

# **EDUKACJA DOROSŁYCH**

3(22)/98

Z

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1230-9206

## **3/98**

**III OGÓLNOPOLSKI ZJAZD  
PEDAGOGICZNY**

## **PEDAGOGIKA I EDUKACJA WOBEĆ NADZIEI I ZAGROŻEN WSPÓŁCZESNOŚCI**

Sekcja 11  
Edukacja ustawiczna w zmieniającej  
się sytuacji edukacyjnej

**21-23.09.1998 r.  
POZNAŃ**

**ESVA**

## **WYDAWCY:**

**Instytut Technologii Eksploatacji  
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr  
ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom**

**Stowarzyszenie Oświatowców Polskich  
ul. Stawki 4, 00-913 Warszawa**

**Krajowy Urząd Pracy  
ul. Tamka 1, 00-349 Warszawa**

**Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego  
ul. Krakowskie Przedmieście 6, 00-325 Warszawa**

**Towarzystwo Wiedzy Powszechnej  
Pałac Kultury i Nauki VI p., 00-901 Warszawa**

**Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego  
ul. Podwalna 17, 00-252 Warszawa**

**Spoleczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania  
Stowarzyszenia Oświatowców Polskich  
ul. Sienkiewicza 9, 90-113 Łódź**

---

# **EDUKACJA DOROSŁYCH**

---

**3(22)/98**

## **RADA PROGRAMOWA**

dr hab. inż. prof. Henryk Bednarczyk,  
dr Christ Gronkholm (Finlandia), dr Kurt Habekost  
(Dania), dr Winfried Höhn (Niemcy),  
prof. dr hab. Stanisław Kaczor, dr Stanisław Karaś,  
prof. dr Jozsef Katus (Holandia),  
mgr Andrzej Kirejczyk, mgr Zbigniew Kuźmiński,  
dr hab. prof. Ryszard Parzęcki, dr Roman Patora,  
mgr Andrzej Piłat, dr Edward P. Piotrkowski,  
prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja),  
dr hab. prof. Jerzy Stochmiałek, prof. Janos Sz. Toth  
(Węgry), prof. dr hab. Tadeusz Wujek

## **REDAKCJA**

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Stanisław  
Kaczor, Stanisław Karaś, Dorota Koprowska, Adam  
Rybakiewicz, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław  
Suchy, Joanna Fundowicz, Joanna Iwanowska,  
Andrzej Kirsz

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom  
tel. 442-41 w. 245  
fax 44765

471. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY  
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA

---

---

## **KOMENTARZ**

**EDUKACJA USTAWICZNA  
W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ  
SYTUACJI EDUKACYJNEJ**

**KSZTAŁCENIE KURSOWE,  
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY**

**MIĘDZYNARODOWA  
WSPÓLPRACA  
W BADANIACH  
I INNOWACJACH  
PEDAGOGICZNYCH**

**SYLWETKI WYBITNYCH  
OŚWIATOWCÓW**

**KONFERENCJE,  
SEMINARIA, SYMPOZJA**

**CO WARTO PRZECZYTAĆ**

---

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 1998



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji  
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. 442-41, fax 44765  
e-mail: [instytut@itee.radom.pl](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

EDUKACJA  
DOROSŁYCH

3(22)/98

**KOMENTARZ**

5

**Henryk Bednarczyk:** Badania pedagogiczne – niezbędny nowy impuls i nowe programy .....

5

**EDUKACJA USTAWICZNA W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ  
SYTUACJI EDUKACYJNEJ**

7

**Tadeusz Aleksander:** Cechy i struktura wybranych obszarów współczesnej edukacji zawodowej dorosłych .....

7

**Józef Skrzypczak:** Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej .....

19

**Stanisław Kaczor:** Niektóre tendencje w kształceniu i doskonaleniu dorosłych .....

30

**Henryk Bednarczyk:** Ku elastycznemu systemowi ustawicznej edukacji zawodowej .....

36

**Jarosław Sitek, Mirosław Żurek:** Wpływ systemów jakości w produkcji i usługach na kształcenie ustawiczne pracowników

43

**Marzena Bochniak, Paweł Zawodnik:** Badanie efektywności kształcenia modułowego .....

49

**Dorota Koprowska:** Model regionalnego centrum ustawicznej edukacji zawodowej .....

57

**KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

63

**Barbara Baraniak:** Edukacja ustawiczna w Instytucie Badań Edukacyjnych .....

63

**Zbigniew Kramek:** Przygotowanie pakietów edukacyjnych i wyposażenia dydaktycznego .....

71

<b>Leszek Szot:</b> Pracownia internetowa w każdej gminie .....	81
<b>Marek Druri, Maria Koszmider:</b> Jakość w edukacji – zasoby Internetu .....	85
<b>EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY</b>	<b>90</b>
<b>Barbara Falacińska, Małgorzata Kaczyńska, Cezary Krawczyński:</b> Olsztyński program aktywizacji zawodowej osób długotrwale bezrobotnych .....	90
<b>MIĘDZYNARODOWA WSPÓLPRACA W BADANIACH I INNOWACJACH PEDAGOGICZNYCH</b>	<b>97</b>
<b>Krzysztof Symela:</b> Europejskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych .....	97
<b>Beata Kowalczyk:</b> Możliwość uczestnictwa w Piątym Programie Ramowym .....	97
<b>Marzena Bochniak:</b> Program Leonardo da Vinci – program Wspólnoty Europejskiej .....	100
<b>Marian Piotrowski:</b> SOCRATES – Program Unii Europejskiej	103
<b>Marian Piotrowski:</b> Strategiczne Przedsięwzięcie dla Osiągnięcia Celów Reformy – Program PHARE SMART .....	106
<b>Ireneusz Woźniak:</b> Akcja Jean Monnet – Polska .....	109
<b>SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW</b>	<b>115</b>
Profesor Maria Walentynowicz (1914 – 1987).....	115
Jubileusz sześćdziesiątej rocznicy urodzin Profesora Tadeusza Aleksandra .....	120
<b>KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA</b>	<b>122</b>
<b>CO WARTO PRZECZYTAĆ</b>	<b>128</b>

# Komentarz

Henryk Bednarczyk

## BADANIA PEDAGOGICZNE – NIEZBĘDNY NOWY IMPULS I NOWE PROGRAMY

Przyjęcie przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej tzw. małej nowelizacji Ustawy o systemie oświaty nie kończy sporów wokół koncepcji reformy.

Dalsza krytyczna dyskusja jest niezbędna dla naniesienia koniecznych korekt w rozporządzeniach wykonawczych. Determinacja wykazana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej przy nowelizacji będzie, mamy nadzieję, równa konsekwencji w dążeniu do poprawy jakości na wszystkich poziomach edukacji ustawicznej. Najmniej dyskusyjne są cele reformy, natomiast – jak wykazały dotychczasowe dyskusje, seminaria, konferencje, ekspertyzy i stanowiska – kontrowersje budzą drogi i środki ich osiągnięcia.

Radykalna czy bardziej ewolucyjna droga modernizacji edukacji wymaga silnego naukowego wspierania. Gotowość bardzo rozproszonego środowiska naukowego pedagogiki rozbija się o brak środków, ale i pomysłów na wielkie programy badawcze, które byłyby w stanie wygrać konkurencję z projektami innych dziedzin nauki.

W drugiej połowie września będzie obradował w Poznaniu III Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny pod hasłem „Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności”. Wśród licznych sekcji uwagę naszej Redakcji zwróciła przede wszystkim sekcja 11 „Edukacja ustawiczna w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej”. Niektóre dostępne materiały tej sekcji publikujemy w rozdziale I. Trochę wcześniej obraduje w Lublianie Europejskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych, a w Turynie Europejska Fundacja Kształcenia.

Trwa postępowanie konkursowe projektów badawczych zamawianych przez Komitet Badań Naukowych podejmujących problematykę kształcenia ustawicznego „Model funkcjonowania ustawicznej edukacji zawodowej w Polsce w perspektywie integracji z Unią Europejską” (MEN). Elementy analizy systemu edukacji z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy odnajdujemy w projekcie badawczym zamawianym przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej „Rynek pracy wobec integracji z Unią Europej-

ską”. Przytoczone wyżej informacje uzasadniają, że zainteresowaniu reformą edukacji będzie towarzyszyć problematyka integracji naszego kraju z Unią Europejską i przygotowania systemu oświaty do konkurencji na rynku pracy i usług edukacyjnych.

Stąd też w rozdziale: „Międzynarodowa współpraca w badaniach i innowacjach pedagogicznych” zamieściliśmy informacje o przygotowywanym w Unii Europejskiej V Programie Ramowym oraz już realizowanych LEONARDO DA VINCI, SOKRATES, SMART i Akcji Jean Monet – Polska. Po zakończeniu wielkich i efektywnych programów PHARE: TESSA, TERM, IMPROVE/UPET bieżący rok jest właściwie rokiem przygotowań do nowych, wcześniej wymienionych projektów. Są dalej prowadzone eksperymenty i innowacyjne programy pedagogiczne: liceum techniczne, Centra Kształcenia Praktycznego, projekt Kreator, Nowa Matura, Internet w gminie i kontynuowana ewolucja efektów IMPROVE/UPET w kształceniu zawodowym.

Bardzo ciekawe doświadczenia w przyuczeniu, przekwalifikowaniu i doskonaleniu zgromadziły urzędy pracy. Organizacyjna i metodyczna działalność Departamentu Szkolenia Bezrobotnych i Poradnictwa Zawodowego Krajowego Urzędu Pracy oraz wydawnictwa w sposób decydujący wpływają na poprawę jakości pracy różnorodnych ośrodków doskonalenia kadr.

Eksperymenty i innowacje omawiane wyżej nie są jednak w stanie zapewnić należytego wsparcia naukowego i metodycznego planowanym zmianom. Wydaje się niezbędna organizacja wielkiego strategicznego programu badań pedagogicznych integrującego badania podstawowych problemów wszystkich dyscyplin pedagogicznych.

Tradycyjnie zamieszczamy sylwetki wybitnych oświatowców. Wspomnienia o prof. Marii Walentynowicz przedstawiają Elżbieta Kurek i Elżbieta Syguła. Jubileusz sześćdziesięciolecia urodzin prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra daje nam miłą okazję do przedstawienia dorobku Pana Profesora i wyrażenia najlepszych życzeń, pomyślności i dalszych sukcesów w pracy naukowej.

Wśród informacji o seminarium i konferencjach chciałbym zwrócić uwagę na seminarium w Kazimierzu organizowane przez Katedrę Andragogiki UMCS w Lublinie i serie seminariów poświęconych jakości kształcenia.



# **Edukacja ustawiczna**

## **w zmieniającej się sytuacji edukacyjnej**

### **Sekcja Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego**

**Tadeusz Aleksander**  
Instytut Pedagogiki UJ

#### **CECHY I STRUKTURA WYBRANYCH OBSZARÓW WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI ZAWODOWEJ DOROSŁYCH**

W wyniku dokonanej w naszym kraju zmiany systemu społeczno-politycznego nie tylko przebudowano poszczególne zakłady gospodarcze i instytucje społeczne osadzając ich działalność na innych (konkurencja, rynkowość, starania o klientelę) niż do tej pory zasadach<sup>1</sup>.

Oprócz zmiany struktury organizacyjnej i funkcjonowania poszczególnych przedsiębiorstw gospodarczych i instytucji społecznych w okresie transformacji systemowej przebudowane zostały, bądź nadal się reformują i modernizują, krajowe systemy (branże, resorty) gospodarcze i społeczne. Przykładem – z gospodarczych – zreorganizowany system energetyczny, górnictwa naftowego i gazownictwa, telekomunikacja polska, system bankowy, natomiast ze społecznych – administracja, wojsko, policja, wymiar sprawiedliwości, system ratowniczo-gaśniczy, samorząd zawodowy (izby lekarskie, pielęgniarek i położnych, adwokackie, radców prawnych, notariuszy), system dozoru technicznego, stowarzyszeń społecznych i in.

Wyrazem utrwalenia się tych struktur są ich nowe podstawy prawne w postaci nowelizowanych aktów normatywnych (ustawy zwykle uchwalane przez Sejm i Senat), rozporządzenia i zarządzenia (wykonawcze w stosunku do ustaw wydawanych przez Radę Ministrów, poszczególnych ministrów), a także akty prawne niższego rzędu, jak: okólniki, wytyczne, regulaminy, statuty wzorcowe, różnego typu dyrektywy i in. wydawane w branżach i resortach.

---

<sup>1</sup> Mechanizm owych zmian był złożony, ich dynamika duża, a efekty nie zawsze dodatnie. Pociągnęły one za sobą także powstanie zjawisk niekorzystnych w postaci np. licznych redukcji kadrowych i powstałego wskutek tego bezrobocia. To ostatnie było w dużej mierze także następstwem procesów racjonalizacji restrukturyzowanych (źle wcześniej zorganizowanych) nieefektywnych przedsiębiorstw gospodarczych i instytucji społecznych.

Powoli, w zrestrukturyzowanych przedsiębiorstwach gospodarczych i instytucjach społecznych, zwłaszcza okrzeplonych organizacyjnie i finansowo, jak i w poszczególnych resortach gospodarczych i społecznych odbudowany został – wyraźnie na podłożu wcześniejszych w tym zakresie doświadczeń – system doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Można inaczej powiedzieć, że odbudowa ta dokonywała się z reguły na dwu poziomach: zakładowym i ponadzakładowym (branżowym lub resortowym), służącym w znacznym stopniu także pracownikom poszczególnych zakładów pracy, zarówno gospodarczych, jak i społecznych, podporządkowanych branżom i resortom.

Elementem tego całego systemu doksztalcania i doskonalenia zawodowego zakładowego i branżowo-resortowego, znacznie cały ten system również krystalizującym, stały się liczne akty prawne (stałe zresztą zmieniane i nowelizowane), od najogólniejszych do bardzo szczegółowych, dotyczących warunków oraz kształtu i organizacji różnych form doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Dokumentów o różnym zakresie zastosowania, od ogólnopolskich, obowiązujących we wszystkich przedsiębiorstwach gospodarczych i społecznych, poprzez stosowane tylko w określonych branżach i resortach do lokalnych i zakładowych włącznie, dotyczących tylko jednego konkretnego zakładu gospodarczego czy instytucji społecznej.

Owe dokumenty to ustawy zwykłe, rozporządzenia i zarządzenia (z reguły ministrów i dyrektorów generalnych w różnych branżach i resortach gospodarczych oraz społecznych). Następnie akty prawne niższego rzędu: okólniki, instrukcje, wytyczne, statuty, regulaminy, zarządzenia o charakterze „wewnętrznym” wypracowywane przez zarządy, wydawane przez dyrektorów oraz prezesów poszczególnych przedsiębiorstw, a dotyczące różnych spraw z zakresu doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Ruch wokół tworzenia takiej ilości dokumentów prawnych, stale doskonalonych, dotyczących doksztalcania i doskonalenia zawodowego oraz ich duża obiektywnie ilość, świadczy o społecznym docenianiu dzisiaj zawodowej edukacji dorosłych. Dokumenty te, z jednej strony, nakładają na zakłady pracy (władze branż i resortów) obowiązek organizowania doksztalcania i doskonalenia zawodowego, czyniąc z edukacji ważny instrument polityki kadrowej, określają warunki organizowania tej edukacji, wyznaczają osoby odpowiedzialne za nią, realizatorów i koordynatorów, wspominają o jej formach, o systemie organizacyjnym, stawiają zatrudnionym tam pracownikom wymogi doksztalcania i doskonalenia zawodowego, wymagania co do jego jakości, stawiają pracownikom określone wymagania kwalifikacyjne. Z drugiej – nakładają na nich obowiązki (czasem stałego) doksztalcania i doskonalenia się, wskazują na sposób ich realizacji w różnych zawodach, uzależniając niejednokrotnie od tej edukacji wykonywanie danego zawodu czy ich dalszy awans stanowiskowy (przyznanie stopnia czy stanowiska funkcyjnego) i zaszeregowanie do wyższej grupy płacowej.

Wymagania co do edukowania się wobec pracowników w niektórych zakładach działalności gospodarczej i instytucjach społecznych poszły już tak daleko, że określono w nich (np. w Telekomunikacji Polskiej S.A.) ilość dni, które winien (formalnie) przeznaczyć każdy pracownik na doksztalcanie i doskonalenie zawodowe w ciągu roku.

Można dziś, bez obawy popełnienia błędu powiedzieć, że doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, trwające u nas od lat, w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej uzyskało w poszczególnych branżach i resortach trwale podstawy prawne gwarantujące jego byt. Przez to zostało ono także mocno wtopione w struktury organizmów gospodarczych i społecznych jako element strategii ich istnienia oraz dalszego racjonalnego i skutecznego rozwoju. W zakładach pracy, zarówno gospodarczych, jak i społecznych, wydzielone zostały odrębne komórki organizacyjne (czy stanowiska pracy) do spraw organizowania doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Owe komórki organizacyjne nazwane z reguły: „działami”, „oddziałami”, „sekcjami”, „departamentami” (banki) szkolenia i rozwoju to ogniwa małe, skupiające od 1 do 3 osób. Ich utrzymanie jednak, w okresie tak burzliwym dla polskiej gospodarki i życia społecznego, jak czas przekształceń własnościowych i restrukturyzacji gospodarki, dobrze świadczy o stosunku zarządu poszczególnych przedsiębiorstw gospodarczych i instytucji społecznych do oświaty dorosłych oraz dalszego kształcenia kadr. Dowodzi też o dostrzeganiu potrzeb edukacyjnych pracowników zatrudnionych w poszczególnych zakładach pracy. W przedsiębiorstwach małych, często filiach dużych jednostek gospodarczych, taką wydzieloną agendą organizacyjną do spraw organizowania doksztalcania i doskonalenia zawodowego stało się specjalne – z reguły jednoosobowe – stanowisko pracy, wydzielone w sekcjach służb pracowniczych (działach spraw pracowniczych). Nazewnictwo tego stanowiska jest również bogate: „referent”, „specjalista”, „pełnomocnik” (np. „przedsiębiorstwa”), „stanowisko („pracownik”) do spraw szkolenia zawodowego” (sporadycznie „kadr i szkolenia”).

W jeszcze innych zakładach opiekę nad sprawami kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego przypisano pracownikowi działu kadr lub innych (dział obsługi organizacyjnej i personalnej), zajmującemu się określoną dziedziną spraw kadrowych. Pełni on tam dodatkowo uboczne funkcje organizatora działalności edukacyjnej.

Nowością ostatnich lat w zakładach pracy, zwłaszcza gospodarczych, są działy zapewnienia jakości, działy zarządzania zasobami ludzkimi itp. tworzone w przedsiębiorstwach, które okrzykły ekonomicznie.

One to mają za zadanie realizację i realizują intensywną i gruntowną niekiedy edukację na rzecz wprowadzenia systemu jakości, np. w ramach normy jakościowej ISO 9000.

Zakres obowiązków osób zatrudnionych w komórkach organizacyjnych zajmujących się sprawami doksztalcania i doskonalenia zawodowego jest na ogół rozległy. W pierwszym rzędzie dokonują oni analiz poziomu kwalifikacji pracowników, określają ich potrzeby w zakresie doksztalcania i doskonalenia, badają i określają potrzeby kwalifikacyjne osób pracujących w instytucji. Następnie organizują (finanse, programy, kadra, nabór słuchaczy, dokumentacja, przebieg) niezbędne w danej chwili różne inne formy kształcenia wewnątrzzakładowego (np. kursy komputerowe). Kolejne ich działania w większości zakładów pracy to utrzymywanie kontaktu z branżowymi i resortowymi instytucjami zawodowej edukacji dorosłych, śledzenie formułowanych przez nie ofert szkoleniowych, a następnie informowanie o możliwościach w tym za-

kresie zainteresowanych pracowników własnego zakładu, kierowanie zainteresowanych pracowników (zgodnie z interesem zakładu) na naukę w tych instytucjach i in.

Podobne służby pracownicze do spraw dokształcania i doskonalenia zawodowego istnieją w poszczególnych branżach („związkach”, „holdingach”, „porozumieniach”) i resortach, zarówno gospodarczych, jak i społecznych. Mają one również różną nazwę, różną ilość pracowników, ale prawie identyczne funkcje, co służby szkoleniowe w poszczególnych zakładach pracy.

Miejscem organizowania i realizacji zawodowej edukacji dorosłych w przypadku poszczególnych zakładów pracy, branż i resortów, zarówno gospodarczych i społecznych, są ośrodki („punkty”, „miejsca”, „agendy”) dokształcania i doskonalenia zawodowego.

W obrębie poszczególnych branż oraz resortów gospodarczych i społecznych (w tym także wielkich, scentralizowanych stowarzyszeń społecznych), można mówić o wytworzeniu się w naszym kraju scentralizowanych, z reguły ogólnokrajowych mikrosystemów dokształcania i doskonalenia zawodowego. Istotą owych mikrosystemów jest istnienie zhierarchizowanej sieci ośrodków („centrów”, „punktów”) dokształcania i doskonalenia zawodowego od najniższych (lokalnych) do najwyższych („centralnych”) oraz realizowanych w nich różnorodnych działań edukacyjnych ukierunkowanych na różne kategorie pracowników branż i resortów.

W dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej mamy do czynienia z wieloma takimi mikrosystemami (a ilość ta z różnych powodów nie jest do ustalenia bez dodatkowych żmudnych analiz) dokształcania i doskonalenia przedstawicieli różnych kategorii zawodowych: pracowników administracji, bankowców, prawników, lekarzy, nauczycieli, inżynierów, pracowników rolnictwa i leśnictwa, łącznościowców, transportowców, pracowników kultury i in. Przykładem skarbowość i telekomunikacja polska.

W skarbowości polskiej, na którą składa się 14 izb skarbowych i wiele urzędów skarbowych, omówiony mikrosystem edukacyjny tworzy 9 regionalnych ośrodków szkoleniowo-usługowych, wyrosłych z wcześniejszych „zakładów szkoleniowych”: w Katowicach, Krakowie, Lublinie, Łodzi, Poznaniu, Szczecinie, Toruniu, Warszawie i Wrocławiu oraz Centrum Kształcenia Kadr Skarbowości Ministerstwa Finansów w Białobrzegach. Są to ośrodki samofinansujące się, z własnym zapleczem lokalnym i kadrowym. Organizują one i realizują kształcenie kadr (w tym także aplikantów) skarbowych w zakresie m.in. prawa podatkowego, dewizowego, karnego skarbowego, gospodarki finansowej oraz innych zagadnień związanych z tą tematyką.

W ogromnym i nowoczesnym, zatrudniającym ok. 72 tys. pracowników, przedsiębiorstwie Telekomunikacja Polska S.A., ów mikrosystem na terenie kraju tworzą cztery „główne” ośrodki szkoleniowe: Gdańsk, Kraków, Olsztyn, Poznań, i jeden centralny w Warszawie.

Kształcenie w każdym z tych mikrosystemów ma swoją specyfikę programową, organizacyjną i metodyczną. Każdy też ma swoją wewnętrzną strukturę.

Ich podstawę, najniższy szczebel stanowią działania edukacyjne w zakładzie pracy, w jego edukacyjnych mikrokomórkach. Te, z wyraźną dominacją zajęć praktycznych,

a następnie – doksztalcenie i doskonalenie w zakładowych (tam, gdzie takie istnieją) ośrodkach doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. Środek, ogniwo pośrednie pomiędzy najniższym i najwyższym – stanowi edukacja w regionalnych (rejonowych, wojewódzkich) ośrodkach doksztalcenia i doskonalenia. Wierzchołek – nauka w ogólnokrajowych centrach doksztalcenia i doskonalenia, z reguły uznawanych za „centralne” lub „główne” mające niekiedy merytoryczny nadzór nad całym doksztalceniem i doskonaleniem „w sieci” i bardzo często dzisiaj aspirujących do zawodowej szkoły wyższej w branży, resorcie.

Ośrodki zakładowe działają najczęściej w poszczególnych zakładach pracy i na potrzeby tych zakładów pracy, zarówno gospodarczych, jak i społecznych. Przykładem jest Ośrodek Szkolenia Zawodowego Huty im. Tadeusza Sendzimira w Krakowie, Ośrodek Szkoleniowy Małopolskiego Instytutu Samorządu Terytorialnego i Administracji z siedzibą w Krakowie (agenda edukacyjna Urzędu Wojewódzkiego w Krakowie). Z reguły edukuje się w nich kadrę własnego zakładu pracy.

Jeśli zaś idzie o ośrodki regionalne („rejonowe”, „wojewódzkie” czy „okręgowe”), to teren ich oddziaływania pokrywa się z powierzchnią jednego lub kilku województw. Reprezentują je regionalne ośrodki szkolenia Zakładu Ubezpieczeń Społecznych, wojewódzkie ośrodki szkolenia kadr medycznych, komórki edukacyjne przy oddziałach regionalnych Powszechnej Kasy Oszczędności, ośrodki (z reguły też wojewódzkie) doradztwa rolniczego, wojewódzkie ośrodki szkolenia Państwowej Straży Pożarnej, ośrodki postępu organizacyjnego poszczególnych oddziałów Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa.

Najwyżej w omawianej hierarchii stoją ośrodki centralne o ogólnokrajowym zasięgu oddziaływania edukacyjnego. Reprezentują je: Ośrodek Centralnego Szkolenia Maszynistów w Radomiu, Centrum Doskonalenia Kadr Telekomunikacji Polskiej S.A. w Warszawie, Centrum Medycznego Kształcenia Podyplomowego w Warszawie, Centrum Doksztalcenia Kadr Banku Gospodarki Żywnościowej w Lesznie k. Błonia, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie, Ośrodek Szkolenia Państwowej Inspekcji Pracy im. Prof. Jana Rosuera we Wrocławiu, Ośrodek Doskonalenia Kadr Statystyki w Jachrance, Zakład Doskonalenia Kadr we Wrocławiu Państwowego Przedsiębiorstwa Użyteczności Publicznej „Polska Poczta”.

Doksztalcenie i doskonalenie w obrębie każdego z tych mikrosystemów bywa integrowane i koordynowane m.in. poprzez działalność takiego właśnie „głównego” lub „centralnego” ośrodka doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, stojącego na czele każdego podsystemu w branży oraz resorcie. Z reguły on odpowiada za jakość całego doksztalcenia i doskonalenia w branży i resorcie, opracowuje plany oraz strategie doksztalcenia i doskonalenia. W nim tworzy się lub zatwierdza opracowane przez ekspertów programy, koordynuje działalność edukacyjną podległych ogniów (agend) branżowych i resortowych, nadzoruje i ocenia poziom realizacji doksztalcenia i doskonalenia w branży oraz resorcie.

W skład owych mikrosystemów doksztalcenia i doskonalenia zawodowego wchodzi także zakładowe, branżowe i resortowe szkoły dla dorosłych, zakładowe, między-

zakładowe (rejonowe), branżowe oraz resortowe ośrodki informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej, biblioteki fachowe realizujące specyficzne dla danego mikro-systemu elementy edukacji zawodowej.

Owe mikrosystemy edukacyjne uzupełniane są przez sieć zakładowych, branżowych i resortowych centrów badawczo-szkoleniowych, ośrodków badawczo-rozwojowych, ośrodków szkoleniowo-wypoczynkowych, wydawanie prasy zakładowej, branżowej i resortowej, funkcjonowanie zakładowych rozgłośni radiowych, muzeów technicznych i zakładowych izb tradycji, a niekiedy i przez działalność edukacyjną zakładowych ośrodków (domów, klubów, centrów) kultury.

W obrębie tych mikrosystemów mamy do czynienia z wyraźną autonomizacją poszczególnych instytucji kształcenia dorosłych. Wyraża się ona w odrębności programów, samodzielnym ich tworzeniu oraz w coraz większym udziale w kosztach utrzymania (własne „zarobione” środki) poszczególnych instytucji oświaty zawodowej dorosłych. Racjonalizująca się gospodarka finansowa w poszczególnych zakładach pracy, zarówno gospodarczych jak i społecznych, zdaje się wskazywać na dalsze pogłębianie się tego zjawiska.

Przez taki proces postępuje instytucjonalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych zarówno w skali mikroekonomicznej, jak i makroekonomicznej. W jego toku powstają zakładowe, międzyzakładowe, resortowe, środowiskowe ośrodki szkoleniowe. Mają one własne budynki, zaplecze dydaktyczne, pracownie i gabinety przedmiotowe, a nawet własne gabinety metodyczne. Pojawił się nowy typ pedagoga, przygotowanego do pracy w specyficznych warunkach tych ośrodków, wypracowuje nowa metodyka doksztalcenia i doskonalenia zawodowego adekwatna do specyfiki pracy zawodowej w danym zakładzie gospodarczym i społecznym, takich samych branżach i resortach.

Edukacja ta jest dziełem ludzi różnych zawodów: inżynierów, nauczycieli, pracowników naukowych, pracowników administracji, lekarzy.

Niewątpliwym osiągnięciem zawodowej edukacji dorosłych jest dopracowanie się rzeszy doskonałych oświatowców. Pracują oni w ośrodkach doksztalcenia i doskonalenia zawodowego jako: wykładowcy, konsultanci, „trenerzy”, doradcy, opiekunowie (patroni) uczących się i in. Są to wybitni eksperci swojej dziedziny działalności, chociaż czasem brak im przygotowania pedagogicznego.

Doksztalcenie i doskonalenie zawodowe w obrębie każdego z tych mikrosystemów coraz bardziej się profesjonalizuje i autonomizuje, co jest niewątpliwie następstwem prób coraz lepszego dostosowywania realizowanego w nich procesu kształcenia do specyfiki wykonywanej w poszczególnych branżach i resortach służby zawodowej. Nauczanie więc czynności zawodowych charakterystycznych dla pracy („służby”) w zakładach gospodarczych i instytucjach społecznych, w poszczególnych branżach i resortach, rodzi odrębną metodykę i dydaktykę doksztalcenia i doskonalenia zawodowego w tych mikrosystemach, coraz luźniej w zasadzie związaną z dydaktyką ogólną i założeniami ogólnej teorii kształcenia dorosłych. Wyrażna też jest w obrębie każdego z tych mikrosystemów dążność do stworzenia kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia

pracowników absolutnie na wyższym – akademickim poziomie. Wyrazem tego trendu jest ambicja utworzenia np. „akademii” bankowej w podsystemie bankowości czy „akademii” skarbowej w skarbowości polskiej itp.

Na razie nie wiemy dokładnie, ile jest tych mikrosystemów w skali kraju, tak jak nie wiemy, ile jest branż i resortów. Ilość ich oszacować dzisiaj należy na ponad 40<sup>2</sup>. W niektórych branżach i resortach istnieć może kilka takich mikrosystemów doksztalcenia i doskonalenia. W dodatku ich ilość stale rośnie (np. oddzielenie się telekomunikacji od PPUP „Poczta Polska” spowodowało wyodrębnienie się w każdej z tych branż odrębnych mikrosystemów doksztalcenia i doskonalenia kadr). To autonomizowanie pociąga za sobą różnicowanie się nie tylko programów, ale i organizacji i metodyki doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. Co nie znaczy wcale, że nie ma w nich z tego powodu niepotrzebnego powtarzania tych samych procesów edukacyjnych (np. „szkolenia” komputerowego, edukacji pedagogicznej kandydatów na wykładowców i in.), które korzystniej byłoby zorganizować bardziej „centralnie”.

Owe mikrosystemy potwierdzają niewątpliwie prawdę, że odbudowano u nas system pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych. Dowodzą one, że po okresie częściowego załamania nie tylko nabrał on w nowych warunkach realnego kształtu, ale należy do najdynamiczniej rozwijających się działów edukacji dorosłych, działów zdynamizowanych m.in. przez rynek. Współczesna bowiem zawodowa edukacja dorosłych wyrasta z potrzeb rynku pracy, nawiązuje do tego rynku, który dyktuje zakładom pracy, zarówno gospodarczym, jak i społecznym, konieczność przekształcenia i modernizacji działalności i wydawania „produktu” wysokiej jakości. To zaś rodzi potrzebę efektywnego doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. Jasno określony rynek pracy, wymagania na nim są stymulatorem tej edukacji.

Wyrazem sprawności poszczególnych mikrosystemów jest nie tylko ilość i jakość organizowanych w ich obrębie działań edukacyjnych, ale także wskaźnik uczących się pracowników. Pewne światło na ten problem rzucają wyniki naszych badań nad funkcjonowaniem pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych, zakończonych jesienią 1997 r. Otóż z badań tych wynika, że w różnych formach edukacji zawodowej dorosłych uczy się w roku łącznie 53,9% ogółu pracowników (w tym tylko w formach pozaszkolnych 26,0% ogółu) zakładów gospodarczych i instytucji społecznych. Wskazały one także na duże różnice we wskaźnikach dalszego zawodowego doksztalcenia i doskonalenia pracowników poszczególnych branż i resortów gospodarczych i społecznych, co informuje niewątpliwie o jakości i popularności omawianych tutaj mikrosystemów. Wskaźniki te wahają się w granicach od 40,0% ogółu uczących się w resorcie produkcji metali i wyrobów metalowych (hutnictwo) do 76,4% w bankowości i obsłu-

---

<sup>2</sup> Wyrażną niekiedy konkurencją dla nich stają się dzisiaj działania edukacyjne licznie powstających, wyspecjalizowanych firm edukacyjnych w postaci spółek i fundacji, jak również działalność „szkoleniowa” zagranicznych firm tworzących w naszym kraju swoje filie (np. DAEWOO, PEUGEOT, FIAT, SIEMENS i in.). Zdaje się, że ilościowy rozrost obu tych nurtów zawodowej edukacji dorosłych to trend przyszłościowy w rozwoju pozaszkolnej zawodowej edukacji dorosłych w środowiskach pracowniczych naszego kraju.

dze nieruchomości (notariat). Natomiast najbliższe wskaźników średnich uplasowały się osoby zatrudnione w instytucjach podległych podsystemowi edukacyjnemu resortu budownictwa (w tym i elektrycy).

Przy okazji warto wskazać na dość wyraźne różnice w miejscu odbywania doskazywania i doskazywania zawodowego pomiędzy pracownikami zakładów działalności gospodarczej i instytucji społecznych, wpływające z charakteru oraz wielkości tych firm. Konkretnie zaś z tego, czy są oni zatrudnieni w zakładzie dużym, „zwartym” i zlokalizowanym w jednej miejscowości (np. Huta im. T. Sendzimira w Krakowie) czy w przedsiębiorstwie np. podzielonym na liczne małe oddziały i agendy oraz punkty usługowe lub instytucji „rozproszonej” na dużej geograficznie przestrzeni (np. Powszechna Kasa Oszczędności Bank Państwowy, PPUP „Poczta Polska”, Polskie Koleje Państwowe). Pracownicy zakładów „zwartych”, utrzymujących duże ośrodki doskazywania i doskazywania, stwarzających na miejscu zatrudnionym dogodne warunki podnoszenia kwalifikacji we wszystkich możliwych zakresach, podnoszą swoje kwalifikacje raczej na miejscu. W przypadku kadr z przedsiębiorstw i instytucji o strukturze „rozproszonej” na dużej przestrzeni geograficznej ośrodki takie istnieją z reguły przy centrali (zarządzie) lub przy ich oddziałach regionalnych, pracownicy zatrudnieni w poszczególnych agendach wyjeżdżają (do nich) „na naukę” poza miejsce pracy. Ze względu na takie okoliczności ich trud związany z doskazywaniem i doskazywaniem zawodowym wydaje się być większym.

Wybór miejsca doskazywania i doskazywania zależy też od poziomu wykształcenia, pozycji w zakładowej hierarchii i stanowiska zajmowanego przez pracownika. Robotnicy i pracownicy operacyjni, zwłaszcza w dużych zakładach pracy, gdzie utrzymuje się ośrodki doskazywania i doskazywania zawodowego, z reguły podnoszą swoje kwalifikacje na miejscu – „w ośrodku” przy zakładzie. Zaś pracownicy różnych służb specjalistycznych (ilościowo mniej w zakładzie liczebni), a nade wszystko kadra kierownicza (prezesi, dyrektorzy, kierownicy działów) uczestniczą często w różnych formach doskazywania i doskazywania zawodowego poza własnym miejscem pracy (w ośrodkach branżowych i resortowych).

Motywy edukowania się pracowników są rozległe. Dominuje przymus (45,3% ogółu uczących się) wynikły z zobowiązań prawnych do podwyższania kwalifikacji. Wspominaliśmy już o tym, że na różnych poziomach hierarchicznie uporządkowanych struktur gospodarczych i społecznych wydanych zostało sporo dokumentów o różnym stopniu ogólności określających wymagania kwalifikacyjne stawiane pracownikom i zmuszające ich następnie do podnoszenia kwalifikacji w różnych formach kształcenia, zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych oraz umożliwiających korzystanie z różnych świadczeń przysługujących uczącym się.

Biorąc pod uwagę genezę tych wymogów prawnych, dochodzi się jednak do wniosku, że u źródeł edukacji zawodowej dorosłych leży postęp techniczny i technologiczny oraz organizacyjny, wymagający od pracownika wykonywania często zmieniających się czynności zawodowych, których trzeba się po prostu na bieżąco uczyć. Te zmiany, coraz częstsze, sprawiają, że technologie produkcyjne i procedury pracy w instytucjach



społecznych są coraz bardziej zaawansowane. By je „oswoić”, sprostać stawianym przez nie zadaniom, pracodawcy stawiają pracownikom określone wymagania co do podnoszenia kwalifikacji. W warunkach ciągłych zmian i postępu dynamiczne kształcenie jest konieczne na każdym etapie zawodowego rozwoju.

Aktywność edukacyjna pracowników wymuszana jest także przez potrzebę osiągnięcia wysokiej jakości pracy (20,8%), wysokiej jakości firmy, zarówno gospodarczej, jak i społecznej, przez wymóg konkurencyjności firmy. Takie zależności zdają się wskazywać, że edukacja dorosłych stała się elementem powodzenia zakładów gospodarczych i instytucji społecznych. W warunkach wzmagającej się konkurencji, urynkowania gospodarki, współzawodnictwa instytucji społecznych w zakresie jakości obsługi klienta, pracownik nie edukujący się, nie podnoszący stale i w sposób przemyślany swoich wiadomości i umiejętności zawodowych nie jest przydatny.

Jeszcze inni uczą się, bo ukończenie danej formy kształcenia to warunek awansu zawodowego i społecznego (12,2%), wymóg stawiany przy opiniowaniu na wyższe stanowisko. Ostatni podejmują te zabiegi jako profilaktykę przeciw zagrożeniu zwolnieniem przy zbliżającej się kolejnej serii zwolnień pracowników restrukturyzowanego zakładu działalności gospodarczej czy instytucji społecznej. Rozpoczęcie doksztalcania i doskonalenia jest dobrą i sprawdzoną formą profilaktyki takiego niebezpieczeństwa i wynikającego z tej sytuacji niepokoju.

Część dorosłych (2,3%) podnosi swoje kwalifikacje zawodowe z powodu konieczności zmiany stanowiska pracy. Z taką sytuacją mamy do czynienia tam, gdzie w zakładzie likwiduje się jedne działy pracy, a tworzy nowe o nowszej technice i technologii produkcji oraz zmienionych procedurach pracy. Przejście na nowe stanowisko pracy poprzedzane u nich bywa przygotowaniem się do niego.

We współczesnej pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych dostrzeżono pewne trendy. W edukacji tej maleje działalność na rzecz przygotowania pracownika do wykonywanej pracy. Dziś w zasadzie zniknęła funkcja zastępcza tej edukacji, polegająca na wykształceniu zawodowym niekwalifikowanego pracownika. Większość nowo zatrudnionych pracowników przychodzi do zakładów gospodarczych i instytucji społecznych wykształcona zawodowo i do pracy jako tako przygotowana.

Wymagania Kodeksu Pracy (art. 237<sup>3</sup>&1) wyraźnie wskazują, że „(...) nie wolno dopuścić pracownika do pracy, do której wykonywania nie posiada on wymaganych<sup>3</sup> kwalifikacji lub potrzebnych umiejętności, a także dostatecznej znajomości przepisów oraz zasad bezpieczeństwa i higieny pracy (...)”. Owe wymagania kwalifikacyjne określają dokumenty resortowe w postaci taryfikatorów kwalifikacyjnych. Znaczy to, że we współczesnym zakładzie pracy zniknęło doksztalcanie pojęte jako poznawanie wiadomości i kształtowanie umiejętności niezbędnych do wykonywania określonej pracy.

Sygnalizowany trend to także następstwo sytuacji na rynku pracy, a konkretnie możliwości łatwego znalezienia kwalifikowanego pracownika (bezrobocie) na każde intratne miejsce pracy. Dzisiaj edukacja ta polega głównie na doksztalcaniu i doskona-

---

<sup>3</sup> Ustawa z 2 lutego 1996 r. O zmianie ustawy – Kodeks pracy oraz o zmianie niektórych ustaw (Dz.U. Nr 24, poz. 110).

leniu kadr, na podnoszeniu poziomu ich sprawności zawodowych, mistrzostwa w wykonywaniu zawodu, adekwatnie do dokonującego się na bieżąco postępu technicznego, technologicznego i organizacyjnego.

Niewątpliwie nowością w funkcjonowaniu tej edukacji jest konkurencja. Rodzi się ona dzięki możliwości zakładania i dynamicznego powoływania do życia wyspecjalizowanych spółek i fundacji edukacyjnych. Placówki te prześcigają się niejednokrotnie w wysuwaniu ofert edukacyjnych ukierunkowanych głównie na zakłady pracy i najoryginalniejsze, a zarazem najbardziej potrzebne kierunki kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego, realizowanego bardzo często w sposób profesjonalny. Wysoki poziom tych ofert sprawia, że niektóre zakłady pracy, zarówno gospodarcze, jak i społeczne, zwłaszcza małe, które ze względu na kalkulację, ekonomicznie nie są w stanie organizować własnego, autonomicznego systemu doksztalcania i doskonalenia zawodowego, wysyłają – w razie potrzeby – pracowników do nich (np. do POLEXPART-u spółki z o.o. w Warszawie na kursy rachunkowości budżetowej), celem podniesienia kwalifikacji. Jest to zasada, chociaż niekiedy i większe zakłady pracy tym właśnie spółkom i fundacjom zlecają przeprowadzenie u siebie doksztalcania i doskonalenia zawodowego pracowników. W takich na przykład warunkach Ośrodek Badania Jakości Wyrobów ZETOM (spółka z o.o.) w Warszawie przygotowuje pracowników różnych firm starających się o certyfikat jakości serii ISO 9000. Współzawodnictwo między tymi spółkami i fundacjami zdaje się wskazywać na dobrą przyszłość dla jakości ofert w zakresie doksztalcania i doskonalenia zawodowego kadr w naszym kraju.

Trend kolejny to pojawienie się w tej edukacji sporej ilości form kształcenia ukierunkowanych na pracowników zagrożonych bezrobociem bądź już bezrobotnych. Celem ich jest przygotowanie pracowników zagrożonych bezrobociem albo bezrobotnych do wykonywania pracy na innym stanowisku. Działalność w tym zakresie bywa bardzo często skorelowana z planami rozwoju i reorganizacji poszczególnych zakładów działalności gospodarczej i instytucji społecznych. Dzisiaj mamy też do czynienia z rozszerzaniem zakresu treściowego doksztalcania i doskonalenia zawodowego o znajomość różnych – zdawałoby się – pozazawodowych zagadnień: z dziedziny prawa pracy, psychologii społecznej, marketingu, informatyki, ochrony zdrowia i środowiska, bezpieczeństwa i higieny pracy, ochrony przeciwpożarowej, a nawet filozofii i etyki pracy oraz in. Wiąże się to z ewolucją czynności zawodowych na stanowiskach pracy w zakładach gospodarczych i instytucji społecznych, konkretnie – z rozszerzeniem się automatyzacji i likwidacją stanowisk pracy wymagających wykonywania prostych czynności przez pracowników niekwalifikowanych lub przyuczonych. Praca współczesna wymaga nie tylko wysokich kwalifikacji merytorycznych, inteligencji i odpowiedniego rozwoju innych sił umysłowych, umiejętności współpracy z kolegami na stanowisku oraz odpowiedniej postawy społeczno-moralnej, wysokiej kultury zawodowej i osobistej pracownika. W dodatku dzisiaj, w zrestrukturyzowanej gospodarce i zreorganizowanych instytucjach społecznych połączonych zostało ze sobą wiele stanowisk pracy, co wskazuje na potrzebę szeroko zakresowo doksztalcania i doskonalenia osób, którymi obsadzono te stanowiska.

W ostatnich latach coraz częstszym elementem organizacyjnym doskonalenia i doskonalenia zawodowego w naszym kraju jest odwoływanie się do współpracy przy realizacji tych procesów z partnerami zagranicznymi. Przybiera on z jednej strony postać różnych zajęć organizacyjnych, przy udziale organizatorów zagranicznych w naszym kraju, z drugiej natomiast – wyjazdu wybranych osób z zakładów pracy naszego kraju na analogiczne zajęcia za granicę. Celem takiej współpracy jest zaznajomienie przedstawicieli polskich zakładów pracy, zarówno gospodarczych, jak i społecznych, z działalnością analogicznych firm za granicą, a także porównanie i wymiana doświadczeń zawodowych pomiędzy przedstawicielami tak współpracujących instytucji.

Dzisiaj należy nadal doskonalić warunki i organizację doskonalenia i doskonalenia zawodowego, zwłaszcza w przedsiębiorstwach gospodarczych i w instytucjach społecznych, jeszcze nie w pełni zrestrukturyzowanych, nie całkowicie zreformowanych. Doskonalenie i doskonalenie kadr pracowniczych w tych jednostkach to ważna strategia na rzecz ich modernizacji oraz sposób na poprawę jakości ich funkcjonowania i ich konkurencyjności.

Działanie to napotyka jednak na obiektywne trudności spowodowane brakiem jasnych i klarownych planów rozwoju znacznej części nadal restrukturyzowanych zakładów działalności gospodarczej i czekających na reorganizację instytucji społecznych. Wiele, zwłaszcza z tych ostatnich, jest w początkowym (np. szkolnictwo, ochrona zdrowia) etapie reformy, inne (np. górnictwo, rolnictwo, Zakład Ubezpieczeń Społecznych) dopiero na nią oczekują. Nie znany jest dokładnie przyszły profil ich działania. W tych warunkach trudno konstruować dla nich model skutecznego systemu doskonalenia i doskonalenia zawodowego, stanowiącego stymulator ich skutecznej działalności.

W tych warunkach, nim zaczniesz się racjonalne i adekwatne do potrzeb poszczególnych zakładów pracy zarówno gospodarczych, jak i społecznych działanie edukacyjne, koniecznym wydaje się udane zakończenie procesu restrukturyzacji gospodarki i systemu społecznego kraju oraz pełna stabilizacja działalności instytucji składających się na ten system, porządkowanie ich podstaw prawnych, finansowych, struktur organizacyjnych i kadrowych.

Po dokonaniu zapoczątkowanych zmian, po ich udanym zakończeniu będzie można także w spóźnionych – jeśli idzie o restrukturyzację i reformę – instytucjach dokonywać budowy przemysłanego systemu doskonalenia i doskonalenia zawodowego, dostosowanego do potrzeb i specyfiki danych zakładów pracy.

W obrębie omówionych systemów doskonalenia i doskonalenia zawodowego należy dokładnie dopracować programy dostosowane do prognoz rozwoju poszczególnych firm oraz strategii awansowania kadr pracowniczych, do ich funkcji (często się zmieniających). W programach tych należy przewidzieć formy doskonalenia i doskonalenia różnych grup pracowniczych w całej strukturze.

W każdym przedsiębiorstwie, branży czy resorcie przypomnieć należy już istniejące<sup>4</sup> lub opracować na nowo standardy kwalifikacyjne i wymagania w tym zakresie od

---

<sup>4</sup> Klasyfikacja zawodów i specjalności. Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1996. W tej obszernej, wielotomowej publikacji dokonano charakterystyki zadań zawodowych przedstawicieli 2392 zawodów i specjalności.

zatrudnionych pracowników. Następnie standardom tym należy podporządkować rzetelną strategię personalną i adekwatny do niej, tworzony w obrębie firmy, branży czy resortu, rynek ofert edukacyjnych. Działalność edukacyjną realizować należy systematycznie, jednocześnie tworząc pracownikom w firmach, branży i resorcie korzystne warunki do doksztalcania i doskonalenia zawodowego oraz poznawania zagadnień szerszych, nie zawsze bezpośrednio przydatnych w pracy<sup>5</sup>. Do tak dobranych standardów zawodowych instytucje zawodowej edukacji dorosłych dostosować muszą rynek ofert edukacyjnych.

Główny ciężar takiego doksztalcania i doskonalenia winien spoczywać na doksztalcaniu i doskonaleniu pracownika przez pracę na stanowisku, realizowaną pod bokiem i baczna opieką bardziej doświadczonego w danym zakresie patrona oraz przez naukę w profesjonalnych, wyspecjalizowanych, stale poprawiających swoją jakość zakładowych, branżowych i resortowych ośrodkach doksztalcania i doskonalenia zawodowego.

Biorąc pod uwagę warunki lokalowe i zaplecze dydaktyczne wielu takich ośrodków w niektórych odbudowanych już i zrestrukturyzowanych strukturach gospodarczych i społecznych, odnosi się wrażenie, że nie zostały one jeszcze w pełni wykorzystane dla celów działalności edukacyjnej na miarę potrzeb współczesnego zakładu pracy, zarówno gospodarczego, jak i społecznego. Należy dążyć do ustabilizowania tych ośrodków, wypracowania ich statusu na tle okrzepłej ekonomicznie organizacji gospodarczej i społecznej, wyposażenia ich w nowoczesne środki dydaktyczne (np. symulatory, środki multimedialne), księgozbiory, fachowe czasopisma, wypracowania swoistych dla nich specjalistycznych programów i form działalności, ustabilizowania kadry pracowników i mocnego zaplecza merytorycznego w postaci współpracowników, np. pracowników szkół wyższych i instytutów naukowo-badawczych.

Należy w zakładach pracy i środowiskach pracowniczych wesprzeć realizowane tam przez poszczególnych pracowników wysiłki kształcenia zawodowego (indywidualne i zbiorowe) poprzez np. pomoc finansową, dostarczenie uczącym się potrzebnych książek i wydawnictw, kształtowanie atmosfery uznania i szacunku wokół osób, które weszły na drogę podnoszenia poziomu kwalifikacji. Edukację tę rozszerzyć należy na grupy zawodowe najbardziej zaniedbane edukacyjnie.

Tak projektowany system doksztalcania i doskonalenia zawodowego w dużych, okrzepłych strukturach (zakłady pracy, branże, resorty) gospodarczych i społecznych oraz związkach małych i średnich przedsiębiorstw, winien być stale doskonalony, coraz lepiej koordynowany, sprawnie zarządzany i nieźle w miejscu pracy reklamowany.

---

<sup>5</sup> Prace w tym kierunku zaaranżował już w 1994 r. Komitet Koordynacyjny do spraw Systemu Standardów Kwalifikacyjnych w bankowości. Opracował on model kwalifikacyjny dla 8 specjalistów zatrudnionych w banku. Z rejestru tytułów wiadomości, umiejętności i nawyków, które ma posiadać każdy taki specjalista, czerpać można informacje potrzebne przy opracowywaniu programów doksztalcania i doskonalenia zawodowego tych specjalistów. (zob. Lechowicka D., Opolski K.: Standardy kwalifikacyjne jako narzędzie nowoczesnej strategii personalnej. *Bank i Kredyt* 1995, nr 1–2).

Jego działalność winna być uzupełniana przez pracę edukacyjną ośrodków szkoleniowo-wypoczynkowych, rozbudowanych w niektórych firmach gospodarczych i instytucjach społecznych do rozległych rozmiarów.

W każdym przedsiębiorstwie gospodarczym i instytucji społecznej oraz adekwatnych do nich branżach i resortach precyzyjnie i rzetelnie opracować należy strategię personalną i realizować zgodnie z nią konsekwentne działania edukacyjne. Umocnienie systemu tej edukacji to inwestowanie w rozwój zakładów gospodarczych i instytucji społecznych, to tworzenie ich pewnej przyszłości. Sukcesu w tym zakresie nie da się osiągnąć bez tej edukacji. Dla przedsiębiorstw gospodarczych i instytucji społecznych jest ona formą przysposobienia ich do funkcjonowania w nowej rynkowej gospodarce, dla poszczególnych pracowników sposobem na zapewnienie sobie powodzenia w pracy i stabilizacji życiowej.

**Józef Skrzypczak**

Uniwersytet Adama Mickiewicza

## **TAK ZWANE KOMPETENCJE KLUCZOWE, ICH CHARAKTER I POTRZEBA KSZTAŁTOWANIA W TOKU EDUKACJI USTAWICZNEJ**

### **Uwagi wstępne**

W podejmowanych obecnie rozważaniach odnośnie potrzeb, celów i treści edukacji ustawicznej w warunkach zmieniającej się sytuacji społeczno-zawodowej w naszym kraju, pojawia się coraz częściej termin „kompetencje kluczowe”, dla zwrócenia uwagi na potrzebę bardziej precyzyjnego definiowania konkretnych kompetencji zawodowych jako ich zespołu zawierającego, obok kompetencji bezpośrednio związanych z określonym zawodem, także ich zbiór mający charakter znacznie bardziej podstawowy. Zamierzeniem tego opracowania jest próba sformułowania definicji terminu „kompetencje” w ogóle, a „kompetencje kluczowe” w szczególności, wskazania najbardziej dotkliwych luk w tak definiowanych kompetencjach kluczowych obywateli naszego kraju oraz możliwych strategii rozwijania tych kompetencji w toku edukacji ustawicznej, w odniesieniu nie tylko do kształcenia zawodowego, lecz również ogólnego, przez system oświaty dorosłych w ramach jej funkcji tzw. kompensacyjnej.

## Pojęcia „kompetencje” i „kompetencje kluczowe” – próba definicji

Termin „kompetencje” stał się obiektem szczególnych analiz i rozważań z chwilą wprowadzenia go do dokumentów podejmowanej obecnie reformy polskiego systemu oświaty, w kontekście: „efektem realizacji wyznaczonych szkole zadań powinno być uzyskanie przez ucznia określonych umiejętności i kompetencji” (Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 1997), czy też „Sprawdzian kompetencji ucznia po zakończeniu nauki w szkole podstawowej” (Reforma systemu edukacji, 1998). Jednocześnie Autorzy wspomnianych dokumentów wcale nie przedstawili w miarę choćby wyczerpującej wykładni tego pojęcia, a próby jego definicji, podejmowane przez zespoły przedmiotowe, przygotowujące opisy standardów (poziomów) wiedzy uczniowskiej bardzo się między sobą różnią. Zgodne są w tym jednak, iż wcale nie chodzi tutaj o kompetencje rozumiane jako określone uprawnienia. Nie podejmując tutaj polemik z poszczególnymi propozycjami (co odwiódłoby nas zbyt daleko od głównego wątku) pozwalam sobie zwrócić uwagę na to, iż „kompetencje” w interesującym nas ich rozumieniu mają bardzo wiele wspólnego ze znaną w dydaktyce triadą: wiadomości, umiejętności i nawyki, nadając jej jednak częściowo odmienny, aniżeli tradycyjnie przyjmowany sens. Otóż, jak się wydaje, określony poziom kompetencji wybranej, konkretnej osoby (kompetencja jest bowiem zawsze kategorią podmiotową, jest zawsze kompetencją czyjąś, kompetencją określonej osoby bądź grupy osób, różni się więc np. od samych norm, wzorów, reguł czy wartości) wyznaczony jest, w praktyce, konkretnym poziomem jej sprawności (umiejętności) w danej dziedzinie, jednak sprawności popartej wiedzą z tego samego zakresu. Sama sprawność bowiem może być wytrenowana, zalgorytmizowana, bez żadnej nawet wiedzy o samej istocie tej czynności.

Kompetencja więc, w proponowanym tu jej rozumieniu, jest to zdolność do czegoś, zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią wiadomości, umiejętności i sprawności, jak i od stopnia przekonania o potrzebie posługiwania się tą zdolnością. Chodzi tu więc o sposób wykorzystania własnych zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami, wspartymi określoną wiedzą teoretyczną dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie w wybranym zakresie. Próbuując jeszcze dokładniej zdefiniować pojęcie kompetencji, możemy powiedzieć, nawiązując do definicji kompetencji zawodowych (K. Symela, 1995), iż jest to rodzaj struktury poznawczej, złożonej z określonych zdolności, zasilanej wiedzą i doświadczeniami, zbudowanej na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście (układzie) sytuacji zachodzących w środowisku inicjować i z określoną skutecznością realizować związane z danym obszarem działań zadania zgodnie z przyjętymi standardami.

W takim razie, zgodnie z przedstawioną tu propozycją, kształtowanie określonych kompetencji człowieka w danym zakresie to zarówno wyposażanie go w określoną wiedzę, którą powinien nie tylko zapamiętać (w wybranych jej obszarach), lecz również zrozumieć, jak i w określone umiejętności (a więc i sprawności), budowane jednak na bazie wcześniej przejętej przez niego i rozumianej wiedzy. Rzecz jasna wraz

z próbami opisu poszczególnych rodzajów kompetencji i określania ich oczekiwanego, niezbędnego poziomu powstawać też powinny metody i narzędzia ich pomiaru u konkretnych osób. W takim ujęciu kształtowanie konkretnych kompetencji poszczególnych osób jest to wyposażanie ich w swoiste dyspozycje instrumentalne – narzędzia sensownego działania w określonych wcześniej sytuacjach, zwykle zawodowych bądź społecznych, w zależności od charakteru określonych kompetencji i celów określonego procesu edukacyjnego oraz w kształtowanie w nich motywacji do podejmowania takich działań, motywacji jednakże, tak jak ja to rozumiem, związanych bezpośrednio z celami danego działania, odwołującymi się do obszaru tzw. efektywności tego działania, a więc m.in. skuteczności, racjonalności, sprawności, ekonomiczności, czasochłonności (J. Zieleniewski, 1966), co także wiąże się z kształtowaniem dyspozycji bardziej instrumentalnych aniżeli kierunkowych. Oznacza to zarazem, iż żaden proces kształcenia, w swoim szerszym ujęciu nie może zmierzać wyłącznie ku formowaniu u podmiotu tego kształcenia określonych konkretnych kompetencji (wybranych dyspozycji instrumentalnych właśnie), lecz także równocześnie wyposażać ten podmiot w określone dyspozycje kierunkowe, to znaczy kształtować, czy też, jak kto woli, wspierać ten podmiot w kształtowaniu pożądanego systemu wartości, pożądanego zbioru postaw, pozwalającego posiadane kompetencje wykorzystywać we właściwy sposób.

W świetle tego, co napisano tu przed chwilą, poszczególne rodzaje kompetencji dzielić się muszą zarówno ze względu na ich kierunek, jak i ze względu na ich stopień złożoności. I tak np. w odniesieniu do kształcenia zawodowego, gdzie pojęcie kwalifikacji, a także i kompetencji jest szczególnie szeroko i dogłębnie analizowane (M. Butkiewicz, 1995, E. Goźlińska, 1997), kompetencje zawodowe w konkretnym ich obszarze budowane są jak gdyby warstwowo, tworząc w końcu coś na kształt piramidy. Jej podstawę tworzyć winny zbiory kwalifikacji, a więc i kompetencji o najszerszym charakterze, na bazie których budowane być powinny wszystkie dalsze, bardziej już szczegółowe kompetencje związane z konkretnym zawodem czy też jego specjalizacją. Owe kompetencje najbardziej podstawowe – bazowe – nazywane są najczęściej kompetencjami kluczowymi. Przyjrzyjmy się im bliżej i zastanówmy się, na ile owe kompetencje kluczowe rozważane też być mogą w odniesieniu nie tylko do doskonalenia zawodowego, lecz w ogóle społecznego.

### **Kompetencje kluczowe w kształceniu zawodowym i ogólnokształcącym**

Termin „kompetencje kluczowe” (wtedy jeszcze nazywane kwalifikacjami kluczowymi) pojawił się w literaturze przedmiotu po raz pierwszy w roku 1974 (E. Goźlińska, 1997) i oznaczał wtedy „umiejętności i sprawności, które nie bezpośrednio odnoszą się do określonych, oddzielnych praktycznych czynności, ale oznaczają uzdolnienia do dużej liczby pozycji i funkcji jako alternatywnych wyborów w tym samym czasie oraz zdolność do przewyższania sekwencji (wynikłych przeważnie z nieprzewidywalnych zmian) wymagań w biegu życia”. Ta dość jeszcze zawila definicja była w latach następnych doskonalona i upraszczana, również w naszym kraju, np. w ra-

mach prac nad tzw. Nową Maturą (program KREATOR), gdzie umiejętności kluczowe są definiowane jako umiejętności ponadprzedmiotowe, niezbędne dla skutecznego wypełniania zadań związanych z nauką, pracą i powinnościami społecznymi. Również Organizacja Współpracy i Rozwoju Gospodarczego (OECD) na początku lat dziewięćdziesiątych opublikowała szereg prac dotyczących umiejętności kluczowych (nazywając je tam już kompetencjami kluczowymi), wyliczając ich w swoich raportach około trzydziestu, spośród których za najważniejsze (E. Goźlińska, 1997) uznano:

- 1) umiejętność pracy w zespole;
- 2) umiejętność posługiwania się nowoczesną techniką informatyczną i komunikowania się;
- 3) umiejętność rozwiązywania problemów;
- 4) umiejętność wysłuchiwanie innych i brania pod uwagę ich punktów widzenia;
- 5) umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji;
- 6) porozumiewanie się w kilku językach;
- 7) łączenie i porządkowanie wiedzy;
- 8) umiejętność radzenia sobie z nietypowością i złożonością;
- 9) umiejętność organizowania i oceniania własnej pracy.

Z całym szacunkiem dla wyrażonych w tej liście intencji jej autorów trzeba stwierdzić, iż są to zamierzenia bardzo ambitne i nie w każdej sytuacji możliwe do zrealizowania, a ponadto w tak szerokim zakresie trudne do przyjęcia jako kompetencje rzeczywiście w pełni i tylko kluczowe. W pewnym sensie w ślad za takim pojmowaniem kompetencji kluczowych podążyło polskie Ministerstwo Edukacji Narodowej, wyliczając, w dokumencie z dnia 15 maja 1997 o podstawach programowych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących, aż siedem umiejętności (kompetencji), które, z kontekstu, uznać by należało za kluczowe:

- 1) umiejętność uczenia się (rozwiązywania problemów poznawczych i realizacyjnych; organizowania procesu uczenia się i przyjmowania odpowiedzialności za własne wykształcenie);
- 2) umiejętność myślenia (dostrzegania związków przeszłości z teraźniejszością, związków przyczynowo-skutkowych i zależności funkcjonalnych; radzenia sobie z niepewnością i złożonością zjawisk, ich całościowym i kontekstowym postrzeganiem);
- 3) umiejętność poszukiwania (poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, w tym rozważne i umiejętne korzystanie z mediów);
- 4) umiejętność doskonalenia się (oceny postaw i postępowania własnego i innych zgodnie z przyjętymi normami i systemem wartości uniwersalnych; przyjmowania odpowiedzialności za siebie i innych; elastycznego reagowania w obliczu zmiany, poszukiwania nowych rozwiązań, stawiania czoła przeciwnościom, utrzymywania zdrowia fizycznego i psychicznego);
- 5) umiejętność komunikowania się (skutecznego komunikowania się; prezentowania własnego punktu widzenia, argumentowania i obrony własnego zdania; gotowości wysłuchania i brania pod uwagę poglądów innych ludzi; korzystania z nowych technologii komunikowania się);



- 6) umiejętność współpracy (pracy w grupie, negocjowania i osiągnięcia porozumienia, podejmowania decyzji grupowych, stosowania procedur demokratycznych; nawiązywania i podtrzymywania kontaktów);
- 7) umiejętność działania (organizowania pracy własnej i innych, opanowania technik i narzędzi pracy; projektowania działań i przyjmowania odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki).

Właściwie wyliczenie to dotyczy, zgodnie z dosłowną treścią cytowanego dokumentu „...umiejętności i kompetencji”, a to oznacza, iż dla Autorów tej listy umiejętności to jedno, a kompetencje to drugie, gdy tymczasem, w świetle wcześniej tu także prezentowanych rozważań, umiejętności mieszczą się w kompetencjach, a więc termin „kompetencje” jest szerszy od terminu „umiejętności”, a umiejętności to jeszcze nie kompetencje. Ale nie chodzi tutaj przecież o tak drobiazgową analizę języka cytowanego tu dokumentu, lecz jedynie zwrócenie uwagi na spore problemy terminologiczne współczesnego polskiego języka edukacji w tym zakresie. Niezależnie jednak od tego, czy powyższe wyliczenie dotyczy „tylko” umiejętności, czy „aż” kompetencji, ten ich zbiór trudno uznać za wymagania kluczowe, bowiem część z nich budować można dopiero po ukształtowaniu innych (np. umiejętność współpracy kształtować można dopiero po wstępnym przynajmniej wyrobieniu u uczniów umiejętności co najmniej komunikowania się, a doskonalenie się jest możliwe dopiero po wyuczeniu się myślenia, poszukiwania i działania), ale też tak nie zostały one nazwane.

Do powyższego wyliczenia jeszcze powrócę, niech będzie mi wolno jednak teraz zwrócić uwagę na inną jeszcze propozycję zbioru tym razem już kompetencji jednoznacznie kluczowych, zgłoszoną przez Autorów opublikowanej niedawno przez Komisję Europejską Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia (Nauczanie i uczenie się, 1997). Wymienia się tam kompetencje językowe, rozumiane jako opanowanie co najmniej dwóch języków obcych w czasie nauki w szkole, kompetencje techniczne, które, w ślad za proponowanym opisem określić by można jako kompetencje zawodowe o podstawowym charakterze, wreszcie cały zespół kompetencji związanych z, jak to określa Biała Księga, przydatnością społeczną (chodzi tu o zdolności do współpracy, do pracy w grupie, kreatywności). Na koniec stwierdza się tam, iż zdolność do zatrudnienia jednostki, jej autonomia, jej możliwości adaptacyjne są związane ze sposobem, w jaki będzie ona mogła połączyć swe rozmaite umiejętności i je rozwijać. Sam człowiek stanie się głównym aktorem i konstruktorem swoich kwalifikacji; jest on w stanie łączyć zdolności formalne z kompetencjami nabytymi w praktyce zawodowej i z inicjatywami osobistymi w dziedzinie kształcenia.

Wydaje się, iż do konsensusu wśród specjalistów co do istoty i zakresu tych rodzajów kompetencji umownego podmiotu oddziaływań edukacyjnych, które określić by można jako kompetencje kluczowe, jest jeszcze daleko i w ogóle nie bardzo wiadomo, czy do takiego konsensusu, wobec różnego rozumienia choćby samego pojęcia „kompetencje”, kiedykolwiek dojdzie. W każdym razie, zdaniem piszącego te słowa, najbliższa „celu” wydaje się propozycja przedstawiona tu na końcu, choć i ona wymagać zapewne będzie korekt i uszczegółowień. Otóż, nawiązując do tej właśnie propo-

cji uważam, iż z całą pewnością w zakres kompetencji kluczowych w każdym przypadku, niezależnie od generalnego celu edukacji wybranego podmiotu, wejść muszą kompetencje językowe, i to w dwojakim ich rozumieniu. Po pierwsze zabiegać trzeba, i tak też czynią autorzy otwierającej się z wolna nowej Reformy Systemu Oświaty w Polsce, o ukształtowanie, w toku kształcenia systematycznego, z uzupełnieniami w ciągu dalszej edukacji ustawicznej, w jego podmiotach kompetencji językowej w sensie dobrej znajomości przynajmniej jednego języka obcego (jaki miałby to być język, jest to kwestia dyskusji, choć, ponieważ idea języka ponadnarodowego, np. esperanto, raczej nie zyskała uznania wśród decydentów, będzie to, na pierwszym miejscu język angielski, przynajmniej w edukacji europejskiej. Jest jednak i drugie rozumienie kompetencji językowych, odnoszące się do języka ojczystego i związane ze stopniem rozumienia przez konkretnego adresata kierowanych ku niemu komunikatów, zresztą nie tylko słownych, lecz również i obrazowych. Ten rodzaj kompetencji ujmowany być może zresztą w dwóch perspektywach: kompetencji w zakresie odczytywania konkretnych komunikatów oraz kompetencji w zakresie konstruowania i „nadawania” komunikatów własnych. Te dwa rodzaje kompetencji, wzajemnie ze sobą powiązanych nazwać już można kompetencjami w zakresie komunikacji interpersonalnej, pozostającymi nadal w kręgu szerzej rozumianych kompetencji językowych, jednak będących także jednymi z kluczowych kompetencji tego ich zbioru, który cytowana tu Biała Księga nazywa kompetencjami związanymi z przydatnością społeczną podmiotu edukacji. Spróbuję teraz wyjaśnić szerzej, jak rozumiem zakres wymienionego przed chwilą obszaru kompetencji kluczowych.

### **Kluczowa rola kompetencji językowych i komunikacyjnych**

Określony poziom kompetencji językowych wyznaczony jest konkretnym poziomem sprawności w posługiwaniu się wybranym (ojczystym bądź obcym) językiem, osiągniętym dzięki osobistym zdolnościom podmiotu, posiadanej w tym zakresie wiedzy oraz doświadczeń. Możemy też mówić o sprawności (kompetencji) biernej w tym zakresie, to jest o określonym poziomie rozumienia komunikatów, sformułowanych w danym języku, oraz o sprawności czynnej, polegającej na samodzielnym, jednoznaczym i zrozumiałym dla innych konstruowaniu komunikatów w wybranym języku. Sprawność w obu tych zakresach określana być może wspólnym terminem określonego poziomu tzw. kompetencji komunikacyjnych wybranej osoby. Pod tym ostatnim określeniem proponuję rozumieć, w nawiązaniu do cytowanej tu już definicji K. Symeli (K. Symela, 1995) konkretny poziom kompetencji we wzajemnym przekazywaniu sobie, pośrednio lub bezpośrednio, różnych informacji przez osoby wchodzące ze sobą w różnego rodzaju interakcje, umiejętności podmiotu w zakresie zrozumiałego i jednoznacznego przekazywania własnych komunikatów innym osobom oraz właściwego odczytywania komunikatów, przekazywanych różnymi kanałami przez inne osoby.

Ten rodzaj kompetencji bez żadnych wątpliwości ma charakter kluczowy, ponieważ procesy komunikowania się, przekazywania sobie nawzajem różnych informacji

stoją u podstaw wszystkich rodzajów kontaktów społecznych i zawodowych, nie będąc naturalnie ich warunkiem jedynym, ale jednak koniecznym. Tymczasem, jak wskazują na to rezultaty niedawno opublikowanych badań, poziom kompetencji językowych, będących przecież najważniejszym elementem kompetencji komunikacyjnych (czy też może należałoby użyć określenia: kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej) dorosłych Polaków jest bardzo niski, w porównaniu z przedstawicielami wielu krajów świata.

Wspomniane badania, bardzo rzetelne pod względem metodologicznym, przeprowadzone zostały w latach 1995–96 w siedmiu krajach na zlecenie Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD); w Polsce zostały zorganizowane przez MEN (zespół prof. Ireneusza Białeckiego) i obejmowały po trzy tysiące osób (zadbano o daleko idącą reprezentatywność prób względem populacji generalnych) ze Szwecji, Holandii, Niemiec, Kanady, USA, Szwajcarii i Polski. Wyniki tych badań mogą wywołać szok, ponieważ polska grupa nie tylko zajęła w nich ostatnie miejsce (pełna kolejność: Szwecja, Holandia, Niemcy, Kanada, USA, Szwajcaria, Polska), ale ponadto z kompromitującym wręcz rezultatem (ok. 40 % Polaków nie rozumie drukowanych informacji i nie potrafi z nich korzystać. Na przykład niemal połowa badanych nie potrafiła udzielić odpowiedzi na pytanie, jak długo można zażywać aspirynę, choć we wręczonej wszystkim ulotce widniała wyraźna uwaga: nie dłużej niż sześć dni. Najmniej życzliwą z trzech recenzji filmowych poprawnie wskazało mniej niż 30 % badanych, a co pewna firma gwarantuje pracownikom zwalnianym w ramach reorganizacji, w doręczonych badanym dokumentach właściwe dane znalazło zaledwie 0,1% całej próby. Tylko co piąty Polak potrafił na podanym rozkładzie jazdy wskazać ostatni kurs ze wskazanej miejscowości, a praktycznie nikt z Polaków nie dał rady zadaniu, w którym na podstawie zestawienia z „Poradnika konsumenta” pełnych danych 19 odbiorników radiowych należało wskazać najlepsze radio o przeciętnej cenie (B. Legutko, 1996).

Z innych jeszcze, tym razem wyłącznie polskich badań wynika, iż tylko 15% czytelników prasy chłopskiej rozumie wyrazy: inaugurować, koordynować, efekt, kooperacja, specyficzny, pertraktacje, destrukcyjny, a w województwie krakowskim 30% czytelników gazety wojewódzkiej nie rozumie wyrazów: decentralizacja, anachroniczny, dyrektywa, a prawie 80% wyrazu integracja (W. Pisarek, 1995).

W wielu krajach o szeroko rozwiniętych sieciach mediów masowych, do których zaliczyć trzeba także i nasz kraj, szerzy się coraz silniej tak zwany analfabetyzm wtórny, o charakterze najczęściej funkcjonalnym. Ma on swoją przyczynę w masowości widowni telewizyjnej i radiowej oraz w prymitywności językowej i emocjonalnej znakomitej większości programów komercyjnych, „szukających” widza, który znów, w razie trafienia na program przez siebie niezrozumiały po prostu, zwykle pilotem, zmienia kanał telewizora czy radia. Obowiązuje tu bowiem, niestety, znane Prawo Greshama-Kopernika, które mówi, iż w sytuacji, gdy w obiegu znajdują się lepsze i gorsze pieniądze, zawsze lepsze są wypierane przez gorsze; w omawianym przypadku tym gorszym pieniądzem są szukające widza, po to choćby, aby np. poprzez możliwość

umieszczania reklam, zdobyć wyższe zyski finansowe, programy radiowe czy telewizyjne, lepszym natomiast programy czy literatura z kręgu tzw. kultury wysokiej, zawsze wymagająca, przy próbach ich recepcji, większego wysiłku intelektualnego. Wprowadzono nawet dla scharakteryzowania tego zjawiska termin „kino stylu zerowego” zauważając, iż zdecydowana większość widzów, oglądając film fabularny koncentruje się na opowiedzianej historii, nie potrafi natomiast zanalizować go jako przekazu estetycznego – styl danego filmu staje się dla widza nieważny i niewidoczny, staje się zerowy (M. Przyłipiak, 1994). Dokładnie tak samo odbierane są przez współczesnego widza inne programy telewizyjne czy też audycje radiowe; jeśli, zdaniem odbiorcy, wybrany komunikat jest zbyt skomplikowany treściowo lub zbyt „udziwniony” (często używane przez odbiorców kultury masowej określenie), po prostu przestaje go odbierać. Zjawisko to może do pewnego stopnia tłumaczyć tak kiepskie rezultaty osiągnięte przez polską grupę, ale przecież pozostałe grupy także pochodziły z krajów, w których analfabetyzm funkcjonalny istnieje i to w sporym wymiarze.

Jednym z możliwych wyjaśnień tak kiepskiego wyniku polskiej grupy we wspomnianych wyżej badaniach międzynarodowych może być też ciągle pozostający zbyt wyraźnie pod wpływem filozofii J.F. Herbarta i budowanego na jej podstawie tzw. formalizmu dydaktycznego, nasz system kształcenia, preferujący wiedzę bierną kosztem sprawności w jej praktycznym stosowaniu (co jest np. cechą podstawową amerykańskiej koncepcji dydaktyki progresywistycznej J. Dewey’a). Chociaż i takie wyjaśnienie wydaje się zbyt proste, skoro np. w jednym z ubiegłorocznych konkursów Audiotele stacji Polsat, na pytanie: Jak nazywa się japoński wojownik? 1. Samuraj?, 2. Pigmej?, 3. Masaj? Udzielono aż 25 % błędnych odpowiedzi, a nie jest to przypadek odosobniony (W. Markiewicz, 1998). W każdym razie poziom kompetencji językowych w opisywanym zakresie dorosłych Polaków jest zdecydowanie zbyt niski i konieczne są działania zmierzające do jego wyraźnego podniesienia. Jednym z sensownych kroków w tym kierunku jest bez wątpienia wprowadzenie do programu kształcenia systematycznego tzw. edukacji medialnej zmierzającej do wyposażenia dzieci, młodzieży i osób dorosłych w określoną wiedzę oraz umiejętności, pozwalające na świadomy i krytyczny odbiór przekazów medialnych, w szczególności komunikatów przekazywanych przez mass media, a także na posługiwanie się mediami, jako narzędziami opisywania świata, rozwoju intelektualnego i komunikowania się wzajemnego (J. Skrzypczak, 1998). Ciągle jednak brak jest, i będzie jeszcze długo, nauczycieli specjalistów w tym zakresie (edukacja medialna jako specjalizacja studiów pedagogicznych wprowadzona została, jak dotąd, jedynie na Uniwersytecie Poznańskim), jak i oddzielnego przedmiotu nauczania, a jedyny z istniejących przedmiotów, w ramach którego można by podjąć sensowne próby kształtowania podstaw choćby tego rodzaju kompetencji – język polski – winien w pierwszej kolejności zmienić w znacznej mierze swój program nauczania i odpowiednio do tych zmian winny odnośnie uczelnie zmienić nieco profil absolwenta studiów polonistycznych. A jest to tylko część problemu, o którym tutaj mowa, pozostaje bowiem jeszcze niezmiernie ważna kwestia kształtowania kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej, której podstawą jest naturalnie edukacja medialna, ale która wymaga ponadto rozwijania innych jeszcze obszarów sprawności,

mianowicie z zakresu szeroko rozumianej komunikacji społecznej i negocjacji. Sposób komunikowania się wzajemnych uczestników określonych interakcji jest podstawą powodzenia wszelkich kontaktów społecznych, które mają charakter wymiany informacji, konsultacji, narady, negocjacji, czy też podejmowanych w ramach konkretnych procesów edukacyjnych. To, na ile ci uczestnicy rozumieją komunikaty, kierowane w ich kierunku, a także, na ile, konstruując i nadając komunikaty własne, liczą się ze stopniem przygotowania do ich odbioru wybranych adresatów nie przesądza co prawda w sposób ostateczny o przebiegu i skutkach wspomnianych interakcji, wpływa na te czynniki jednak w sposób bardzo istotny (a wszystko zaczyna się od tego, abyś siebie widział dokładnie takim, jakim widzą Cię inni). Jednocześnie taka właśnie wiedza, o prawidłowościach procesów komunikacji interpersonalnej, a także kształtowanie w tym zakresie określonych kompetencji przyszłych uczestników różnego rodzaju interakcji było, we wszystkich polskich programach kształcenia, zarówno ogólnego, jak i zawodowego, z różnych zresztą przyczyn, niemal zupełnie pomijane.

Nieobecność problematyki komunikacji interpersonalnej (podobnie jak i edukacji medialnej) w różnych programach kształcenia systematycznego, jak i pozaszkolnego (nieliczne wyjątki mogą jedynie tę regułę potwierdzić) wyjaśniona być może także brakiem polskich tradycji i doświadczeń w kształtowaniu tego rodzaju, w minionej niedawno polskiej socjalistycznej rzeczywistości niezbyt potrzebnych, umiejętności, a co za tym idzie brakiem z jednej strony rozbudzonych potrzeb w tym zakresie potencjalnych uczniów, z drugiej zaś dobrze przygotowanej do realizacji tego rodzaju zadań kadry nauczycieli. Potrzeba zmiany tego stanu rzeczy jest oczywista, rzecz w tym jednak, od czego zacząć. Nie jest celem tego opracowania dochodzenie do odpowiedzi na postawione tu ostatnie pytanie, ponieważ, jeśli poruszony tu problem zostanie uznany za istotnie ważny, konieczna będzie szeroka dyskusja w gronie specjalistów i decydentów, do której, niestety, ciągle jeszcze nie doszło.

### **Kilka uwag o innych obszarach kompetencji kluczowych**

Kompetencji o charakterze rzeczywiście podstawowym – kluczowym – nie może być, z racji samego ich charakteru, zbyt wiele, nie mogą też jednak sprowadzać się tylko do tych, o których wspomniano tu wyżej. Jak się wydaje do zbioru kompetencji o charakterze jak najbardziej kluczowym włączyć by jeszcze należało co najmniej kompetencje związane z określonymi tzw. sprawnościami myślenia oraz z umiejętnościami samodzielnego dokształcania się. Poświęćmy im nieco więcej uwagi.

Wszelkie współczesne taksonomie celów kształcenia (Cz. Nosal, M. Obara, 1978; K. Denek, 1994) wraz z najprostszą z nich, tzw. Taksonomią ABC, zaproponowaną przez B. Niemierkę (B. Niemierko, 1975) zwracają uwagę na to, iż pełne opanowanie wiedzy z danej jej dziedziny, poza zapamiętaniem określonych informacji, zmierzać winno także do pełnego zrozumienia wielu z nich, a także do ukształtowania w podmiocie kształcenia umiejętności (kompetencji) wykorzystania tych informacji nie tylko w sytuacjach typowych, standardowych, lecz również w takich, z którymi podmiot ten zetknie się po raz pierwszy nie mając wcześniej możliwości wytrenowania (zalgorytmizowania) niezbędnych dla rozwiązania tej sytuacji własnych działań. Ko-

nieczna jest wtedy umiejętność myślenia już nie tylko algorytmicznego, lecz również i heurystycznego. Umiejętność ta posiada jednak charakter złożony. Aby ją opanować w stopniu choćby dostatecznym, trzeba osiąść wprawdzie kilka prostszych umiejętności umysłowych stojących u podstaw prawidłowego rozpoznawania otaczającej nas rzeczywistości. Otóż zarówno poznanie zmysłowe, jak i abstrakcyjne (myślowe), aby doprowadzić do powstania w podmiocie rzetelnej wiedzy konkretnej (konkretno-obrazowej), jak i wiedzy teoretycznej (abstrakcyjnej, sformalizowanej) wymaga podejmowania wielu różnych operacji myślowych, takich jak analiza, porównywanie, synteza, abstrahowanie, uogólnianie, a na etapie strukturyzacji zinternalizowanej już wiedzy jej sprawdzania, weryfikowania i rozpoznawania skutków (J. Skrzypczak, 1978). Warto tu, przy okazji, zauważyć, iż np. umiejętność myślenia abstrakcyjnego jako naturalna, wydawać by się mogło, faza rozwoju umysłowego, w toku dorastania psychicznego młodego człowieka, po etapie tzw. myślenia konkretno-obrazowego wcale nie pojawia się (na co zwracają uwagę specjaliści) automatycznie; jest ona tylko realną, potencjalną możliwością, która jednak winna być, w toku kształcenia ciągle u ucznia aktywizowana i rozwijana. I to jest kolejny, niezmiernie, jak sądzę, ważny obszar kompetencji kluczowych, wymagający starannego zdefiniowania i rozwijania.

Wraz z upowszechnianiem się, na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych naszego stulecia, idei kształcenia ustawicznego wiele krajów, w tym i Polska, zobowiązało się do uwzględnienia w swoich reformach oświatowych konieczności wprowadzenia do programów kształcenia treści pozwalających na systematyczne przygotowywanie absolwentów szkół wszystkich szczebli i rodzajów do dalszego, także samodzielnego zdobywania wiedzy. Przygotowanie to miało być (pozwalam sobie tutaj na tryb warunkowy, ponieważ, niestety, skończyło się wszystko właściwie na deklaracjach) dwupoziomowe. Rzecz szła o to, aby ukształtować w podmiotach kształcenia silnie pozytywną motywację do dalszego pogłębiania wyniesionej z murów szkolnych wiedzy, a następnie, aby wyposażyć je w dobrą znajomość własnych predyspozycji do samodzielnego zdobywania wiedzy, w znajomość technik samokształcenia, jego zasad i praw, w wiedzę o tym, gdzie i jak szukać określonych informacji oraz jak dokonywać samokontroli, samooceny i ewentualnej autokorekty. Wysokie kompetencje w tym zakresie są niezmiernie ważnym, pozytywnym czynnikiem, kształtującym we właściwy sposób relacje jednostki z własnym otoczeniem, pozwalającym jej na wszechstronny rozwój zarówno w działalności zawodowej, jak i pozazawodowej – rodzinnej i społecznej. Trzeba stwierdzić z goryczą, iż z tego zadania nasz system oświatowy wywiązuje się, jak dotąd, kiepsko.

### **Uwagi końcowe**

Podstawowym zamierzeniem tego opracowania była próba zwrócenia uwagi na wagę tak silnie akcentowanego w obecnych zmianach systemu oświaty w Polsce, terminu „kompetencje” oraz „kompetencje kluczowe”, zaproponowanie własnych definicji tych dwu pojęć oraz wskazanie takich obszarów kompetencji dorosłego Polaka, które bez wątplenia uznać by należało za rzeczywiście kluczowe. Zapewne nie jest to

lista kompetencji kluczowych pełna, jeśli w ogóle sporządzenie takiej listy, biorąc pod uwagę różnorodność ról i zadań społecznych i zawodowych, będzie możliwe. Kompetencje, w tym także i kompetencje kluczowe, są tutaj prezentowane jako określony poziom i kształt wybranych dyspozycji instrumentalnych, jest więc jasne, iż wraz z ich kształtowaniem toczyć się winien sensowny proces wychowawczy, zmierzający do ukształtowania w podmiocie tego wychowania, uczniu, społecznie akceptowanego systemu wartości oraz pożądanych postaw zarówno względem społeczeństwa, względem drugiego człowieka, jak i wobec siebie samego. Niezmiernie istotnym więc, komplementarnym wobec kształtowania określonych kompetencji, jest takie oddziaływanie wychowawcze, które nie tylko ma prowadzić „do czegoś” (np. do sprawnego pełnienia różnych ról społecznych), ale i „ku czemuś” (a więc ku pożądanym wartościom).

Wszyscy wiemy, jak trudne jest to zadanie zarówno dla edukacji systematycznej jak i dla oświaty pozaszkolnej, ustawicznej, uwikłanej w realnie istniejące układy i stosunki w miejscach pracy i poza nimi, swoim socjalizującym oddziaływaniem często praktycznie uniemożliwiający kształtowanie właściwych i oczekiwanych postaw. Jest to już jednak zagadnienie wykraczające poza ramy tego opracowania.

## Literatura

1. Butkiewicz M. (red.): Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych. Warszawa–Radom 1995.
2. Denek K.: Wartości i cele edukacji szkolnej. Poznań–Toruń 1994.
3. Goźlińska E. (red.): Reforma kształcenia zawodowego. Warszawa 1997.
4. Legutko M.: Wykształceni inaczej. Czas Krakowski, nr 4 (1 654) 1996.
5. Markiewicz W.: Audiotele edukuje. Polityka nr 17 (2138) 1998.
6. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, Komisja Europejska, Warszawa 1997.
7. Niemierko B. (red.): ABC testów osiągnięć szkolnych. Warszawa 1975.
8. Nosal Cz., Obara M.: Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny, Warszawa, 1978.
9. Pisarek W.: Retoryka dziennikarska. cyt. Za Ibis-Wróblewski A.: Byki i byczki. Warszawa 1995.
10. Przyłipiak M.: Kino stylu zerowego. Gdańsk 1994.
11. Reforma Systemu Edukacji – koncepcja wstępna. Warszawa styczeń 1998.
12. Skrzypczak J.: Założenia modelowe audiowizualnego podręcznika chemii. Poznań 1978.
13. Skrzypczak J. (red.): Aktualizacje Encyklopedyczne – Media (suplement do Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedii Powszechnej Wydawnictwa Gutenberga). Poznań 1998.
14. Symela K.: Standardy programowania treści kształcenia zawodowego, w: Butkiewicz M. (red.): Model polskich...op. cit.

15. Zarządzenie Nr 8 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 maja 1997 w sprawie podstaw programowych obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących. Dziennik Urzędowy MEN Nr 5 poz. 23.
16. Zieleniewski J.: Efektywność badań naukowych. Warszawa 1966.

**Stanisław Kaczor**

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

## **NIEKTÓRE TENDENCJE W KSZTAŁCENIU I DOSKONALENIU DOROSŁYCH**

### **Wprowadzenie**

Na V Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Hamburgu (lipiec 1997) nakreślone zostały kierunki działania na najbliższe dziesięciolecie, w skali makro. Szczegółowymi celami konferencji były:

1. Podkreślenie zasadniczego znaczenia oświaty dorosłych.
2. Stworzenie zaangażowania o zasięgu światowym w prawo do nauki dorosłych.
3. Wymiana doświadczeń w zakresie aktualnych przepisów i potrzebnych ustaleń.
4. Zalecenia co do przyszłej polityki i priorytetów oraz przyjęcie Deklaracji: „Wiedza dla dorosłych” oraz „Terminarza na przyszłość”.
5. Promowanie współpracy międzynarodowej.

Zagadnienia te zostały obszernie przedstawione na łamach kwartalnika „Edukacja Dorosłych” nr 1/97 i nr 4/97.

Na łamach czasopism zajmujących się edukacją dorosłych w Europie, a jest ich dość dużo, podejmowane są zagadnienia bardziej szczegółowe, będące obiektem zainteresowań nauczycieli dorosłych i uczących się, z zasady w powiązaniu z pracą zawodową.

Zamierzam właśnie podjąć w kontekście toczących się dyskusji kilka zagadnień, które nazwałem tendencjami w uczeniu się dorosłych. Pragnę jednocześnie nadmienić, że w moim przekonaniu kształcenie ustawiczne obejmuje całość procesów kształcenia, zgodnie z raportem UNESCO „Uczyć się, aby być”, natomiast edukacja dorosłych jest jedynie jego segmentem, nazywanym w niektórych krajach „kształceniem dalszym”.

### **Niektóre tendencje w kształceniu i doskonaleniu dorosłych**

#### ***Kształcenie w powiązaniu z życiem***

Taka tendencja jest wysuwana na czoło m.in. w Austrii, gdzie szeroka jest praktyka kształcenia i doskonalenia dorosłych m.in. w Uniwersytetach Ludowych o różnych profilach. Powiązanie procesów edukacyjnych z życiem odnosi się nie tylko do doro-



słych, ale do całego systemu oświaty. W dyskusjach nad przemianami systemu edukacji wysuwa się na czoło umiejętności, tworzenie warunków dla ich zdobywania, umiejętności potrzebnych w życiu, w różnych jego kręgach. W przypadku dorosłych można i trzeba brać pod uwagę powiązanie edukacji z życiem rodzinnym, zawodowym, obywatelskim (lokalnym i w skali państwa), a w każdym z tych kręgów z odniesieniem jeszcze bardziej szczegółowym. Mam tu na myśli kształcenie: zdrowotne, ekonomiczne w zakresie gospodarstwa domowego, informacyjne, dla celów komunikacji międzyludzkiej, językowe itp.

Z tego jednak względu, że człowiek dorosły wiele dziesiątków lat uczestniczy w pracy zawodowej i życiu społecznym, te dwa elementy życia, do czasu przejścia w „wiek trzeci”, będą musiały zajmować w kształceniu i doskonaleniu dorosłych najwięcej miejsca. Mam tu na uwadze zarówno instytucje, organizacje zajmujące się tymi sprawami, jak też samych zainteresowanych.

Na skutek wzrastającego w wielu krajach bezrobocia i wynikających z tego faktu konsekwencji ekonomiczno-społecznych, dokonuje się prób rozwiązań zupełnie wcześniej nie spotykanych. Na przykład we Francji pojawiły się rządowe projekty skracania czasu pracy nawet do 35 godzin tygodniowo, aby znalazły się miejsca pracy dla bezrobotnych, szczególnie w młodym wieku. Politycy zdają sobie bowiem coraz bardziej sprawę z tego, że dłużej trwające stany bezrobocia wywołują u wielu jednostek dezintegrację osobowości, prowadzącą do trwałych zmian w jej strukturze.

Z powyższych faktów wynikają bardziej złożone zadania dla ośrodków kształcenia, w kontekście zmiany kwalifikacji zawodowych. Muszą one łączyć funkcje dydaktyczne z poradnictwem psychologicznym, a niejednokrotnie również z ogólnozyciowym. Z tego rodzaju wniosków wynikają następne, pod adresem pedagogów dorosłych. Najprawdopodobniej będą musieli ono coraz częściej uzupełniać swoje kwalifikacje, aby uzyskać kompetencje do prowadzenia zajęć z dorosłymi, podlegającymi prawom rynku, w tym utracie pracy okresowo lub na czas dłuższy.

Gdy zapoznajemy się z działaniami władz oświatowych i instytutów naukowych w krajach Unii Europejskiej, to spostrzegamy, że prawie powszechne jest wysuwanie na plan pierwszy praktyki. Wynika to, jak się wydaje z dwóch przyczyn. Pierwsza, to możliwość skutecznego korzystania z teorii, gdy wiadomo, jakie problemy występują w praktyce, a więc w przekształcaniu rzeczywistości. Powinniśmy zatem mówić raczej o łączeniu praktyki z teorią niż odwrotnie. Druga strona zagadnienia to rynek. O jakości towaru lub usługi decyduje w ostateczności praktyka, a więc solidne wykonanie produktu lub usługi, jego trwałość i estetyka. Nie chodzi bowiem jedynie o wyprodukowanie czegoś, ale również sprzedanie na rynku.

Na tle takich hipotez warto postawić pytanie, na ile słuszne jest prowadzenie sporów o stosunku kształcenia szerokoprofilowego do wąskoprofilowego. To przecież już Tadeusz Kotarbiński zwracał uwagę, że każdy powinien przynajmniej jedną rzecz umieć robić dobrze. Perfekcja zaś nie może wyniknąć jedynie z ogólnej orientacji w czymś, ale może powstawać jedynie w toku głębokiego opanowania umiejętności, nawyków, a nawet potrzeb doskonałego wykonywania każdego zadania zawodowego.

Jak już zostało wspomniane, życie społeczne jest drugim kręgiem dla człowieka dorosłego, w którym bardzo długo funkcjonuje, z różnym nasileniem i w licznych formach. Trwałą tendencją w tym zakresie, w krajach europejskich, zwanych czasami starymi demokracjami, jest działalność obywatelska, mieszcząca się właśnie w pojęciu demokracji. Wyraża się ona w stosunku do tego, co dzieje się w społeczności lokalnej i w państwie.

Wprowadzenie tej tendencji na grunt polski jest nie tylko na czasie, ale i koniecznością. Jednakże, warto sobie zdawać sprawę z tego, że w warunkach polskich jest to zadanie wielce złożone, z wielu powodów. Do nich trzeba zaliczyć to, że mimo dobrych początków wychowania obywatelskiego w okresie międzywojennym, głównie dzięki szkole, wojsku i niektórym organizacjom społecznym, np. harcerstwu, istnieje niechętny, jeżeli nie negatywny stosunek do państwa i wszelkich urzędów, które w świadomości przeciętnego mieszkańca kraju wiążą się z konkretnymi ludźmi – urzędnikami. Ci bowiem w zbyt wielkiej liczbie przypadków nie grzeszą kompetencjami, a szczególnie kwalifikacjami moralno-społecznymi. Poniewieranie petentem, łapówkarstwo w różnej postaci itp. to powszechnie znany stan służb administracji państwowej i samorządowej. Nieprzypadkowo wiele lat temu Ilja Erynborg pisał: szczęśliwi, którzy nie muszą chodzić do lekarzy i deputowanych. Zatem upatrujemy źródeł takiego, a nie innego stosunku do państwa przeciętnego człowieka w praktyce życia codziennego.

Pojawia się zatem pytanie, na ile można przez działalność oświatową, operującą głównie wiedzą wyrażaną słowami, zmieniać rzeczywistość. Już przecież starożytni Rzymianie zauważyli, że „Verba docent, exempla trahunt”.

Co szczególnie wydaje się niezbędne i możliwe do osiągnięcia? Aby przedstawić swoje racje, pozyskać dla nich zwolenników, trzeba koniecznie umieć je publicznie zaprezentować w sposób racjonalny i przekonujący. Po drugie umieć prowadzić dyskurs, aby dotyczył on sprawy, a nie osób, a przez to nie wytwarzać sytuacji nie sprzyjających pozyskiwaniu zwolenników dla własnych poglądów, idei.

Jak wiadomo z obserwacji, ze wspomnianymi umiejętnościami nie jest najlepiej. Aby jednak zdobywane umiejętności posługiwania się słowem w sytuacjach publicznych mogły mieć miejsce, niezbędne jest posiadanie wiedzy z danych dziedzin życia społecznego, a więc o samorządności, spółdzielczości, funkcjonowaniu gospodarki rynkowej, ochronie konsumenta, ekologii, sposobach dbania o zdrowie, gospodarstwie domowym itd. Tylko bowiem wtedy sztuka oratorska będzie mogła być skuteczna.

Należy sądzić, że najbliższe lata będą stwarzać warunki sprzyjające wychowaniu obywatelskiemu dorosłych, m.in. przez dojrzewanie procesów mających doprowadzić do przyjęcia formalnego Polski do Unii Europejskiej. Każdy bowiem taki proces kończy się referendum decydującym ostatecznie o jego zakończeniu. Warto zatem w ramach tej tendencji powiązania z życiem, do programów działań oświaty dorosłych włączyć treści, metody i formy sprzyjające formowaniu się pozytywnych postaw obywatelskich.

### ***Kształcenie za pomocą modułów***

Jedno z określeń modułu podkreśla zawartość treściową w swoisty sposób zamkniętą i wraz z tym metodę kształcenia. Idea modułów powstała wiele lat temu, m.in. w Międzynarodowej Organizacji Pracy i związana była głównie z kształceniem dorosłych w różnych formach. W latach dziewięćdziesiątych, pod wpływem szerokich kontaktów na terenie Europy, powstały liczne opracowania teoretyczno-metodyczne, jak też programy dla kształcenia, głównie zawodowego. Przykładem mogą być programy dla liceów technicznych i licznych kursów zawodowych. Nie podważając licznych plusów tej drogi uczenia się, warto wszak przypomnieć starą prawdę i ostrzeżenie, aby nie ulegać wrażeniu, że przez moduły „chwycono pana Boga za nogi” i przez to wszystkie problemy dydaktyczne zostały rozwiązane. Jest to jeden ze sposobów dających duże możliwości zwiększenia skuteczności uczenia się m.in., a może przede wszystkim, dorosłych. Szczególnie wtedy, gdy są dobrze zabezpieczone w różnego rodzaju „pakiety dydaktyczne” i odpowiednią infrastrukturą dydaktyczną.

W kręgach specjalistów z oświaty dorosłych nie brakuje głosów krytycznych w związku z zachwytem nad kształceniem modułowym. Na konferencji redaktorów czasopism dla dorosłych w Nottingham w kwietniu 1997 roku podnoszono np. zagrożenie dla systematyczności kształcenia z zastosowaniem modułów. Wprawdzie nie przytoczono wyników badań na ten temat, ale można się zgodzić z tym, że takie zagrożenie może się pojawić.

Mam nadzieję, że przyjmując wspomnianą tendencję do wiadomości, zajmujący się zagadnieniami kształcenia modułowego zachowają to, co w niej skuteczne, sprecyzują szczególnie sprzyjające sytuacje, rozwiną badania nad kształceniem modułowym, aby uniknąć jednostronności i nie doprowadzić do tego, że metoda zostanie zapomniana, podobnie jak wiele w przeszłości uznawanych za „panaceum” na wszystkie bolączki dydaktyki.

### ***Kształcenie za pomocą środków masowego przekazu***

Wykorzystywanie radia, a w szczególności telewizji w edukacji, nie jest, również w Polsce zjawiskiem nowym. Warto przypomnieć, że to właśnie w Polsce działała przed laty z powodzeniem Politechnika Telewizyjna. Była ona swoistą forpocztą Uniwersytetu Otwartego, którego nie dorobiono się w naszym kraju. Działała też telewizyjno-radiowa szkoła średnia, m.in. technikum rolnicze. Do szczególnych wydarzeń z niedalekiej przeszłości należy zaliczyć Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny (NURT). Ostały się programy oświatowe pod ogólnym tytułem Telewizja Edukacyjna. Stale podkreśla się, że wspomniane środki masowego przekazu mają w znaczącym stopniu spełniać funkcje edukacyjne i kulturalne.

Współcześnie, gdy mówi się o telekształceniu, ma się na uwadze głównie INTERNET, z całą obudową. Jest to bowiem najbardziej wielostronne źródło informacji, nie wymagające przesyłania pocztą wielu informacji.

Jak wykazują dane statystyczne, w Polsce relatywnie szybko Internet podłączony został do szkół i innych placówek oświatowych. Trudności są w korzystaniu indywidu-

alnym w związku z brakiem środków finansowych i zapóźnieniami w telefonizacji kraju. Dotyczy to również poczty elektronicznej.

W telekształceniu widzi się w wielu krajach wielki przełom w dostępie do edukacji.

Wydaje się jednak, że trzeba spoglądać na tę tendencję bardziej całościowo i widzieć w niej pewien rodzaj bazy informacyjnej, z której będzie mogło korzystać coraz więcej chcących się uczyć. Z tą metodą powinny być jednak powiązane kluby czy koła dyskusyjne, a więc kontakty osobiste, których nie może i nie zastąpi technika. Czym innym jest bowiem dyskurs z komputerem, a zupełnie czym innym w zespole ludzi.

Zdobywanie wiedzy i umiejętności następuje z zasady indywidualnie. Natomiast jej skuteczne przetwarzanie, wyrabianie postaw może następować przez krytykę innych postaw i poglądów, mających miejsce w różnych sytuacjach rzeczywistych i stwarzanych eksperymentalnie.

Zatem znowu nie wyłącznie jeden środek i droga kształcenia, a korzystanie z różnorodności.

### ***Kształcenie – Poradnictwo***

O tym zagadnieniu wypadło nam wspomnieć już w toku podjęcia problemów kształcenia w związkach z życiem. Wskazywaliśmy tam na konieczność łączenia kształcenia z poradnictwem, doradztwem. Wymienia się je jako odrębną tendencję w edukacji dorosłych dlatego, że ludzie oczekują „cudownych porad”. Najlepszym na taką hipotezę dowodem jest relatywnie duże zapotrzebowanie na różnego rodzaju poradniki w rodzaju: Jak odnieść sukces? Jak być szczęśliwym? Jak szybko nauczyć się języków obcych? itp. Wydawnictwa odpowiadają na to zapotrzebowanie. Takie są prawa rynku. Oświata dorosłych ma jednak głębsze obowiązki, gdy chodzi o poradnictwo w toku uczenia się.

Tworzenie warunków dla przekonania się, iż można wiele, ale nie bez wysiłku i poświęcenia czasu, to jedno z ważniejszych, jak sądzimy, zadań edukacji dorosłych. Najgorsze są bowiem złudzenia, wywoływane m.in. przez różnego rodzaju „swoiste bryki”. Nawiązując do takiej prawdy, że w obecnych czasach wszyscy uczą się od wszystkich, poradnictwo też ma miejsce w rozlicznych kontaktach międzyludzkich. Dzielenie się doświadczeniem, ostrzeganie przed złudzeniami, ma wartość niezastąpioną.

Poradnictwo jako jedna z dróg kształcenia i samokształcenia ma swoją teorię. Wskazywanie konieczności sięgania po ten rodzaj wiedzy jest zadaniem oświaty dorosłych. To jest być może zadanie najtrudniejsze, ponieważ w potocznym języku słowo teoria kojarzy się niejednokrotnie z brakiem realizmu i nieznajomością rzeczywistości.

Współczesnemu człowiekowi potrzebne są podpowiedzi, porady z różnych dziedzin: pracy, życia rodzinnego, sąsiedzkiego, w społeczności lokalnej, a może przede wszystkim w sytuacjach zagubienia wobec zjawisk dotychczas nieznanych, a przez to odstrasających od podejmowania decyzji i wyborów.

I znowu kierujemy naszą uwagę na kadry nauczycieli – doradców w edukacji dorosłych. Ile powinni wiedzieć, jakie muszą mieć doświadczenia, aby skutecznie pomagać innym?

### ***Kształcenie jako towar***

Hasło to, będące równocześnie tendencją, odbija się różnorodnie w praktyce. Kto posiada wykształcenie, ten jest uważany za bogatszego. Sąd taki wypływa z faktu, że im kto ma wyższe wykształcenie oraz wysokie kwalifikacje, tym łatwiej znajduje zatrudnienie z dobrą płacą. I na odwrót – ludzie bez wykształcenia, bez kwalifikacji pozostają w długim stanie bezrobocia.

Jak wiadomo jednak dyplomy nie są równoznaczne, a kwalifikacje dzielimy na formalne i rzeczywiste. Stąd wartość wykształcenia i kwalifikacji ostatecznie kształtuje się na rynku.

Obserwujemy od dłuższego czasu duży ruch w edukacji dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych. W szczególnej modzie są szkoły wyższe i pomaturalne o kierunkach ekonomicznych. Niedorozwój usług w przeszłości musi być szybko wypełniony, zgodnie z tendencjami światowymi. Wśród korzystających ze szkół, z zasady płatnych, znajdują się takie osoby, które uważają, że mogą kupić wykształcenie i nawet mają żal do wymagających uczelni. Szybko jednak przekonują się, że rynek ostatecznie potwierdzi lub zaprzeczy ich wykształceniu i kwalifikacjom w sposób niejednokrotnie brutalny.

Podobnie jest z uczelniami i ośrodkami kształcenia kursowego. W dłuższym przedziale czasu utrzymują się jedynie te ośrodki edukacyjne, które zagwarantują wysoki poziom wiedzy i umiejętności swoim wychowankom.

Na współczesnym rynku pracy coraz bardziej oczekuje się takich kandydatów do pracy, którzy będą się ciągle rozwijać, będą wykazywać chęć do dobrej pracy i gotowość służenia swojej firmie. Dlatego w edukacji dorosłych nie wolno zapominać o tworzeniu warunków dla kształtowania postaw, a nie tylko zdobywania wiedzy i umiejętności.

### ***Stosunek do informacji – jako zasada nauczania***

Wśród dziennikarzy w niektórych krajach o tradycjach edukacji dorosłych, szczególnie na terenie uniwersytetów ludowych, podkreśla się, że informacja w kształceniu i samokształceniu jest swoistym nawigatorem. Stosunek do niej powinien być uznawany za zasadę nauczania. Nie zawsze rozwija się tę myśl w sposób szeroki i dlatego warto się nad tym zastanowić.

Nie chodzi przecież o to, aby zdobywać informacje w ogóle, żeby połykać wszystko, co nam przekazują współczesne środki informacji, szczególnie telewizja. Stosunek do spotykanych wiadomości powinien być przede wszystkim krytyczny. Nie jest to łatwe. A przecież chcielibyśmy dociec, które ze spotkanych informacji są prawdziwe i jak je wyróżnić. Jeżeli już wydobędziemy wiadomości wyselekcjonowane, to jeszcze oczekuje nas zadanie usystematyzowania ich, gdyż dopiero wtedy będzie można nimi operować dla rozwiązywania zadań w różnych sytuacjach.

Być może pedagogika dorosłych będzie w stanie wskazać uczącym się coś w rodzaju latarni orientujących i pomagających odróżniać informacje prawdziwe od fałszywych.

### ***Ostatnia z tendencji – poszukiwanie uogólnień***

Gdy piszę „ostatnią”, to tylko w kontekście mojego doboru. Odnoszę to przede wszystkim do rynku pracy, a to z tego względu, że na nim występują różne pola zatrudnienia. Każą one poszukiwać nie tylko gotowych specjalistów mających kompetencje, czyli uprawnienia do wykonywania określonych zadań zawodowych, ale również takich, którzy potrafią dokonać możliwie szybko przejścia do pokrewnego, a nawet zupełnie innego zawodu, m.in. przez umiejętność dokonywania transferu wiedzy i umiejętności, które występują w różnorodnych sytuacjach pracy. Występuje tutaj zagadnienie relacji między tym, co nazywamy kształceniem ogólnym i zawodowym, zawodowym w charakterze ogólnym i specjalistycznym. Nakładanie się wszystkich elementów jest, jak się wydaje, współczesną tendencją w edukacji. Dlatego z pomocą idei kształcenia ustawicznego warto pokusić się o większą elastyczność procesów kształcenia dorosłych.

Czy są to tendencje najważniejsze? Czy warto nad tym się zastanawiać? Czy są one nowe w edukacji dorosłych? Niezależnie od odpowiedzi na postawione pytania, wydaje mi się, że mogą być przyczynkiem do myślenia nad doskonaleniem oświaty dorosłych.

**Henryk Bednarczyk**

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

## **KU ELASTYCZNEMU SYSTEMOWI USTAWICZNEJ EDUKACJI ZAWODOWEJ**

Postęp cywilizacyjny i globalizacja zjawisk, integracja i przyspieszony rozwój nauki i techniki, a szczególnie informatyzacji i komunikacji, umożliwiają jakościowe zmiany w teorii, systemach, formach i metodach kształcenia.

Nowa technika i technologia obecna w zawodowym i szczególnie w pozazawodowym życiu każdego człowieka wymaga nowego spojrzenia na zadania politechnicznego przygotowania we wszystkich typach szkół i na każdym poziomie kształcenia.

Mobilność zawodowa, a więc przygotowanie bazowe, szerokoprofilowe stoi w pewnej sprzeczności z oczekiwaniem przez pracodawców wysokiej sprawności, mistrzowskiej realizacji procesów operacji produkcyjnych czy usługowych. A więc jak osiągnąć podstawowe cele kształcenia zawodowego przy obserwowanym równocześnie dążeniu do wysokiej profesjonalizacji jednostki i społeczeństwa?

Zaawansowany rozwój gospodarczy wielu państw spowodował wyraźne zmniejszenie tempa przyrostu środków produkcji na rzecz zwiększenia środków technicznych będących w dyspozycji indywidualnych ludzi, rodzin lub jednostek usługowych. Powoduje to oczywiste zmiany liczby i proporcji zatrudnionych w sferze produkcji na korzyść usług, w tym również wyraźne zwiększenie zatrudnienia w eksploatacji.

Fascynacją mechanizacją, automatyzacją, robotyzacją czy informatyzacją wykazała, że jednak decydującym czynnikiem jest człowiek i świadomy celu działania kreatywny i współpracujący zespół. Jednocześnie jak pisze prof. St. Borkowski zmniejszają się zasoby pracy, zmienia się struktura zatrudnienia ale również forma zatrudnienia. Elastyczność zatrudnienia oznacza mniejszą ochronę pracy, wzrost atypowej formy zatrudnieniu do 30%: czas określony, częściowy wymiar, skracanie czasu pracy, wykonywanie pracy na własny rachunek, poza zakładem, kontakty między firmami, prace zlecane, o dzieło a także wielofunkcyjność i reorientację zawodową. Formy te służą racjonalizacji zatrudnienia i przeciwdziałaniu bezrobociu. Gospodarka zasobami pracy jest ściśle zawiązana z problemami zarządzania zasobami ludzkimi – *human resources management* (HRM) [5].

Obserwowane w każdym kraju trendy wzrostu poziomu wykształcenia obywateli stoją w pozornej sprzeczności z dążeniem konstruktorów i projektantów do wytworzenia maszyn, urządzeń i aparatów najczęściej o strukturze modułowej, nie tylko niezawodnych, energooszczędnych, ale i najprostszej często stosowanej obsłudze.

Oprócz innych elementów oceny wytworów techniki jednym z decydujących jest jakość i precyzja. Wymaga to jednak od pracowników bezwzględne opanowanie i rygorystycznego wypełnienia procedur technologicznych, a także administracyjnych. Zmienić to więc musi sposób kształcenia i całego procesu przygotowania zawodowego.

Niezbędna jest zatem ewaluacja i modernizacja systemów oświaty w kierunku budowy otwartego, elastycznego, wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej.

Przedstawiając wybrane aspekty problemu pragnę zwrócić uwagę na uwarunkowania i „filozofię” takiego systemu, problemy jakości kształcenia i zaproponować założenia modułowego systemu ustawicznej edukacji.

### **Kształcenie ustawiczne i rozwój osobowości, ucząca się organizacja i uczące się społeczeństwo**

Kształcenie, uczenie się w ciągu całego życia jako istotne potrzeby rozwoju jednostki i społeczeństwa towarzyszyły ciągle rozwojowi naszej cywilizacji. Jednak idea kształcenia ustawicznego może być w pełni realizowana dopiero dzisiaj w warunkach nieporównywalnej infrastruktury technicznej, informatycznej i prawie powszechnego dostępu do niej.

Idea powszechnego kształcenia ustawicznego została przedstawiona w słynnych raportach: „Uczyć się aby być”, „Uczyć się bez granic”, a koncepcja „uczącego się społeczeństwa” w „Białej Księdze” Unii Europejskiej [1, 4, 10, 12–15]. Już teraz, a tym bardziej w przyszłości, rozwinięte społeczeństwa muszą umieć sprostać nowym wyzwaniom. Szybkie zmiany treści pracy w każdym zawodzie i na każdym stanowisku

pracy powodują wzrost intelektualizacji pracy, zmienia się struktura zatrudnienia. Na zmieniającym się rynku pracy rośnie zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowane kadry, posiadające dobre przygotowanie zawodowe, wiedzę pedagogiczną i umiejętności uczenia się w trakcie całej aktywności zawodowej i życiowej.

Są to nie tylko problemy ludzi młodych i pracujących. Następuje starzenie się wysokorozwiniętych społeczeństw. O ile na początku wieku przeciętny emeryt przebywał na emeryturze 1–2 lata, teraz 19 lat a w XXI wieku ten okres wydłuży się do 20–25 lat. Nie wszyscy godzą się na zasłużony odpoczynek, żądają innej formy aktywności zawodowej i do tego muszą być przygotowani, kształceni [7].

Prof. St. Kaczor twierdzi, że kształcenie ustawiczne jest przyszłością człowieka a prof. E. Trempała, że rozpoczyna się już w przedszkolu. Problem jest znacznie szerszy. To nie jest tylko rozwój indywidualny jednostki i należy go rozpatrywać w triadzie: kształcenie ustawiczne jednostki, uczące się organizacje, uczące się społeczeństwo.

Intelektualizacja pracy, każdej pracy i sfery poza pracą zawodową planowany wzrost poziomu wykształcenia powoduje, że przyszłe społeczeństwo postindustrialne jest określane jako społeczeństwo wiedzy [6].

Niezbędna zatem jest budowa otwartego i elastycznego systemu ustawicznej edukacji zawodowej, w którym integralną całość będą tworzyć kształcenie w szkole i poza szkołą, formalne i nieformalne, a współdziałanie z gospodarką umożliwi wykorzystanie nowych funkcji pracy w procesie ciągłego kształcenia. Absolwenci wszystkich poziomów kształcenia winni mieć szerokoprofilowe bazowe przygotowanie i jednocześnie umiejętność sprawnego wykonania wiodących zadań zawodowych, mobilnego dostosowywania się do warunków pracy i własnego rozwoju.

Rozwiązanie tak postawionego problemu wymaga wyjścia poza ramy pedagogiki pracy, wykorzystania dorobku filozofii, psychologii, socjologii, a także nauk medycznych, technicznych, ekonomicznych [3, 11–13, 17].

W poszukiwaniu dróg rozwoju kształcenia i doskonalenia zawodowego dominują tendencje: *humanizacja, integracja, współpraca i kooperacja, intensyfikacja, mobilność, ustawiczność, kreatywność, jakość, elastyczność: indywidualizacja dróg i form kształcenia.*

Podjęmowane w naszym kraju próby modernizacji kształcenia, reformowania, dostosowania do integracji z Unią Europejską [11] są więc niezbędne. Odrębna sprawa, to koncepcja, zakres, tempo i możliwości. Według raportu OECD wykształcenie wyższe populacji 25–64 lata w 1995 r. wynosiło w Polsce 13%, w krajach OECD: 22%, USA 32%, Kanada 47% a w Turcji 8%, Portugalii i Czechach 11%. W 1994 r. tylko 15% tej samej populacji Polaków uczestniczyło w różnego rodzaju szkoleniach podczas gdy w USA 44%, Kanadzie 37%, Holandii 36% [8]. Należy więc przypuszczać, że już w najbliższych latach nastąpi przyśpieszenie tempa wzrostu poziomu wykształcenia, upowszechnienia studiów wyższych i kształcenia ustawicznego dorosłych.

Uwzględniając powyższe uwarunkowania Międzynarodowy Kongres Kształcenia Dorosłych (Hamburg 1997) przyjął trzy koncepcje: *Ludzkość wkracza w nowy system społeczny w wiek informacji i komunikacji, Kształcenie dorosłych pozwoli sprostać wielkiej transformacji, Skarbnica wiedzy i doświadczenia jest gotowa i dostępna do wykorzystania.*



Wzrośnie więc zapotrzebowanie na wiedzę pedagogiczną. Wszyscy musimy nauczyć się uczyć opanować nowe technologie kształcenia. Rynek oświatowy rynek pracy wymuszają osiągnięcie nowego poziomu jakości w kształceniu i przygotowaniu absolwentów. System zapewnienia jakości kształcenia winien być jednym z podsystemów otwartego systemu ustawicznej edukacji zawodowej.

### **Jakość kształcenia i doskonalenia zawodowego**

Decydującym czynnikiem konkurencyjności produktu i usługi jest jakość. System zapewnienia jakości produkcji zakłada stałą kontrolę stosowanych materiałów, procesów i produktów a także stawia wymagania kwalifikacyjne pracowników. Pracownicy winni być w stanie wypełnić wymagane procedury systemu. Stąd też obok systemu certyfikacji laboratoriów i producentów funkcjonuje równolegle system certyfikacji personelu. Należy postawić więc pytanie czy system unormowań prawnych edukacji w wystarczający sposób odpowiada wyzwaniom czasów, zapewnia wystarczającą jakość i porównywalność uzyskanych kwalifikacji oraz ich zgodność z oczekiwaniami systemów zapewnienia jakości produkcji i usług. Czy modułowy model systemu ustawicznej edukacji zawodowej [2] ułatwi czy utrudni wdrożenie systemu zapewnienia jakości kształcenia?

Czy efekty kształcenia, kwalifikacje i umiejętności umożliwią sprawną realizację procedur, a więc i funkcjonowanie systemu zapewnienia jakości produkcji usług?

W kształceniu zawodowym aktualnie podejmowane są próby opracowania i wdrożeń następujących systemów jakości: zgodnie ze standardami ISO-9000, oparte na standardach NVQ oraz TMQ [16].

Cechą charakterystyczną wszystkich systemów jest to, że podstawowymi elementami są standardy kwalifikacji zawodowych. Różnice polegają na organizacji systemu, zakresie i kryteriach kontroli wewnętrznej i zewnętrznej. Oczywiście trzeba wyróżnić ocenę jakości kształcenia rozumianą jako ocenę jakości: instytucji, procesu kształcenia i kwalifikacji zawodowych absolwentów. Problem do rozważenia dalej pozostaje problem pomiaru kwalifikacji umiejętności.

ISO-9000. Większość krajów europejskich znajduje się w końcowej fazie dostosowania własnych systemów sterowania jakością do systemu międzynarodowego ISO-9000. Również w naszym kraju powstało Polskie Centrum Badań i Certyfikacji, które autoryzuje procesy certyfikacyjne, wdrożone systemy jakości na podstawie polskich norm PN-EN 29 000.

TMQ – Total Quality Management (Totalne Zarządzanie Jakości) oparty na filozofii stałego i totalnego, wszechstronnego doskonalenia i poprawy jakości pracy i współpracy w tym zakresie z otoczeniem. TMQ jest realizowana z pomocą narzędzi przekształceń: szczegółowa sieć działań, przyczyn i skutków, wykres Pareto (analiza czynników), wykres rozrzutu (rozpoznawanie związków przyczynowo-skutkowych), cykl Deminga (model uczenia się), histogram (rozrzut zmiennych, np. ocen), formularz kontroli statystycznej (zmiany w czasie), schemat pokrewieństw, pole sił, macierz czyli

schemat wpływów, koło decyzji, lista kontrolna. Podstawowe filary: *Relacje między klientami i dostawcami; Osobiste zaangażowanie w ciągłe doskonalenie; Nastawienie na systemy i procesy; Stale zaangażowanie kierownictwa i władz w budowę jakości totalnej*. TQM to zmiana paradygmatu od nauczania i testowania do ciągłego uczenia się i doskonalenia [16].

Z przeglądu systemów zapewnienia jakości wynika, że w większym stopniu niż obowiązujące aktualnie uwarunkowania prawne sprzyjają one poprawie jakości i efektywności kształcenia. Ocena pracowników i certyfikacja personelu, stosowana już powszechnie, sprzyjać będzie wdrożeniu systemów zapewnienia jakości kształcenia.

### **Modułowy wielopoziomowy system ustawicznej edukacji zawodowej**

Dostępność do źródeł informacji powoduje zmianę oczekiwań, jakie uczniowie i studenci stawiają szkole i nauczycielom. Dotychczasowe metody nauczania muszą być zmodyfikowane na korzyść nie tylko aktywnych metod, ale zwiększenia twórczego zaangażowania się uczącego z pomocą nauczyciela. Stąd konieczność pomocy w sformułowaniu celów kształcenia zawodowego, zapoznania z polem działalności zawodowej i możliwościami budowy indywidualnej kariery zawodowej.

Z naszych badań wynika, że od 60% do 95% studentów wydziałów mechanicznych rekrutuje się z technicznych średnich szkół zawodowych. Świadczy to w części, że wybór zawodu nie był przedwczesny i niewłaściwy [2].

Niezbędnym warunkiem powodzenia absolwentów/pracowników jest przygotowanie się do mobilnego zachowania, przygotowania do zmian również zawodu i kreatywność w pracy zawodowej.

Tworzenie systemu ustawicznej edukacji zawodowej wymaga przede wszystkim integracji wszystkich form sztywnej struktury tradycyjnych przedmiotów i ich zamiany na bardziej mobilne jednostki dydaktyczne: moduły. Na podstawie analiz i badań [2, 16] proponujemy następującą definicję modułu: *jako samodzielnej, programowej jednostki dydaktycznej złożonej z jednej lub więcej jednostek modułowych, których cele i wyodrębnione kryterialnie, zintegrowane tematycznie z różnych dziedzin nauki treści kształcenia sformułowane są w sposób jednoznaczny i mierzalny, wyrażają umiejętności intelektualne (dziedzina poznawcza), umiejętności motoryczne i postawy*. Ukształtowane, ocenione, sprawdzone umiejętności umożliwiają wykonywanie w określonej, logicznej kolejności, czynności lub zadań zawodowych w sposób kompetentny, zgodnie z przyjętym standardem na stanowiskach pracy.

Na podstawie studiów teoretycznych, analizy doświadczeń, budowy modułowych programów i ich ewaluacji w praktyce pedagogicznej [2, 3, 16] opracowano podstawowe założenia modułowego modelu kształcenia i doskonalenia zawodowego:

- kształcenie modułowe integruje koncepcje nauczania pogładowego, 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 czasie sprawdzianu końcowego wykonanie pracy zgodnie ze standardami,

- 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, mierzalne, 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,
- wielopoziomowy system kształcenia ustawicznego może być realizowany w wielu wariantach w szkołach i poza szkołą, od zasadniczego poprzez średnie do wyższego poziomu kształcenia lub tylko na określonym poziomie,
- w procesie kształcenia nauczania/uczenia się główne akcenty położone są na uczenie się, wybór drogi, tempa i metody kształcenia. Zmienia się funkcja nauczyciela z nauczającego na doradcę i konsultanta wyboru aktywnych metod i środków kształcenia,
- model może być realizowany zgodnie z aktualnym systemem normatywno-prawnym lub z niewielkimi jego modyfikacjami,
- 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.

Głównym problemem wdrożenia modułowego modelu jest potrzeba kompleksowości realizowanych prac od naukowego, obiektywnego określenia treści pracy, niezbędnych umiejętności, po opracowanie treści kształcenia i kryteria ich grupowania w jednostki modułowe, moduły. Poważne kłopoty sprawia organizacja systemu, który może zapewnić jednak najwyższą elastyczność i indywidualizację kształcenia i doskonalenia.

Budowa systemu ustawicznej edukacji zawodowej jest ściśle związana i uwarunkowana z wdrożeniem systemu zapewnienia jakości kształcenia opartego na standardach kwalifikacji zawodowych.

Na podstawie standardów możliwe będzie uzyskanie potwierdzenia uzyskanych kwalifikacji i umiejętności. Zmienić więc należy strukturę i zawartość dyplomów i świadectw lub uzupełnić ich tak jak proponuje prof. St.M. Kwiatkowski dokumentem, „paszportem” zawierającym opis kwalifikacji i wykaz uzyskanych i ocenionych umiejętności.

Doświadczenia we wdrożeniu modułów MES Międzynarodowej Organizacji Pracy, eksperyment liceum technicznego, PHARE IMPROV a także prace Instytutu Technologii Eksploatacji nad modułowym systemem kształcenia mechaników to jednak dopiero początki tworzenia nowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej.

Globalizacja zjawisk i procesów, integracja ekonomiki, nauki i techniki, informatyzacja powodują transformacje systemów ekonomicznych, społecznych wartości. Transformacja niesie również wiele zagrożeń dla człowieka jako jednostki. Mniejsze zasoby pracy a jednocześnie jej intelektualizacja powodują konieczność stałego wzrostu poziomu wykształcenia ale przede wszystkim zmiany systemów i technologii kształcenia. Daleko posunięta indywidualizacja kształcenia, wielość dróg dostępu do wiedzy powoduje konieczność budowy otwartego, elastycznego, wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej.

## Literatura

1. Aleksander T.: Cechy i struktura wybranych obszarów współczesnej edukacji. *Edukacja Dorosłych* 3/98.
2. Bednarczyk H.: Zadanie zawodowe i kształcenie mechaników. ITeE Radom 1996.
3. Беляева А.П.: Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. ИПТО РАО, Ст. Петербург 1997.
4. Biała Księga: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Komisja Europejska. WSP TWP, Warszawa 1997
5. Borkowska St.: Główne wyzwania wobec problemów pracy na przełomie wieków. w: *Praca i polityka społeczna w perspektywie XXI wieku*. KUP, Warszawa 1998.
6. Drucker P.F.: *Post-capitalist Society*. Butterworth-Heinemann. Oxford 1993.
7. Dychtwald K.: Demograficzne wyzwanie dla XXI wieku. Davos 1997.
8. *Education at a Glance*. OECD 1997.
9. Gasparski W.: *Społeczeństwo wiedzy*. W: *Społeczeństwo otwarte*. 1997.
10. Kaczor St.: *Przyszłość człowieka w kształceniu ustawicznym*. W: *Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej*. WSP Bydgoszcz 1998.
11. Kwiatkowski St.M.: Europejski kontekst rozwoju kształcenia zawodowego. W: *Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej*. Bydgoszcz WSP 1998.
12. Nowacki T., Wiatrowski Z.: *Pedagogika pracy na przełomie wieków XX i XXI*. *Rocznik Pedagogiczny* nr 18 1995.
13. Nowacki T.: *Zawodownawstwo*. ITeE Radom 1998.
14. Senge P.M.: *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. ABC Warszawa 1990.
15. Skrzypczak J.: Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej. *Edukacja Dorosłych* 3/98.
16. *Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego* (red. H. Bednarczyk). ITeE *Edukacja i Praca*. Radom-Warszawa 1997.
17. Wiatrowski Z.: *Podstawy pedagogiki pracy*. WSP Bydgoszcz 1994.

## WPLYW SYSTEMÓW JAKOŚCI W PRODUKCJI I USŁUGACH NA KSZTAŁCENIE USTAWICZNE PRACOWNIKÓW

### Wprowadzenie

Jednym z warunków przyjęcia Polski w poczet krajów należących już do Unii Europejskiej jest spełnienie wymagań jakościowych stawianych w UE, w której system ISO istnieje jako obowiązujący.

Każda firma, produkcyjna czy usługowa, działająca obecnie na rynku polskim, a poważnie myśląca o swojej przyszłości, związanej przecież nierozdzielnie z dalszym działaniem już niedługo, na trudnym dla producentów i usługodawców rynku Unii Europejskiej, musi się liczyć z następującymi pytaniami, które będą jej coraz częściej stawiać klienci:

- czy firma ma wdrożony system zapewnienia jakości?
- czy można zobaczyć Księgę Jakości?
- w jaki sposób firma realizuje swoją politykę jakości?

Pytania te – to element sprawdzianu wiarygodności firmy. Zadowolające zaś klienta odpowiedzi – to gwarancja dla niego, że towary i usługi zawsze będą dostarczane zgodnie z postanowieniami wyszczególnionymi w kontraktach. Skutkować to będzie, najprawdopodobniej, złożeniem w przyszłości kolejnego zamówienia, a na tym przede wszystkim zależeć powinno chyba każdej firmie.

Podporządkowanie się wymaganiom norm ISO daje przedsiębiorcom solidną podstawę do dobrze działających systemów jakości, systemów zarządzania przyjaznych środowisku i ponadto do ewentualnej przebudowy swoich procesów działalności gospodarczej.

### Pojęcie jakości

Jeszcze nie tak dawno w polskich przedsiębiorstwach pojęcie jakości rozumiano jako końcowe sprawdzenie, czy też badanie dóbr wytworzonych lub usług przed ostatecznym odbiorem przez klienta. Dziś w świadomości wielu postrzeganie jakości uległo istotnej ewolucji. Podstawową dla nich definicją jakości jest ta, na której bazują normy ISO 9000. Charakteryzuje ona całość cech przedsiębiorstwa, skupionego na zaspokajaniu wyrażanych i zakładanych przez odbiorcę potrzeb.

Pod względem etymologicznym „jakość” jest ścisłym tłumaczeniem łacińskiego słowa *qualitas*, które zostało wprowadzone przez Cyncerona. Słowo to określa własność, właściwość.

W definicji zawartej w Wielkiej Encyklopedii Powszechnej można zauważyć, iż pojęcie jakości analizowane jest również w kilku innych znaczeniach, z których najważniejsze to:

- właściwość, rodzaj, gatunek, wartość,
- cecha lub zespół cech przedmiotu odróżniające go od innych przedmiotów,
- cecha lub zespół cech istotnych ze względu na pewne stosunki, oddziaływania, związki danego zjawiska z otoczeniem oraz ze względu na jego wewnętrzną strukturę.

Szereg definicji pojęcia jakości przytacza J.M. Juran w swojej książce:

- Jakość – to stopień, w jakim określony wyrób zaspokaja potrzeby określonego nabywcy (jakość rynkowa);
- Jakość – to stopień, w jakim klasa wyrobu ma potencjalną zdolność zapewnienia satysfakcji konsumentom;
- Jakość – to stopień zgodności wyrobu z modelem, wzorcem lub odpowiednio ujętymi wymaganiami (jakość zgodności);
- Jakość – to stopień, w jakim określony wyrób znajduje u konsumenta pierwszeństwo przed innym wyrobem w wyniku przeprowadzonych badań porównawczych (jakość preferencji).

Śledząc zmiany definicji jakości zawartej w normie terminologicznej ISO 8402 zauważyć można stopniowe rozszerzanie się zakresu pojęciowego terminu jakości:

Poprzednia definicja jakości do 1994 roku	Zespół właściwości i charakterystyk liczbowych wyrobów, które wpływają na ich zdolność do zaspokajania potrzeb.
Obecna definicja jakości 1994–1996	Ogół cech i właściwości wyrobu lub usługi decydujących o zdolności wyrobów lub usługi do zaspokajania stwierdzonych i przewidywanych potrzeb.
Projekt nowej definicji jakości	Ogół właściwości obiektu wiążących się z jego zdolnością do zaspokajania stwierdzonych i przewidywanych potrzeb.

Jakość jest pojęciem dynamicznym, z definicją – jak widać – zmieniającą się w czasie. Wyznacznikiem jakości są zawsze wymagania i potrzeby klienta. Głównym celem w nowoczesnym zarządzaniu poprzez jakość jest więc, i powinien być, zadowolony klient.

Pojęcie jakości wiąże się ściśle z pojęciem produktywności. Działania na rzecz jakości i jej poprawy dotyczą w głównej mierze tych samych istotnych elementów, na których koncentrują się także przedsięwzięcia zmierzające do poprawy produktywności.

Osiąganie pożądanego poziomu jakości będzie możliwe wtedy, gdy wszyscy pracownicy będą mieć jasno i precyzyjnie przedstawione zakresy swoich uprawnień i obowiązków, zadania będą wykonywać z pełną odpowiedzialnością, system motywacyjny w firmie będzie dobrze opracowany, a pracownicy będą się mogli wykazać pełnymi kwalifikacjami zawodowymi.

## Aktualna sytuacja i korzyści z wdrożenia systemu zapewnienia jakości

Zauważa się, że wiele krajowych przedsiębiorstw z sektora produkcji i usług boryka się z podstawowymi problemami, do których można zaliczyć:

- niejasną przyszłość przedsiębiorstw zagrożonych likwidacją,
- brak rynków zbytu dla produkowanych wyrobów czy też usług,
- przestarzałe technologie,
- niską wydajność pracy,
- niewłaściwy system zarządzania wynikający z niedostosowania go do wymogów gospodarki rynkowej.

Nie jest możliwym rozwiązanie powyższych problemów bez poprawy jakości i produktywności. Wiąże się to z wdrożeniem systemów jakości w przedsiębiorstwie zgodnego z normami ISO serii 9000 potwierdzonego uzyskaniem certyfikatu niezależnej jednostki certyfikującej. Takie formalne potwierdzenie staje się dowodem na to, że działania dostawcy są powtarzalne i że jest on w stanie dostarczyć wyrób zawsze na tym samym poziomie jakości. Na świecie w prawie 100 krajach świata działa około 170 000 certyfikowanych firm. Wydawaniem certyfikatów zajmują się wyspecjalizowane w tym zakresie jednostki certyfikujące. Niektóre z nich zrzeszają się w międzynarodową organizację. Przykładem tego jest IQNet – organizacja skupiająca w swoim szeregu 28 najważniejszych jednostek certyfikujących z całego świata, w tym i z Polski (Polskie Centrum Badań i Certyfikacji). Wydała ona ponad 50% certyfikatów z około 190 000 wydanych przez jednostki certyfikujące w krajach zrzeszonych w IQNet.

W liczbie uzyskanych certyfikatów przoduje Anglia – 60 000 certyfikatów. Dla porównania w Polsce wydano ich 600, z czego PCBC wydało 185 certyfikatów. Poniżej, w formie wykresu, przedstawiono liczbę wydanych certyfikatów z podziałem na poszczególne kraje, w których działają organizacje skupione w IQNet.

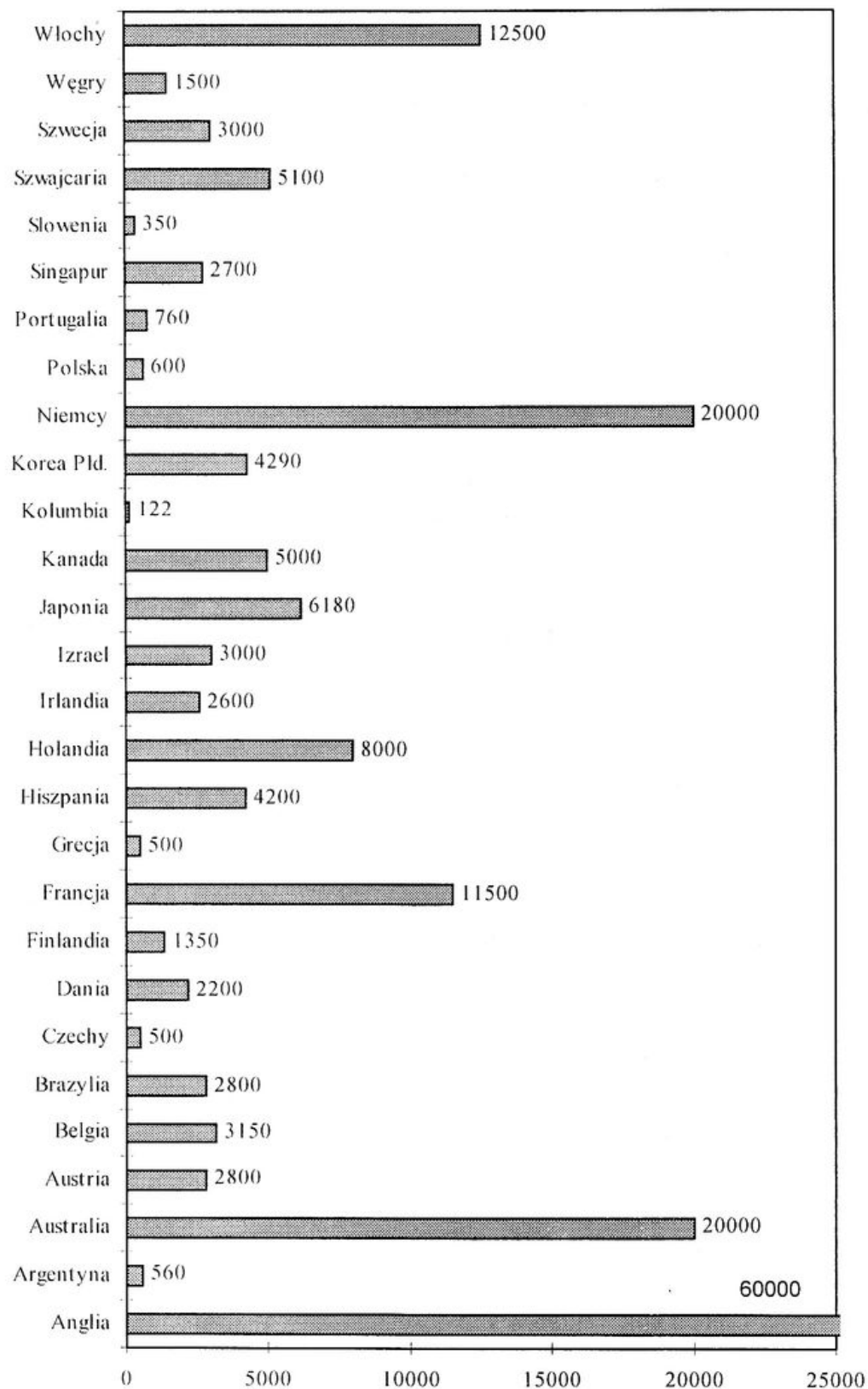
Wdrożenie systemu jakości przynosi autentyczne korzyści:

- spełniony jest warunek funkcjonowania firmy na rynku Unii Europejskiej,
- przedsiębiorstwo uzyskuje potwierdzenie, że przynależy do firm wykonujących swoje wyroby lub usługi na wysokim poziomie,
- zwiększa się wiarygodność i zaufanie klientów do firmy,

a ponadto, w aspekcie wewnętrznym, firma:

- usprawnia organizację i porządkuje kompetencje poszczególnych komórek organizacyjnych,
- identyfikuje i prowadzi zgodną z wymaganiami Systemu Jakości dokumentację dotyczącą procesów i wykonywanych czynności.

Narastająca intelektualizacja treści pracy powoduje konieczność ciągłego doskonalenia zawodowego, a kwalifikacje zawodowe pracowników są często jednym z decydujących czynników w narastającej na rynku konkurencji.



Rys. 1. Liczba wydanych certyfikatów w poszczególnych krajach, w których działają organizacje certyfikujące skupione w IQNet (stan z maja 1998 r.)



Wdrażając nowoczesny system jakości w przedsiębiorstwie należy zacząć od restrukturyzacji samego systemu zarządzania wewnątrz przedsiębiorstwa. Ponadto wymaga to realizację następujących podstawowych zadań:

- określenie głównych celów jakościowych oraz polityki jakościowej kierownictwa,
- określenie rodzaju wymaganej dokumentacji,
- pisemne opracowanie i wdrożenie procedur,
- przeprowadzenie auditów wewnętrznych i ewentualnych działań korygujących,
- przeprowadzenie auditów certyfikujących.

### **Problematyka jakości w treściach kształcenia i ich korelacja z przemysłem i usługami**

Szkoleniem ustawicznym, najogólniej biorąc, można nazwać proces systematycznego nauczania i uczenia się trwający przez cały okres aktywności zawodowej człowieka. Obejmuje on jego doksztalcenie, doskonalenie i szkolenie zawodowe. Sprowadzając definicję do warunków pracy w przedsiębiorstwach produkcyjnych czy usługowych, jest to proces mający na celu rozszerzanie, rozwijanie lub utrzymywanie na odpowiednim poziomie wiedzy, umiejętności oraz kształtowanie postaw pracowników w trakcie pracy, a także w związku z ich bieżącą pracą, w celu podejmowania przez nich zadań na wyższych szczeblach lub też w innym zakresie.

Szkolenia, o którym mowa, obejmują:

- ogólne szkolenia, zakładające, że na wszystkich stanowiskach pracownicy powinni posiadać pewien ogólny zasób wiedzy i umiejętności, konieczny do wykonania swoich zadań,
- specjalistyczne szkolenia, ściśle związane z określonym działem w przedsiębiorstwie lub określonym zadaniem do wykonania, np. wdrożeniem systemu jakości.

Aktualnym jest wprowadzenie odpowiednich treści z obszaru zarządzania jakością także w programach kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Wychodząc naprzeciw tym założeniom, na rynku usług edukacyjnych pojawi się niebawem nowy zawód: technik mechanik – eksploatator systemu zapewnienia jakości w przedsiębiorstwie, którego modułowy program kształcenia opracowany został w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. W skład tego programu wchodzi następujące moduły:

- Podstawy systemów jakości;
- Metody i narzędzia sterowania jakością;
- Komputerowe wspomaganie systemu jakości;
- Certyfikacja w systemach zapewnienia jakości;
- Zarządzanie systemami zapewnienia jakości;
- Organizacja i przeprowadzenie auditów wewnętrznych;
- Organizacja i zarządzanie szkoleniami – rozwój personelu;
- Zarządzanie zasobami ludzkimi;

- Techniki pomiarowe w kontroli jakości wyrobów;
- Dokumentacja systemu zapewnienia jakości;
- Organizacja marketingu i sprzedaży w przedsiębiorstwie;
- Praktyka zawodowa;
- Język angielski.

Przykładowo w wyniku opanowania modułu „Dokumentacja systemu zapewnienia jakości” kształcący się będzie umiał:

- posługiwać się pojęciami związanymi z dokumentacją systemu zapewnienia jakości,
- formułować cel i zadania związane z planowaniem Księgi Jakości,
- opracowywać Księgę Jakości dla całego przedsiębiorstwa branży mechanicznej,
- opracowywać Księgę Jakości dla poszczególnych zakładów, pionów lub służb przedsiębiorstwa branży mechanicznej,
- przyporządkowywać i dobierać odpowiednie normy ISO serii 9000 przy opracowywaniu i dokumentowaniu systemu zapewnienia jakości,
- projektować i analizować procedury związane z dokumentacją systemu zapewnienia jakości,
- formułować cele procedur, przedmiot i zakresy ich stosowania,
- ustalać zakresy odpowiedzialności, opisy i schematy postępowania,
- dokonywać przeglądów związanych z uaktualnianiem procedury,
- wprowadzać zmiany w procedurach wynikające z rzeczywistego stanu w przedsiębiorstwie,
- sporządzać wykaz dokumentów, które rozwijają i precyzują treść procedury,
- opracowywać szczegółowe instrukcje do procedur systemu jakości (np. wzory formularzy),
- oceniać jakość i zasadność tworzonych lub istniejących procedur,
- posługiwać się komputerowym oprogramowaniem narzędziowym, wspomagającym procesy projektowania i opracowywania procedur oraz szczegółowych instrukcji.

Zdobycie zawodu: „Technik mechanik – eksploatacja systemu zapewnienia jakości w przedsiębiorstwie” umożliwi uzyskanie kwalifikacji niezbędnych do zajmowania się pracą bezpośrednio związaną z wdrażaniem systemów jakości w przedsiębiorstwach. Wdrażanie i kompleksowa ocena tego zawodu odbędzie się w wybranych szkołach policealnych na podbudowie liceum technicznego.

Wprowadzanie w kształceniu i doskonaleniu zawodowym problematyki jakości, opracowanie nowych sposobów oceniania posiadanej wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych, realizacja zadań związanych ze zwiększeniem skuteczności i efektywności kształcenia zawodowego, z pewnością będzie miało wpływ na wzrost jakości produktów czy poziom usług oferowanych przez przedsiębiorstwa i wyjdzie naprzeciw oczekiwaniom zarówno samych przedsiębiorstw, oczekujących wykwalifikowanych kadr, jak i pośrednio wymaganiom klienta.

## Literatura

1. Juran J.M.: „Quality Control Handbook”. New York, McGraw-Hill, 1988.
2. Jensen P.B.: ISO 9000. Przewodnik i komentarz. Warszawa, Wydawnictwo Normalizacyjne Alfa Wero 1996.
3. Piotrowski M., Sitek J., Żurek M.: Podstawy teoretyczne i model systemu zapewnienia jakości kształcenia zawodowego i certyfikacji personelu. Sprawozdanie z zadania statutowego. Radom ITeE, 1996.
4. Piotrowski M., Sitek J., Żurek M.: Naukowo-metodyczne podstawy projektowania, wdrażania i oceny systemów jakości kształcenia i doskonalenia kadr przemysłowych. Sprawozdanie zadania statutowego. Radom ITeE, 1997.
5. Kielak L.: Rola i zadania PCBC we wdrażaniu zintegrowanych systemów zarządzania. W: Materiały konferencyjne „Systemy jakości na współczesnym rynku u progu wejścia Polski do Unii Europejskiej”. ITeE Radom 4–5 września 1998 r.
6. Piotrowski M.: System zapewnienia jakości kształcenia mechaników. Problemy Eksploatacji, Radom ITeE, Nr 3/97.
7. Symela K.: Zapewnianie jakości kształcenia zawodowego w ramach kursów policealnych realizowanych w projekcie TESSA. W: Edukacja Dorosłych nr 3/96, Radom 1996.

**Marzena Bochniak, Paweł Zawodnik**  
Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

## **BADANIE EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA MODUŁOWEGO**

### **Wprowadzenie**

Genezy kształcenia modułowego można doszukiwać się w czasach tworzenia formuły kształcenia programowanego, które sformułowało kilka zasad charakterystycznych dla tych typów nauczania: małe kroki, aktywne uczestnictwo uczniów, bezpośrednie potwierdzenie ich postępów, wzmacnianą motywację, samodzielne decydowanie o tempie i sekwencji kroków.

Po adaptowaniu licznych teorii i rozwiązań praktycznych, szczególnie z technologii kształcenia, znalazło zastosowanie prawie we wszystkich zakresach i poziomach kształcenia. Może być tworzone i stosowane wszędzie tam, gdzie istnieje możliwość różnicowania kształcenia przez wybór treści i umiejętności i gdzie dają się one podzie-

lić na niewielkie jednostki odpowiadające określonym umiejętnościom. Kształcenie modułowe, jeśli jest organizowane w sposób przemyślany, systemowy zapewnia optymalizację w osiąganiu założonych celów, powtarzalność procesów i ich wyników, a przede wszystkim dużą efektywność<sup>1</sup>.

Międzynarodowa Organizacja Pracy uznała kształcenie modułowe jako strategię nauczania gwarantującą osiągnięcie znacznie lepszych wyników w kształceniu zawodowym, które powinno dostosowywać się do potrzeb wynikających z rynku pracy, podporządkowywać się potrzebom uczących się oraz gwarantować ustawiczną kontrolę jego przebiegu.

W przypadku kształcenia modułowego bardzo istotnym elementem jest ciągła, bieżąca kontrola wiedzy i umiejętności uczących się. Efektywność modułowego szkolenia należy oceniać w aspekcie opanowania przez ucznia umiejętności wymaganych przy podejmowaniu pracy, dla której program modułowy był opracowywany.

Uczeń sprawdza swoje umiejętności pod kątem własnych przypuszczeń co do opanowania materiału. Postępy ucznia w nauce badane są podczas kursu, po zakończeniu uczenia się z pakietów oraz po zakończeniu programu kursu<sup>2</sup>.

Ocenianie jest integralnym elementem systemu modułowego. Integralnym, ponieważ w systemie modułowym należy na wejściu do każdego modułu i całego programu identyfikować możliwości, ambicje i aspiracje, umiejętności, wiadomości i założone cele osób przystępujących do procesu dydaktycznego. Ocenianie ma na bieżąco informować uczących się o ich postępach w nauce zachęcając ich do jej kontynuacji lub zalecając zmianę profilu i treści kształcenia.

Ocena winna być:

- wszechstronna – uwzględniająca różne preferencje poznawcze i sposoby uczenia się oraz prezentowania umiejętności,
- aktualna – stwierdzająca aktualną wiedzę i umiejętności dostosowane do aktualnych potrzeb i wymagań odbiorców efektów procesu dydaktycznego,
- terminowa – uzgadniana wcześniej z ocenianym, aby dać mu wszelkie szanse przygotowania się do oceny,
- wiarygodna – potwierdzająca stałą gotowość ucznia do zaprezentowania określonej oceną wiedzy i umiejętności,
- wystarczająca – umożliwiająca w pełni ocenianemu udowodnienie swoich kompetencji i kwalifikacji,
- autentyczna – dokonana na podstawie dowodów rzeczywistych umiejętności i wiedzy uczącego się,
- odpowiednia – adekwatna do zakresu umiejętności i wiadomości, które uczący się powinien opanować w trakcie zajęć,
- motywująca – zawierająca więcej pozytywnych elementów niż negatywnych, zachęcająca do doskonalenia się<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> K. Szafraniec: *Projektowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych opartego o koncepcję modułów kwalifikacyjnych*, w: *Kształcenie modułowe*, ZG ZZDZ, Warszawa 1994, s. 9–10.

<sup>2</sup> J. Kurjaniuk: *Kształcenie modułowe*, w: *Kształcenie modułowe*, ZG ZZDZ, Warszawa 1994, s. 39.

<sup>3</sup> R. Ollin, J. Tucker: *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook*, Kogan Page Ltd., Londyn 1995.

Ocenianie jest też niezależnym elementem procesu kształcenia, ponieważ przeprowadzane, według ustalonych standardów i procedur, w końcowym etapie procesu kształcenia powinno być realizowane przez instytucję nie związaną bezpośrednio z procesem kształcenia.

## **Efektywność kształcenia**

Efektywność kształcenia jest to stosunek uzyskanych efektów do założonych celów kształcenia. Jednak niebezpieczeństwo takiego podejścia może wiązać się ze zbyt niskimi celami założonymi, aby określana w ten sposób efektywność była rzeczywistą. Dlatego efektywność można zdefiniować jako gwarancję optymalnego nauczania przy minimalnym wkładzie środków lub zasobów oraz gwarancję skuteczności rozumianej jako zakres przyswajanych umiejętności i wiedzy, który odpowiada wymaganiom i oczekiwaniom na określonych stanowiskach pracy<sup>4</sup>.

Inne podejście zakłada, że efektywność kształcenia jest funkcją wielu zmiennych mających znaczący wpływ na efekty kształcenia. Można do nich zaliczyć: cele kształcenia (c), program i treści kształcenia (p), metody kształcenia (m), nauczyciele (n), uczniowie (u), środki dydaktyczne (ś), organizacja procesu kształcenia (o), infrastruktura szkoły (i), czas (t) oraz inne zmienne (y)<sup>5</sup>. Kolejne stanowisko wyróżnia czynniki decydujące o efektywności kształcenia związane jedynie z procesem kształcenia określonym celami kształcenia (t), uczniem (u), nauczycielem (n) oraz wyposażeniem i warunkami realizacji procesu kształcenia (w)<sup>6</sup>. Ma to zastosowanie jedynie do badania efektywności pedagogicznej (edukacyjnej), natomiast badania efektywności kształcenia można prowadzić również w aspekcie psychologicznym, socjologicznym i ekonomicznym<sup>7</sup>. Reprezentujący to podejście autorzy uwzględniają różną ilość zmiennych, od których uzależniona jest funkcja efektywności kształcenia.

Model matematyczny<sup>8</sup> zakłada, że efektywność zależy wprost proporcjonalnie od poziomu kształtowanej wiedzy (elementarny, podstawowy, operatywny i systemowy), poziomu naukowości (fakty, pojęcia, prawa i zasady, idee i koncepcje) oraz od zastosowania wiedzy do praktycznego działania, które ma również cztery poziomy. Efektywność rzeczywista jest tu różnicą efektywności zamierzonej do osiągniętej, zaś efektywność zamierzona i osiągnięta jest pierwiastkiem z sumy kwadratów wyżej wymienionych zmiennych. Model ten, jakkolwiek bardzo rozbudowany matematycznie, ciężko jest przełożyć na praktyczne zastosowanie do pomiaru efektywności kształcenia i ma zastosowanie do pomiaru pojedynczych jednostek lekcyjnych.

<sup>4</sup> E. Chrościel, W. Plumbridge: *Podręcznik modułowych szkoleń umiejętności zawodowych*, MPiPS, MOP, Warszawa-Genewa 1994.

<sup>5</sup> K. Denek: *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1980.

<sup>6</sup> Jeruszka U.: *Kierunki ewolucji programów przedmiotów zawodowych w świetle reformy systemu edukacji*. Rozprawa doktorska, IBE, Warszawa 1996.

<sup>7</sup> Symela K.: *Procedura wdrażania i oceny modułowych programów kształcenia zawodowego dla form pozaszkolnych*. ITeE Radom 1996

<sup>8</sup> Kazimierski W.: *Efektywność zadań dydaktycznych*, Wyd. Oświatowo-Dydaktyczne, Jelenia Góra 1995.

Jako podstawę realizowanych przez autorów badań przyjęto, że efektywność jest składową systemu jakości kształcenia, zaś badanie efektywności ma na celu zapewnienie jakości poprzez utrzymanie i ustawiczne doskonalenie jej poziomu. Jakość jest to natomiast to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta. Dlatego model efektywności zakłada maksymalne zaspokojenie potrzeb i oczekiwań wszystkich klientów szkoły. W badaniach przyjęto model efektywności CIPP (context – input – process – product) polegający na ciągłym pomiarze całego procesu obejmującego kontekst edukacyjny, założone cele, badanie i ocenę, proces realizacji oraz uzyskane efekty, rezultaty. Ocena i badanie jakości często może mieć charakter subiektywny, tak jak subiektywne są badane potrzeby klientów szkoły. W badaniach jakościowych subiektywizm ocen jest powszechnie akceptowany jako wykładnik jakości produktów lub usług. Jedyną koniecznością badacza jest usystematyzowanie badań i stosowanie jednolitych kryteriów oceny, a następnie poddawanie ich ustawicznej weryfikacji przeprowadzonej różnymi metodami.

### **Ewaluacja w badaniach pedagogicznych**

Takie badanie efektywności kształcenia pod kątem wielu zmiennych można nazywać ewaluacją. Ewaluacja to zaplanowane i systematyczne działanie uwidaczniające, w jakim stopniu zostały osiągnięte cele kształcenia, proces diagnostyczno-oceniający, zawierający w sobie elementy pomiaru, osądu i decyzji<sup>9</sup>. Jest to działalność weryfikacyjna, która polega na interakcji pomiędzy oceną efektywności kształcenia a decyzjami dotyczącymi planowania dydaktycznego i metodyki pracy. Badania ewaluacyjne są także ważnym elementem każdego innowacyjnego działania zorganizowanego.

W literaturze można znaleźć wiele definicji ewaluacji. Jedną z najbardziej znanych, zaproponowaną przez Ralpha Tylera, ujmuje ewaluację jako „proces zmierzający do stwierdzenia, w jakim stopniu założone cele edukacyjne są rzeczywiście realizowane” (Tyler, 1950, s.69)<sup>10</sup>. Definicja ta bardzo związana jest w swej treści z efektywności kształcenia. Nie jest to przypadkowe, ponieważ do badania efektywności, jako składowej badań nad jakością w edukacji, bardzo często stosuje się metodę ewaluacji. Jest to uzasadnione uciążliwością prowadzenia badań ilościowych i statystycznych przy tak wielu zmiennych, zwłaszcza że większość z nich jest trudna do zmierzenia, a kryteria pomiaru są mało obiektywne. Immanentną cechą jakości w edukacji, stąd i efektywności edukacyjnej, jest jej subiektywizm.

Inna szeroko akceptowana definicja ewaluacji koncentruje się na dostarczaniu informacji potrzebnych do podjęcia decyzji [Cronbach 1963, Stufflebeam i współaut. 1971, Alkin 1969]. Z kolei w ostatnich latach wielu ewaluatorów zaakceptowało po-

---

<sup>9</sup> Goźlińska E., Szłosek F.: *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Wyd. ITeE, Radom, 1997.

<sup>10</sup> Korporowicz L.: *Ewaluacja w edukacji*. Wybór tekstów. Program TERM PHARE, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

gład, że ewaluacja jest szacowaniem (*assessment*) zalet lub wartości [Eisner 1979, Glass 1969, House 1980, Scriven 1967, Stufflebeam 1974] bądź działalnością, na którą składa się zarówno opis, jak i ocenianie [Guba, Lincoln 1981, Stake 1967]. Powołano nawet komitet w celu ustalenia standardów ewaluacji, w którego skład weszło 17 osób reprezentujących 12 organizacji zainteresowanych ewaluacją edukacyjną. Komitet ten określił ewaluację jako „systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu” [Joint Committee 1981]<sup>11</sup>.

Ważnym atrybutem ewaluacji, odróżniającym ten proces od klasycznego oceniania, jest możliwość monitorowania i weryfikowania rezultatów procesu, który podlega ocenie i ewaluacji poprzez wpływ na podejmowane decyzje strategiczne. Ponadto ewaluacja jest procesem ciągłym, ustawicznym, zakończenie jednego jej etapu rozpoczyna następny od analizy informacji zwrotnych i wniosków poprzedniego etapu i podjęcia decyzji o koniecznych zmianach. Ewaluatorzy biorą udział w samym procesie, który podlega ocenie, stając się tym samym wewnętrznym czynnikiem zmian decydującym o jego wynikach.

Zainteresowanie problematyką treści kształcenia zaowocowało niemałą ilością opracowań poświęconych ocenie treści programowych. Przeprowadzenie analizy tych pozycji w aspekcie historycznym wskazuje na istnienie trzech rodzajów podejść do interesującej nas problematyki. Pierwszy polega na ewaluacji teoretycznej. Przedmiotem oceny staje się wówczas zgodność spójności celów, adekwatność treści w stosunku do przyjętych celów, relacje występujące między elementami treści kształcenia itp. (Tyler R., 1949). W drugim przypadku ewaluacja dotyczy empirycznego sprawdzenia poprawności przyjętych założeń programowych. Ocenie wówczas podlega wpływ nowych treści programowych na efektywność procesu kształcenia (Stufflebeam D., 1969, Komorowska H., 1995). Współcześnie coraz częściej podkreśla się znaczenie kompleksowego podejścia do ewaluacji treści programowych (Siemak-Tylikowska A., 1985, Półturzycki J., 1987, Komorowska H., 1995, Niemierko B., 1997)<sup>12</sup>.

Możemy wyróżnić zarówno ewaluację zewnętrzną, jak i wewnętrzną. O ewaluacji zewnętrznej mówimy wtedy, gdy osoby oceniające nie biorą udziału w codziennym zarządzaniu działaniami będącymi przedmiotem oceny i nie są za nie bezpośrednio odpowiedzialne. Z ewaluacją wewnętrzną (autoewaluacją) mamy do czynienia wtedy, gdy na podstawie wcześniej zdefiniowanych, starannie opracowanych kryteriów oceniany jest stopień, w jakim zostały osiągnięte cele podejmowanych działań. Dane pochodzące z ocen zewnętrznych są potrzebne, szczególnie do tworzenia podstaw rozwoju edukacji na szczeblu krajowym oraz porównań międzynarodowych. Cennym źródłem informacji dla tego rodzaju ewaluacji są wyniki ewaluacji wewnętrznej (wewnątrzszkolnej).

---

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Symela K. (red.): *Ocena wyników eksperymentu pedagogicznego prowadzonego na podstawie dokumentacji programowych o budowie modułowej opracowanych w Programie PHARE UPET/ IMPROVE*. Dokument Programowy 2000. OKiDK ITeE, Warszawa-Radom 1997.

Ewaluacja wewnętrzna generalnie odnosi się do procesu oceny, podczas którego placówka oświatowa podejmuje własne działania, dbając o to, aby została zachowana ich ciągłość. Ocena może obejmować funkcjonowanie placówki jako całości lub dotyczyć poszczególnych obszarów jej działania, funkcjonowania programów, zasobów, zachodzących procesów, uzyskiwanych wyników lub też czynników środowiskowych<sup>13</sup>.

Istnieją różne modele ewaluacji, stosowane w zależności od celów jej przyświecających: model analizy systemowej, zoperacjonalizowanych zadań, *Goal-free* (swobodnego wyboru kryteriów), krytyki artystycznej, inspekcji kwalifikacji, quasi-sądowy, studium przypadku *Case study*, model CIPP, niezgodności, dialogiczny, model ewaluacji formatywnej, konkluzywnej, proaktywnej (decyzyjny) i retroaktywnej (administracyjnej).

Ewaluacja była zawsze immanentnym elementem prac badawczych prowadzonych przez Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji. Procedurę ewaluacji opracowano i zweryfikowano, realizując programy międzynarodowe PHARE, jak TESSA, IMPROVE i SMART.

Kompleksowa ocena eksperymentu pedagogicznego wymagała przygotowania procedury ewaluacji, która obejmuje hierarchiczny układ elementów:

- Etapy oceniania – realizują szczegółowe cele oceny eksperymentu pedagogicznego i stanowią podstawę przygotowania raportów częściowych;
- Operacje oceniania – stanowią logicznie zamknięte cykle działań charakteryzujące się określonymi technikami badawczymi i służące realizacji etapów oceniania;
- Czynności oceniania (zasadnicze i pomocnicze) – są jednostkami procesu oceniania, niepodzielnymi ze względu na najmniejsze zadania badawcze wyznaczone przez procedurę. Wyróżnia się czynności zasadnicze (opracowanie narzędzi badawczych, przeprowadzenie wywiadu, dokonanie obserwacji itp.) oraz czynności pomocnicze (powielanie ankiet, sortowanie odpowiedzi, obliczanie wyników badania itp.).

Proces ewaluacji można podzielić na trzy zasadnicze etapy:

- I. *ewaluację przedempiryczną*, stosowaną w trakcie opracowywania i po zakończeniu procesu projektowania programów modułowych, w ramach której doskonalone są programy nauczania przez sędziów kompetentnych (komisje programowe, recenzentów, opiniodawców, ekspertów).
- II. *ewaluację kształtującą (formującą)*, stosowaną w czasie próbnego (eksperymentalnego) wdrażania programów w różnych typach i formach kształcenia i doskonalenia zawodowego, w ramach której doskonalone są programy przy współdziałaniu realizatorów procesu kształcenia (nauczycieli, uczniów).
- III. *ewaluację podsumowującą (atestującą)*, oceniającą programy i jakość kształcenia na podstawie kwalifikacji (kompetencji) pracowniczych, jakie wykazują uczniowie pod koniec okresu kształcenia w systemie modułowym.

---

<sup>13</sup> National Board of Education, Finland: *Zarys oceny wyników nauczania w Finlandii*. W: Jakość, planowanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych w zarządzaniu oświatą. TERM FRSE, MEN 1997.



Do celów szczegółowych badań należało:

- Ocena efektywności wewnętrznej kształcenia zawodowego prowadzonego na podstawie dokumentacji programowych o budowie modułowej, określenie stopnia realizacji poszczególnych celów programowych (cele osiągnięte w pełni, częściowo i nieosiągnięte).
- Określenie czy realizowane w szkołach programy nauczania o budowie modułowej i proces kształcenia prowadzony w oparciu o te programy są zgodne z zasadami kształcenia zawodowego w systemie modułowym, w tym przedstawienie różnic i propozycji zmian w organizacji kształcenia i strukturze dokumentacji programowych.
- Ustalenie czy programy nauczania o budowie modułowej (dokumentacje programowe) realizowane w szkołach zawierają podstawy programowe kształcenia w poszczególnych zawodach oraz określenie zakresu treści różnicujących te dwa dokumenty.
- Ocena efektywności zewnętrznej kształcenia dla wybranych zawodów wdrażanych w ramach eksperymentu pedagogicznego, w tym określenie skuteczności szeroko-profilowego modelu kształcenia zawodowego na podstawie badania losów i przydatności zawodowej absolwentów.
- Opracowanie końcowej, kompleksowej oceny eksperymentu pedagogicznego.
- Sprawowanie nadzoru merytorycznego nad eksperymentem pedagogicznym oraz wypracowanie wewnętrznego i zewnętrznego systemu mierzenia jakości kształcenia zawodowego.

W przypadku kształcenia zawodowego prowadzonego w ramach eksperymentu pedagogicznego w oparciu o programy modułowe przyjęto, że ewaluacja programów jest badaniem i oceną samych programów oraz efektów ich realizacji z uwzględnieniem:

- opinii „sędziów kompetentnych” i „użytkowników” programów zakwalifikowanych do wdrożenia w ramach eksperymentu;
- przygotowania kadry i infrastruktury technodydaktycznej pod kątem realizacji nowych programów nauczania;
- postępów i osiągnięć szkolnych uczniów;
- organizacji, celów, treści i metod kształcenia;
- wymagań kształcenia w systemie modułowym;
- wewnątrzszkolnych systemów ewaluacji programów kształcenia zawodowego;
- stopnia realizacji celów kształcenia, sprawności i poziomu kształcenia;
- wymagań zawartych w podstawach programowych kształcenia w danym zawodzie będącym przedmiotem wdrożenia;
- „wycinkowej” oceny przydatności zawodowej absolwentów z uwzględnieniem opinii pracodawców, nauczycieli i samych absolwentów.

## **Zakończenie**

Ewaluacja występuje w podwójnej roli: jako element kształcenia modułowego oraz jako metoda weryfikująca to kształcenie. Spełnia ona najwięcej warunków metody odpowiedniej do badania efektywności kształcenia. Jest więc jednym z najlepszych czynników warunkujących wdrażanie systemu zapewnienia jakości edukacji szkolnej i pozaszkolnej, w której coraz częściej preferowane jest kształcenie modułowe.

## Literatura

1. Chrościel E., Plumbridge W.: *Podręcznik modułowych szkoleń umiejętności zawodowych*. MPiPS, MOP, Warszawa-Genewa 1994.
2. Denek K.: *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa 1980.
3. Jeruszka U: *Kierunki ewolucji programów przedmiotów zawodowych w świetle reformy systemu edukacji*. Rozprawa doktorska, IBE, Warszawa 1996.
4. Goźlińska E., Szlosek F.: *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Wyd. ITeE, Radom, 1997.
5. Kazimierski W.: *Efektywność zadań dydaktycznych*. Wyd. Oświatowo-Dydaktyczne, Jelenia Góra 1995.
6. Korporowicz L.: *Ewaluacja w edukacji*. Wybór tekstów. Program TERM PHARE, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
7. Kurjaniuk J: *Kształcenie modułowe*, w: *Kształcenie modułowe*. ZG ZZDZ, Warszawa 1994, s. 39.
8. Mizerek H., Hildenbrandt A.: *Ewaluacja w szkole*. Wybór tekstów. Program TERM PHARE, MEN, Wyd. MG, Olsztyn 1997.
9. National Board of Education, Finland: *Zarys oceny wyników nauczania w Finlandii*, w: *Jakość, planowanie i doskonalenie kwalifikacji zawodowych w zarządzaniu oświatą*. TERM FRSE, MEN 1997.
10. Ollin R., Tucker J.: *The NVQ and GNVQ Assessor Handbook*. Kogan Page Ltd., Londyn 1995.
11. Symela K. (red.): *Ocena wyników eksperymentu pedagogicznego prowadzonego na podstawie dokumentacji programowych o budowie modułowej opracowanych w Programie PHARE UPET/ IMPROVE*. Dokument Programowy 2000, OKiDK ITeE, Warszawa-Radom 1997.
12. Symela K.: *Procedura wdrażania i oceny modułowych programów kształcenia zawodowego dla form pozaszkolnych*. ITeE Radom 1996.
13. Szafraniec K.: *Projektowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych opartego o koncepcję modułów kwalifikacyjnych*, w: *Kształcenie modułowe*, ZG ZZDZ, Warszawa 1994, s. 9-10.

## **MODEL REGIONALNEGO CENTRUM USTAWICZNEJ EDUKACJI ZAWODOWEJ**

### **Wprowadzenie**

Nowa ustawa o systemie oświaty wprowadzająca gimnazja, licea profilowane poza przewidywanym zmniejszającym się udziałem kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych zakłada przeniesienie kształcenia zawodowego na inne, wyższe poziomy kształcenia, policealny i wyższy, a szczególnie w sferę kształcenia ustawicznego. Nowy system ustawicznej edukacji zawodowej musi więc zintegrować kształcenie w szkole i poza szkołą, formalne i nieformalne. Postępująca intelektualizacja każdej pracy, wraz ze zmianami treści i środowiska pracy, dezaktualizacja wiedzy i umiejętności wymuszają zmiany organizacyjne i intensywny rozwój ustawicznej edukacji zawodowej. Również procesy integracji Polski z Unią Europejską, wspólny w perspektywie rynek towarów, pracy, usług, w tym i usług edukacyjnych są czynnikami, które powodują nieodzowność rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej dla aktualnie zatrudnionych, bezrobotnych i przyszłych pracowników. Są to nowe ogromne wyzwania stojące przed pedagogiką jako nauką i systemem edukacji, w tym ośrodkami doskonalenia kadr, które muszą transformować, aby spełniać funkcje ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej. Z zapowiadanych kierunków reformowania oświaty w Polsce oraz tendencji i kierunków zmian nakreślonych w raportach: „Uczyć się, aby być”, „Uczyć się bez granic”, (przekład po polsku ukazał się w 1975 r.), w „Białej Księdze Edukacji” Unii Europejskiej (1998 r.) wyłania się potrzeba powstania nowych propozycji dotyczących współczesnego rozumienia roli, celów i zadań ustawicznej edukacji dorosłych, w tym projekty rozwiązań programowych, zasad współdziałania z otoczeniem, jakości kształcenia i modelu ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej.

### **Stan obecny i potrzeby zmian**

Przemiany zachodzące w oświacie powodowały, że przed kształceniem ustawicznym stawiano różne zadania uważając w początkowym okresie, że jest to doksztalcanie i doskonalenie zawodowe pracujących, a następnie odnosząc kształcenie ustawiczne do całej oświaty dorosłych. **A. Cieślak** próbując udzielić odpowiedzi na pytanie: czym jest kształcenie ustawiczne – ideą edukacyjną czy może zasadą organizacyjną dla oświaty i wychowania? pisał: *„Wydaje się, że jednym i drugim, chociaż dla właściwego rozumienia jego istoty punktem wyjścia stać się powinna analiza jego warstwy koncepcyj-*

nej. Tylko wówczas możliwe będzie poprawne ukazanie operacyjnych walorów koncepcji w postaci wszechstronnego scharakteryzowania jego konsekwencji już nie tylko dla zasad organizacji edukacji, ale także jej treści, form czy metod, ze szczególnym uwzględnieniem przemian w oświacie dorosłych". **J. Pólturzycki** w swoich rozważaniach poszedł jeszcze dalej pisząc, że „Ustawiczność kształcenia obejmuje nie tylko cały system oświaty, ale całe życie człowieka, życie społeczeństwa. Z nich, jako naturalna konsekwencja wyrasta kolejny cel i założenia, którym jest dążenie do społeczeństwa wychowującego. Społeczeństwo takie jest możliwe tylko w systemie edukacji permanentnej". **S. Kaczor** wskazuje trzy rodzaje treści, które wypełniają pojęcie kształcenia ustawicznego:

1. Zasada lub idea przewodnia dla wszystkich procesów kształcenia się ludzi, od wczesnego dzieciństwa aż do zaniknięcia wszelkiej aktywności intelektualnej i praktycznej;
2. Kształcenie dalsze po okresie nauki obowiązkowej, głównie w formach pozaszkolnych. Chodzi w tym wypadku głównie o doskonalenie umiejętności, rozszerzanie i pogłębianie wiedzy, a także jako rozwój osobowości poszczególnych jednostek;
3. Całozyciowa orientacja dla sterowania własnym losem. Takie rozumienie kształcenia ustawicznego odnosi się głównie do okresu świadomej działalności człowieka związanej z samosterowalnością.

Dotychczasowym zadaniem kształcenia ustawicznego było przede wszystkim przystosowanie poprzez usuwanie różnych braków w wykształceniu do wypełniania podstawowych powinności wobec państwa, pracodawcy, najbliższego otoczenia. Przewidywana mobilność zarówno na rynku pracodawców, jak i pracobiorców, zmienność zapotrzebowania na określone zawody, pojawienie się nowych potrzeb profesjonalnych, konieczność odnawiania lub uzupełniania kwalifikacji stawia przed kształceniem ustawicznym nowe zadania. W chwili obecnej oczekuje się, że będzie ono przede wszystkim spełniać funkcje wyzwajające możliwości rozwojowe człowieka, rozwój osobowości, rozwój kompetencji specjalistycznych oraz systematycznie wzbogacać w wiedzę, umiejętności w uzyskiwanie coraz większej sprawności manualnej, w tym również odpowiedzialności, uprawnień do działania i decydowania.

Jednym z głównych czynników rozwoju ekonomicznego jest wiedza, a także osiągnięcia nauki i techniki wsparte kwalifikacjami zatrudnionych. Rozwój środków komunikacji społecznej, a szczególnie technik multimedialnych umożliwia aktualnie pełną realizację idei powszechnego kształcenia ustawicznego, w tym i dostępu do edukacji. Tak więc zmiana treści, form i technologii kształcenia, między innymi poprzez wzrost samodzielnej pracy, indywidualizacji drogi i technologii kształcenia powoduje, że głównym zadaniem staje się nauczyć uczyć się, a więc wyposażenie i wzbogacenie każdego człowieka również w wiedzę, umiejętności pedagogiczne i zawodoznawcze. Istotą tego procesu nie powinno być tylko przekazywanie wiedzy, ale nauczanie metod samodzielnego jej zdobywania, uzupełniania, umożliwienia planowania kształcenia w czasie. Kształcenie ustawiczne powinno dotyczyć wszystkich organizowanych dzia-

łań edukacyjnych różnych szczebli i stopni, wykraczając poza tradycyjne struktury szkolnictwa. Rozwój nauki i techniki, a szczególnie informatyzacja i nowe środki komunikacji społecznej powodują szybkie zmiany treści pracy, organizacji pracy, życia jednostki i grup społecznych, ma wpływ na strukturę zatrudnienia, a także na charakter pracy ludzkiej i środowisko pracy. Wdrażane w przemyśle systemy zapewnienia jakości produkcji i usług, wymuszają odpowiednie przygotowanie pracowników. Sprostanie wyzwaniom teraźniejszości i przyszłości, będzie możliwe poprzez rozwój powszechnego kształcenia ustawicznego na coraz wyższym poziomie edukacji.

Edukacja dorosłych znajduje się w trudnym okresie. Wiele jednostek działając na wolnym rynku zmieniło profil działalności lub zaprzestało działalności w zakresie edukacji dorosłych. Prowadzeniem działalności oświatowej zajmują się liczne instytucje, organizacje społeczne, stowarzyszenia, spółki, a także, w coraz większym stopniu, osoby prywatne. Pojawiają się próby tworzenia nowych instytucji, różnych form działalności oświatowej, zauważalny jest jednak brak wizji, praktycznych działań, propozycji współpracy, które zmierzałyby do stworzenia nowego spójnego systemu doskonalenia i przekwalifikowania kadr, współczesnego rozumienia roli, założeń, funkcji, celów i zadań edukacji dorosłych, oferujące projekty rozwiązań programowych, propozycje modeli, zasady współdziałania.

### **Model regionalnego centrum ustawicznej edukacji zawodowej – założenia ogólne**

Potrzeba intensywnego rozwoju kształcenia ustawicznego skłania do postawienia pytania: jaką należy przewidzieć strukturę dla takiego kształcenia oraz jaka powinna być struktura organizacyjna i programowo-metodyczna instytucji realizujących proces. Sytuacja na rynku pracy wymagać będzie od jednostek rozwijania nowych struktur organizacyjnych i usługowych, opracowania nowych modułowych programów kształcenia, rozwoju warsztatów i materiałów szkoleniowych, indywidualnych programów nauczania, stosowania aktywnych metod nauczania. Zmianie ulegną również aspekty organizacyjne instytucji, jak np.: marketing, usługi w zakresie porad, procesy rekrutacji osób podejmujących naukę, sposoby zarządzania, prognozowanie sytuacji, potrzeb, podejmowanie decyzji wyprzedzających przy organizacji kształcenia. Skuteczność organizacji będzie tym większa, im więcej i bardziej różnorodne formy edukacyjne włączone zostaną w dydaktykę, gdy szkolenie organizowane będzie w specjalistycznym ośrodku przystosowanym do tego celu. Korzyści wynikające z tego są niewspółmierne w porównaniu z tym, gdy szkolenie jest organizowane w placówkach przypadkowych (wyższy poziom szkolenia, niższe koszty, jednolite programy).

Celem funkcjonowania regionalnego centrum ustawicznej edukacji zawodowej winno być praktyczne i teoretyczne przygotowanie kadr do pracy na stanowiskach wymagających wysokich kompetencji, rozwijanie i utrzymywanie na wysokim poziomie umiejętności wykonywania obowiązków związanych z bieżącą pracą, jak też rozwijanie umiejętności w celu podejmowania zadań w innym zakresie. Regionalne centrum

ustawicznej edukacji zawodowej powinno integrować badania pedagogiczne, techniczne, ekonomiczne, dysponować podstawowymi narzędziami i metodami pomiaru jakości (standardy), zapewnienia jakości kształcenia, pomiaru jakości pracy i efektywności działania, metod i sposobów dostosowania do oczekiwań pracodawców, rynku pracy i partnerów społecznych. Powinien promować wdrażanie strategii nauczania, które wprowadzać będą nową jakość procesu kształcenia, osiąganą dzięki zastosowaniu elastycznych technologii kształcenia, realizacji i ocenianiu całego procesu nauczania-uczenia się, ocenianiu własnej pracy w celu osiągnięcia możliwie najefektywniejszej odmiany kształcenia, biorąc pod uwagę i integrując możliwości ludzi oraz zasoby techniczne umożliwiając wymianę doświadczeń, osiągnięć nauki, zgodnie z wymaganiami przemysłu, edukacji, nauki.

Budowanie sprawnego systemu kształcenia ustawicznego charakteryzującego się otwartością, dostępnością, elastycznością, drożnością, porównywalność uzyskiwanych kwalifikacji i możliwości ich uzupełnienia wymagało więc będzie wielu zmian w działaniu:

- organizacja i reorganizacja działań w kierunku zaspokojenia potrzeb klientów,
- tworzenie modułowych, indywidualnych programów kształcenia,
- opracowanie i wdrożenie systemu akredytacji za osiągnięcia,
- opracowanie i wdrożenie systemu wspomagającego uczenie się – organizacja pracowni i oprogramowania dydaktycznego,
- opracowanie systemu rekrutacji i doradztwa,
- system marketingu – „otwarta oferta edukacyjna” odpowiadająca na zapotrzebowanie rynku, promująca nowe technologie,
- system samooceny kadry i oceny pracy, efektywności działania.

System taki może być tworzony przez zmiany w istniejących instytucjach, w kierunku powstawania regionalnych centrów ustawicznej edukacji zawodowej.

Główną zasadą działania powinno być dążenie do jasnego sprecyzowania celów, dla jakich słuchacz podejmuje doskonalenie swoich kwalifikacji, czego oczekuje:

- czy zamierza podnieść standard obecnie wykonywanej pracy?
- czy chce uzyskać dodatkowe kwalifikacje zawodowe?
- czy chce poszerzyć, uaktualnić swoje wiadomości?

Precyzyjne ustalenie celu pozwoli łatwiej dostosować się do potrzeb, a tym samym osiągnąć zadowolenie klienta. Dążenie do spełnienia oczekiwań klienta to także pomoc w doborze najbardziej właściwych dla danego typu szkolenia materiałów szkoleniowych. Pomoc ta powinna rozpoczynać się rozpoznaniem stanu zaawansowania wiedzy słuchaczy, czasu, jaki mogą oni poświęcić na samokształcenie, metod, jakie są dla nich najłatwiej przyswajalne oraz rodzaju środków audiowizualnych, jakie mogłyby być użyte. Jeśli do celów szkolenia wykorzystywany jest ogólnie dostępny materiał szkoleniowy, należy dokonać jego przeglądu pod kątem, czy spełnia on wszystkie wymagania, jakie mu stawia sponsor, np. czy zawiera wystarczającą ilość ćwiczeń z interesującego go obszaru, czy są w nim rozwiązania umożliwiające samoocenę itp. Wskazaniem też jest ustalić kryteria, według których oceniać się będzie przydatność materiałów

w procesie edukacyjnym. Opracowując materiały dla potencjalnych odbiorców niezbędne jest zasięgnięcie opinii właściwych ekspertów. Trzeba tu uwzględnić najważniejsze problemy odbiorców, zakres posiadanej przez nich wiedzy i umiejętności, a także postawy, jakimi mogą się oni charakteryzować.

W celu prawidłowej organizacji niezbędna jest współpraca ośrodka z otoczeniem. Regionalne centrum ustawicznej edukacji zawodowej powinno aktywnie współpracować z placówkami naukowymi w realizacji programów badawczych, prowadzeniu działalności wydawniczej i promocyjnej. Planując, organizując doskonalenie powinno prowadzić samodzielnie badania lub zapoznać się z badaniami innych w zakresie:

- prognoz rozwoju nauki i techniki;
- poziomu zaspokojenia potrzeb w zakresie doskonalenia;
- wyobrażeń, wiedzy, umiejętności i nawyków, jakimi powinny charakteryzować się kadry;
- poziomu kwalifikacji w zawodzie i proporcji ilościowych między poszczególnymi poziomami kwalifikacji;
- związków zawodu z innymi zawodami;
- możliwości zmiany zawodu w przypadku wyczerpania się popytu na rynku pracy.

Centrum powinno także współpracować z innymi ośrodkami, np. przy opracowywaniu jednolitych programów szkoleń, powinno upowszechniać swoje i korzystać z doświadczeń partnerów przy realizacji większych i strategicznych przedsięwzięć szkoleniowych.

Spośród wielu przemian dokonujących się obecnie w sferze edukacji zawodowej priorytetowe znaczenie mają te, które zmierzają ku podnoszeniu jej efektywności. Coraz częściej słyszymy o wprowadzaniu w zakładach pracy systemów jakości, mierzeniu jakości. Mierzenie jakości znajduje zastosowanie także w edukacji. Celem mierzenia jakości pracy jest dostarczenie pełnej, rzetelnej, obiektywnej informacji o słabych i silnych stronach, o zakresie i jakości organizowanych szkoleń, pomiar efektywności działania. Jednostki szkoleniowe muszą być świadome, że sprawdzenie skuteczność realizacji zaprojektowanej koncepcji programowej wymaga prowadzenia systematycznej oceny procesu kształcenia. Ocena powinna uwzględniać zbadanie innych niż sam program czynników wywierających wpływ na realizację treści kształcenia, w efekcie podnosząc lub obniżając wyniki pracy. Kompleksowa ocena programów ukierunkowana na badanie efektywności kształcenia zawodowego może być jednym ze sposobów wprowadzania racjonalnych zmian w procesach planowania, kierowania, kontroli i oceny wyników pracy instytucji, nauczycieli oraz osiągnięć słuchaczy w kontekście potrzeb i oczekiwań rynku pracy. Wyniki badań efektywności szkoleń stanowić powinny istotny element w ocenie trafności podjętych decyzji.

Aby system oceniania funkcjonował prawidłowo, był jednorodny i sprawiedliwy, powinien składać się z takich elementów, jak przejrzysty standard kompetencji, którym może być modułowy program nauczania z określonymi umiejętnościami, wiedzą do nich przypisaną i czynnościami, na podstawie których będzie oceniany uczestnik kursu

lub programu nauczania, kryteriów wykonawczych, które opisują szczegółowo, co ma podlegać ocenie, zakresu wykonania danych czynności, w jakich warunkach, jak często i w jakim zakresie odpowiedzialności dana umiejętność ma być zaprezentowana.

## Podsumowanie

Podstawowymi warunkami sprawności systemu kształcenia ustawicznego jest otwartość, dostępność, elastyczność, drożność, porównywalność uzyskiwanych kwalifikacji i możliwości ich uzupełnienia. Regionalne centra ustawicznej edukacji zawodowej prowadzące kształcenie, doskonalenie osób dorosłych w systemie modułowym, opracowujące zmodularyzowane programy nauczania i modułowe pakiety edukacyjne, gwarantujące multimedialny system przekazu informacji, wzbogacające procesy dydaktyczne w nowoczesną technikę, metody aktywizujące – to podstawowe warunki powstania i rozwoju nowoczesnego systemu edukacji. W prawidłowym funkcjonowaniu kształcenia ustawicznego ważnym elementem jest świadomość osób organizujących szkolenia, zlecających szkolenia o konieczności poprawy jakości organizowanych szkoleń. Opracowanie i wdrożenie systemu zapewnienia jakości zapewnia jakość procesów, kwalifikacji ludzi, przedmiotów pracy, urządzeń i narzędzi, technologii, organizacji.

Regionalne centrum ustawicznej edukacji zawodowej powinno:

1. Organizować działania edukacyjne ściśle odpowiadające na potrzeby rynku.
2. Zapewniać elastyczność sterowania i realizacji kształcenia ustawicznego.
3. Dysponować nowoczesną bazą dydaktyczną, hotelową, socjalną, zapleczem dla organizowanych szkoleń: biblioteka, mała poligrafia, sieć współpracujących organizacji.
4. Posiadać procedury postępowania w zakresie organizacji, realizacji, kontroli szkoleń oraz zarządzania nimi.
5. Posiadać dopracowaną dokumentację programową realizowanych przedsięwzięć edukacyjnych zarówno w ujęciu konwencjonalnym, jak i modułowym, wspólną dla wybranych stanowisk pracy. Prace nad dokumentacją powinny być poprzedzone analizami, opisami zawodów, stanowisk pracy, prac wykonywanych.

## Literatura

1. Cieślak A.: Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego. Warszawa 1981, WSiP s. 55.
2. Pólturzycki J.: Kształcenie ustawiczne a oświata dorosłych. W: Oświata Dorosłych, 1973 nr 10, s. 577.
3. Kaczor S.: Kształcenie ustawiczne. W: Wprowadzenie do andragogiki (red. T. Wujek), ITeE, Warszawa 1996, s. 129.
4. Koprowska D.: Mobilny ośrodek kształcenia i doskonalenia kadr. W: Edukacja Dorosłych 1997 nr 2, s. 102.
5. Bednarczyk H.: Otwarty modułowy system kształcenia ustawicznego kadr eksploatacyjnych. Edukacja Dorosłych 3/94.
6. Lewowicki T.: Przemiany oświaty. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1994.
7. Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej – pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego.



# Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

*Barbara Baraniak*

*Instytut Badań Edukacyjnych*

## **Edukacja ustawiczna w Instytucie Badań Edukacyjnych**

### **Wstęp**

Rosnące wymagania rynku pracy i oczekiwania pracodawców wymuszają wzrost zainteresowania dalszym kształceniem. Powyższe zadanie to domena edukacji ustawicznej, która poprzez funkcjonujące w jej obszarach instytucjonalne formy umożliwia każdemu człowiekowi – niezależnie od wieku – uczenie się przez całe życie. Realizowane ono może być w szkołach dla dorosłych, których istnienie daje możliwość uzyskania i uzupełnienia wykształcenia oraz pozaszkolnych formach kształcenia nastawionych na doskonalenie zawodowe. Ich ukończenie poświadcza formalny dokument, jakim jest świadectwo lub zaświadczenie. Kształcenie dorosłych na poziomie szkół podstawowych, zasadniczych, średnich i wyższych najczęściej organizowane jest w wyżej wymienionych typach szkół prowadzących kształ-

cenie w systemie dziennym.

Aktualnie obserwuje się wzrastające zainteresowanie kształceniem ustawicznym różnych instytucji, takich jak fundacji czy stowarzyszeń.

One bowiem najczęściej zakładają i prowadzą szkoły dla dorosłych. Zaś doskonaleniem zawodowym w formach kursów, odczytów, seminariów, konferencji zainteresowane są ośrodki szkoleniowe, instytuty naukowe i ośrodki badawczo-rozwojowe, a także stowarzyszenia i fundacje oraz osoby fizyczne. W niej mieści się w zakresie edukacji ustawicznej działalność Instytutu Badań Edukacyjnych. Dlatego przedłożenie krótkiej charakterystyki w odniesieniu do edukacji ustawicznej wydaje się zasadne.

### **Przydatność podstaw programowych kształcenia w zawodzie oraz przykładowych nowych programów nauczania dla szkół dla dorosłych**

Instytut Badań Edukacyjnych na zlecenie Ministra Edukacji Narodowej koordynował prace nad podstawami programowymi dla 64 zawodów oraz przykładowe nowe programy nauczania dla 60 zawodów. Ich pełny wykaz ilustruje tabela I.

Tab. 1. Wykaz zawodów, dla których opracowano podstawy programowe i programy nauczania

Lp.	Nazwa zawodu	Nazwa dokumentu	
		Podstawa programowa	Program nauczania
1	2	3	4
1	Korektor i stroiciel instrumentów muzycznych	X	–
2	<i>Technik analityk</i>	X	X
3	<i>Technik budownictwa</i>	X	X
4	Technik budownictwa okrętowego	X	X
5	<i>Technik elektronik</i>	X	X
6	<i>Technik elektryk</i>	X	X
7	Technik garbarz	X	–
8	<i>Technik geodeta</i>	X	X
9	Technik górnictwa odkrywkowego	X	X
10	Technik górnictwa otworowego	X	X
11	Technik górnictwa podziemnego	X	X
12	<i>Technik hutnik</i>	X	X
13	<i>Technik instrumentów muzycznych</i>	X	X
14	Technik mechanik	X	X
15	Technik obuwnik	X	X
16	<i>Technik odlewnik</i>	X	X
17	Technik poligraf	X	X
18	<i>Technik technologii chemicznej</i>	X	X
19	<i>Technik technologii drewna</i>	X	X
20	Technik technologii szkła	X	X
21	<i>Technik technologii odzieży</i>	X	X
22	Technik telekomunikacji	X	X
23	Technik urządzeń sanitarnych	X	X
24	<i>Technik włókiennik</i>	X	X
25	<i>Technik włókienniczych wyrobów dekoracyjnych</i>	X	X
26	<i>Fototechnik</i>	X	X
27	Technik urządzeń audiowizualnych	X	X
28	<i>Technik bezpieczeństwa i higieny pracy</i>	X	X
29	Technik ekonomista	X	X
30	<i>Technik handlowiec</i>	X	X
31	Technik hotelarstwa	X	X
32	Technik obsługi turystycznej	X	X
33	<i>Technik archiwista</i>	X	X

1	2	3	4
34	Technik informacji naukowej	X	X
35	Technik usług pocztowych i telekomunikacyjnych	X	X – przekazanie programu MEN 15.05.98 r.
36	<i>Sprzedawca</i>	X	X
37	Betoniarz-zbrojarz	X	X
38	<i>Murarz</i>	X	X
39	Renowator zabytków architektury	X	X
40	Monter instalacji i urządzeń sanitarnych	X	X
41	<i>Posadzkarz</i>	X	X
42	Malarz-tapeciarz	X	X
43	<i>Monter kadłubów okrętowych</i>	X	X
44	Modelarz odlewniczy	X	X
45	Operator obrabiarek skrawających	X	X
46	<i>Ślusarz</i>	X	X
47	Mechanik lotniczy	X	–
48	Mechanik – monter maszyn i urządzeń	X	X
49	<i>Mechanik pojazdów samochodowych</i>	X	X
50	Elektryk	X	X
51	<i>Monter-elektronik</i>	X	X
52	Mechanik automatyki przemysłowej i urządzeń precyzyjnych	X	X
53	Monter instrumentów muzycznych	X	X
54	<i>Stolarz</i>	X	X
55	<i>Krawiec</i>	X	X
56	Kuśnierz	X	X
57	Tapicer	X	X
58	<i>Kaletnik</i>	X	X
59	<i>Obuwnik</i>	X	X
60	<i>Operator maszyn i urządzeń do obróbki plastycznej</i>	X	X
61	Operator maszyn i urządzeń metalur.	X	X
62	Operator maszyn i urządzeń odlewniczych	X	X
63	Operator urządzeń przemysłu chemicznego	X	X
64	Operator maszyn w przemyśle włókienniczym	X	X
<b>RAZEM</b>		<b>64</b>	<b>60</b>

Legenda: X – dokumenty opracowane;

*Dokumenty opracowane w 1996 r.*

Opracowane dokumenty do wyszczególnionych w tabeli 1 zawodów respektują aktualne ustawodawstwo, wniesione znowelizowaną ustawą o systemie oświaty (Dz.U. nr 101 z dn. 11.07.1995 r) wprowadzając do szkolnictwa zawodowego podstawy programowe kształcenia w zawodzie oraz uwzględniając jej zakres – przykładowe programy nauczania.

Te ostatnie szkoły mogą zastąpić innym, np. własnym autorskim programem, ale pod warunkiem respektowania treści podstaw programowych. Jest to nowa sytuacja dla szkolnictwa oraz nauczycieli. Bowiern mogą stać się oni konstruktorem systemu kształcenia, opracowując – w oparciu o podstawę programową – własny program.

Innym, szczególnie istotnym aspektem nowo opracowanych programów nauczania, znajdujących się w Instytucie Badań Edukacyjnych jest ich uniwersalność. Bowiern postrzegane są one jako programy dla zawodu, co oznacza możliwość ich stosowania zarówno w szkołach dla młodzieży, jak i w szkołach dla dorosłych. Ideę tę spełniają plany nauczania określające wymiary godzin nauczania w szkołach obu form, w tym również w szkołach dla dorosłych. Umożliwiają one ukończenie w danym zawodzie następujących szkół:

- szkoły zasadniczej dającej wykształcenie ogólne i zasadnicze zawodowe z kwalifikacjami do wykonywania zawodu na poziomie robotnika, a także możliwość dalszego kształcenia w szkole średniej, której ukończenie umożliwia uzyskanie kwalifikacji zawodowych z tytułem technika wraz

z możliwością uzyskania świadectwa dojrzałości;

- liceum zawodowego, którego ukończenie pozwala uzyskać wykształcenie średnie ogólne z możliwością uzyskania świadectwa dojrzałości oraz wykształcenia zasadniczego zawodowego (tytułu robotnika wykwalifikowanego);
- technikum, które pozwala uzyskać wykształcenie średnie ogólne i zawodowe z możliwością uzyskania świadectwa dojrzałości oraz uzyskanie kwalifikacji zawodowych na poziomie tytułu technika w danym zawodzie;
- szkoły policealnej realizowanej na podbudowie programowej liceum ogólnokształcącego lub liceum technicznego, a jej ukończenie umożliwia uzyskanie wykształcenia średniego zawodowego (szkoły min. 2-letnie) i kwalifikacji zawodowych na poziomie technika lub na poziomie robotnika (szkoły roczne) wykwalifikowanego w danym zawodzie.

Wymienione typy szkół – o statusie zarówno publicznych, jak i niepublicznych – mogą prowadzić, obok kształcenia w szkołach dla młodzieży, również dla dorosłych pracujących w systemie wieczorowym i zaocznym. Ideę tę spełniają nowe programy nauczania dostosowane do kształcenia w zawodach objętych klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego, a ich wykaz wyszczególniony w tabeli 1 ułatwia ich nabycie instytucjom zainteresowanym ich pozyskaniem. One też powinny skontaktować się z Działem Wydawniczym Instytutu Badań Edukacyjnych, 01-180 Warszawa, ul. Górczewska 8, tel. 632-02-21 w. 104.

## Formy doskonalenia zawodowego organizowane przez Instytut Badań Edukacyjnych

Doskonalenie zawodowe postrzegane jako „proces systematycznego – w ciągu całego okresu aktywności zawodowej – aktualizowania, rozszerzania oraz pogłębiania wiedzy i umiejętności zawodowych” w związku z wykonywanym zawodem umożliwia stopniowe dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie oraz uzyskiwanie coraz wyższego statusu społecznego i ekonomicznego w zawodzie, bez konieczności wychodzenia z danej grupy społeczno-zawodowej (Słownik Pedagogiki Pracy, 1986, s. 56). Potrzebę tę – jak również wzrastające zainteresowanie podwyższaniem kwalifikacji dostrzega Instytut Badań Edukacyjnych proponując formy wynikające z rozwoju nauki i techniki oraz zmian w technologiach wytwarzania i organizacji pracy, a także nowych zadań dla nauczycieli wyznaczanych przez władze oświatowe. Wybraną propozycję form doskonalenia ilustruje tabela 2.

To one – potwierdzają to badania – są odpowiedzią na wzrost zainteresowania środowisk edukacyjnych doskonaleniem zawodowym i wychodzą naprzeciw:

- określonym przez resort edukacji propozycjom nowych stanowisk nauczycielskich oraz kryteriami ich uzyskania, np. profesor oświaty, nauczyciel dyplomowany. W ich spełnieniu pomocnymi mogą okazać się: trzyletnie seminaria doktoranckie oraz podyplomowe studia dydaktyki treści, bowiem te pierwsze ułatwiają uzyskanie stopnia doktora nauk humanistycznych w za-

kresie pedagogiki, a te drugie przygotowują nauczycieli do konstruowania autorskich programów nauczania;

- nowym zadaniom wyznaczonym nauczycielom przez Ministra Edukacji Narodowej poprzez ich włączenie w nurt prac programowych. W spełnieniu powyższej idei pomocnym będzie podyplomowe studium dydaktyki treści lub kurs dydaktyki treści;
- potrzebie wypełnienia luki w zakresie uzyskiwania przygotowania pedagogicznego, w tym przez nauczycieli praktycznej nauki zawodu oraz opiekuńki dziecięcej do lat trzech. Zadania te wypełniają: Podyplomowe Studium Pedagogiczne, Studium Pedagogiczne dla Nauczycieli Praktycznej Nauki Zawodu oraz Kurs Przygotowania Pedagogicznego dla Opiekunek Dziecięcych do Lat Trzech;
- potrzebie wdrażania nowych technologii i nowych form organizacyjnych pracy administracji szkolnych, co umożliwi Studium Administracji Szkolnej oraz Podyplomowe Studium Administracji Oświatowej.

Szczegółowe informacje w sprawie form doskonalenia zawodowego środowisk pedagogicznych udziela Dział Usług Edukacyjnych Instytutu Badań Edukacyjnych:

- telefonicznie: tel. 632-02-21 w. 107 (p. Ewa Biała), fax. 632-18-95,
- listownie, kierując korespondencję na następujący adres: Instytut Badań Edukacyjnych, 01-180 Warszawa, ul. Górczewska 8.

Tab. 2. Wykaz form doskonalenia zawodowego prowadzonych w Instytucie Badań Edukacyjnych

Lp.	Nazwa formy doskonalenia zawodowego	Termin rozpoczęcia • Czas trwania • Liczba godzin	Charakterystyka formy doskonalenia zawodowego		Uprawnienia	
			Wymagania kandydata	Organizacja strony dydaktycznej	Formalne	Kwalifikacyjne
1	2	3	4	5	6	7
1	Seminaria doktoranckie	<ul style="list-style-type: none"> <li>październik każdego roku</li> <li>3-letnie</li> <li>192 godz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tytuł zawodowy magistra, magistra inżyniera, lekarza lub inny równorzędny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comiesięczne zjazdy, prowadzone w formie wykładów, ćwiczeń i warsztatów (8 zjazdów w ciągu roku)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dypłom doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>naukowe</li> </ul>
2	Podyplomowe Studium Pedagogiczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>jednosemestralne</li> <li>270 godz.</li> <li>październik, luty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dypłom szkoły wyższej, w tym zawodowej</li> <li>zaświadczenie ze szkoły o zatrudnieniu lub możliwości odbycia praktyki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>cotygodniowe 3-dniowe zjazdy wg harmonogramu</li> <li>120 godz. wykładów, ćwiczeń i warsztatów z pedagogiki, psychologii, dydaktyki, metodyki oraz informatyki</li> <li>150 godz. praktyk pedagogicznych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>świadcstwo ukończenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>przygotowanie pedagogiczne</li> </ul>

cd. tab. 2.

1	2	3	4	5	6	7
3	Podyplomowe Studium Dydaktyki Treści	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2-semesteralne</li> <li>• 270 godz.</li> <li>• październik każdego roku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyplom szkoły wyższej, w tym zawodowej</li> <li>• nauczyciel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dwudniowe, co-miesięczne zjazdy (piątek, sobota)</li> <li>• 170 godz. w formie wykładów</li> <li>• 100 godz. samokształcenia</li> <li>• pakiet edukacyjny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• świadectwo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kwalifikacje z zakresu konstrukcji programu nauczania</li> </ul>
4	Kurs dydaktyki	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2-semesteralne</li> <li>• 90 godz.</li> <li>• październik każdego roku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciel nie posiadający magisterium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 90 godz. w formie wykładów i warsztatów</li> <li>• pakiet edukacyjny</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaświadczenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dokształcanie z zakresu konstrukcji programu nauczania</li> </ul>
5	Kurs logopedii	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2-semesteralne</li> <li>• 120 godz.</li> <li>• październik każdego roku</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyplom szkoły wyższej, w tym zawodowej, a także studium nauczycielskiego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 120 godz. w formie wykładów i ćwiczeń (9 zjazdów w ciągu roku)</li> <li>• zajęcia praktyczne w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaświadczenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dokształcanie zawodowe</li> </ul>

cd. tab. 2.

1	2	3	4	5	6	7
6	Kurs reedukacji <ul style="list-style-type: none"> <li>• jęz. polski</li> <li>• matematyka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4-miesięczne, 65 godz. (X–XII, III–IV)</li> <li>• 4-miesięczne, 65 godz. (X–I, III–VI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nauczyciel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sobotnio-niedzielne zajęcia wg harmonogramu</li> <li>• wykłady i warsztaty</li> <li>• zajęcia praktyczne w Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaświadczenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dokończalanie</li> </ul>
7	Studium Administracji Szkolnej	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2-semesteralne</li> <li>• październik każdego roku</li> <li>• 120 godz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• administracja szkolna</li> <li>• świadectwo szkoły średniej lub dyplom szkoły wyższej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zjazdy comiesięczne wg harmonogramu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaświadczenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dokończalanie</li> </ul>
8	Poddyplomowe Studium Administracji Oświatowej	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3-semesteralne</li> <li>• październik każdego roku</li> <li>• 270 godz. w tym: 100 godz. samokształcenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyplom szkoły wyższej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kadra kierownicza szkół i administracji oświaty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zjazd wg harmonogramu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dokończalanie</li> </ul>



## Podsumowanie

Łamy niniejszego pisma są dobrą okazją do przybliżenia i przedstawienia wybranego zakresu edukacji ustawicznej, objętej działalnością statutową Instytutu Badań Edukacyjnych, który żywi nadzieję, iż tą drogą umożliwiony zostanie pełny kontakt ze środowiskami zainteresowanymi formami edukacji ustawicznej. Zapraszamy do współpracy.

## Literatura

1. Bednarczyk H.: Naukowe-metodyczne wspomaganie kształcenia ustawicznego. *Edukacja Dorosłych*. 1996, nr 3.
2. Butkiewicz M.: Kształcenie ustawiczne w nowych warunkach gospodarczych. *Edukacja Dorosłych*. 1996, nr 2.
3. Gęsicki J.: Współczesne wyzwania stojące przed edukacją dorosłych. *Edukacja Dorosłych*. 1995, nr 4–5.
4. Grabowska D.: Kształcenie ustawiczne, stan obecny i przyszłość. *Edukacja Dorosłych*. 1996, nr 3.
5. Karaś S.: *Dydaktyka oświaty pozaszkolnej*. ITeE, Radom, 1995.
6. Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23.02.1993 r.
7. *Reforma systemu edukacji*. Materiały Ministerstwa Edukacji Narodowej. MEN, Warszawa 1998.
8. *Słownik Pedagogiki Pracy*. WPAW Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź, 1986 r.

**Zbigniew Kramek**

*Instytut Technologii Eksploatacji  
w Radomiu*

## Przygotowanie pakietów edukacyjnych i wyposażenia dydaktycznego

### Wprowadzenie

Pakiety edukacyjne w nowoczesnej dydaktyce powinny być narzędziem pracy ucznia i nauczyciela, a także stanowić istotną pomoc metodyczną, ułatwiającą właściwe organizowanie i programowanie dydaktyki. W nowoczesnej technologii kształcenia oprócz zamieszczonych w pakietach aktualnych treści wymaga się wskazania skutecznych metod nauczania-uczenia się. Dlatego poszukuje się takiej struktury, która umożliwi zespolenie nowoczesnych nośników informacji w projektowanym pakiecie. Powinna ona umożliwiać zamieszczenie treści, które są konieczne dla procesu dydaktycznego, tzn.:

- a) wiadomości objęte programem kształcenia bądź szkolenia,
- b) ćwiczenia i zadania kształtujące rozmaite sprawności oraz dające impulsy do działania praktycznego,
- c) wskazówki dotyczące sposobu poszukiwania dalszych, uzupełniających wiadomości i wyznaczania drogi dochodzenia do nowej wiedzy oraz ułatwiające realizację zasad kształcenia indywidualnego.

Podstawową cechą, odróżniającą pakiet multimedialny od pozostałych pomo-

cy dydaktycznych, jest jego kompleksowość. Przyczyną pojawienia się wielu nowych cech w pakietach edukacyjnych jest wielość metod i zasad nauczania oraz form przekazu komunikatów, podporządkowanych nowej technologii kształcenia. Struktura pakietu będzie zatem zależeć od różnorodności form ekspozycji materiału nauczania. Kompleksowość można rozpatrywać w aspekcie jego wewnętrznej konstrukcji, jak i zewnętrznej formy. Rozpatrywanie pakietu jako układu, działającego w kompleksie nowoczesnych środków kształcenia, narzuca potrzebę uwzględnienia w nim właściwych powiązań materiałów dydaktycznych, jak również możliwość korzystania z nich. Wyczerpujący zbiór wspomnianych cech można wyłonić dopiero w trakcie praktycznej realizacji określonego procesu dydaktycznego.

We współczesnych szkołach materiały drukowane są coraz częściej uzupełniane i wzbogacane treściami, dla których nośnikiem jest dyskietka komputerowa, taśma filmowa lub magnetowidowa. Wydaje się, iż już w niedalekiej przyszłości właśnie te materiały i odpowiadające im urządzenia techniczne będą wchodziły w skład typowych zestawów multimedialnych. Kształcenie multimedialne (*multimedia learning, multimedia-system*) jest w istocie współczesną realizacją idei, która przeciwstawia się werbalizmowi i opowiada się za nauczaniem pogładowym, za czerpaniem wiedzy z różnorodnych źródeł. Wprawdzie różnorodność polega na stosowaniu możliwie szerokiej gamy materiałów dydaktycznych, w tym także obiektów naturalnych i ich modeli, ale niewątpliwie komputery, telewizja i magnetowidy wpływają, dzięki specy-

ficznym kodom informacji, w sposób bardzo istotny na zwiększenie aktywności spostrzeniowej, manualnej, intelektualnej i emocjonalnej.

W nieco innym kontekście można rozpatrywać interesujące nas materiały i interakcje między nimi, biorąc za punkt wyjścia ich znaczenie dla nowoczesnej technologii kształcenia. Niezależnie jednak od przyjętej konwencji analizy teoretycznej praktyka dydaktyczna wskazuje, że racjonalnie wykorzystywane środki audiowizualne, umożliwiające interaktywną – a w przypadku komputerów – konwersacyjną pracę uczniów, wpływają na zmianę metod kształcenia, sprzyjając rozwojowi metod aktywizujących.

### **Pakiet dydaktyczny w nauczaniu i uczeniu się**

W literaturze spotykamy wiele różnorodnych podziałów i typologii środków i materiałów dydaktycznych. Można wyróżnić np. następujące elementy:

- *Materiał dydaktyczny (software)*, czyli nośnik informacji wraz z zarejestrowanym na nim komunikatem. Przykładem mogą być: przezrocza, foliogramy, fazogramy, nagrania audio i wideo, filmy, programy komputerowe.
- *Urządzenie techniczne (hardware)* umożliwiające emisję materiału dydaktycznego, czyli przekaz komunikatu do odbiorcy (uczącego się). Jako przykłady można wymienić: diaskop, magnetofon, magnetowid, odbiornik radiowy i telewizyjny, komputer.
- *Komunikat dydaktyczny*, czyli informacja przekazywana za pomocą dwóch poprzednich elementów. Ten właśnie element jest najważniejszy z punktu widzenia uczącego się od-

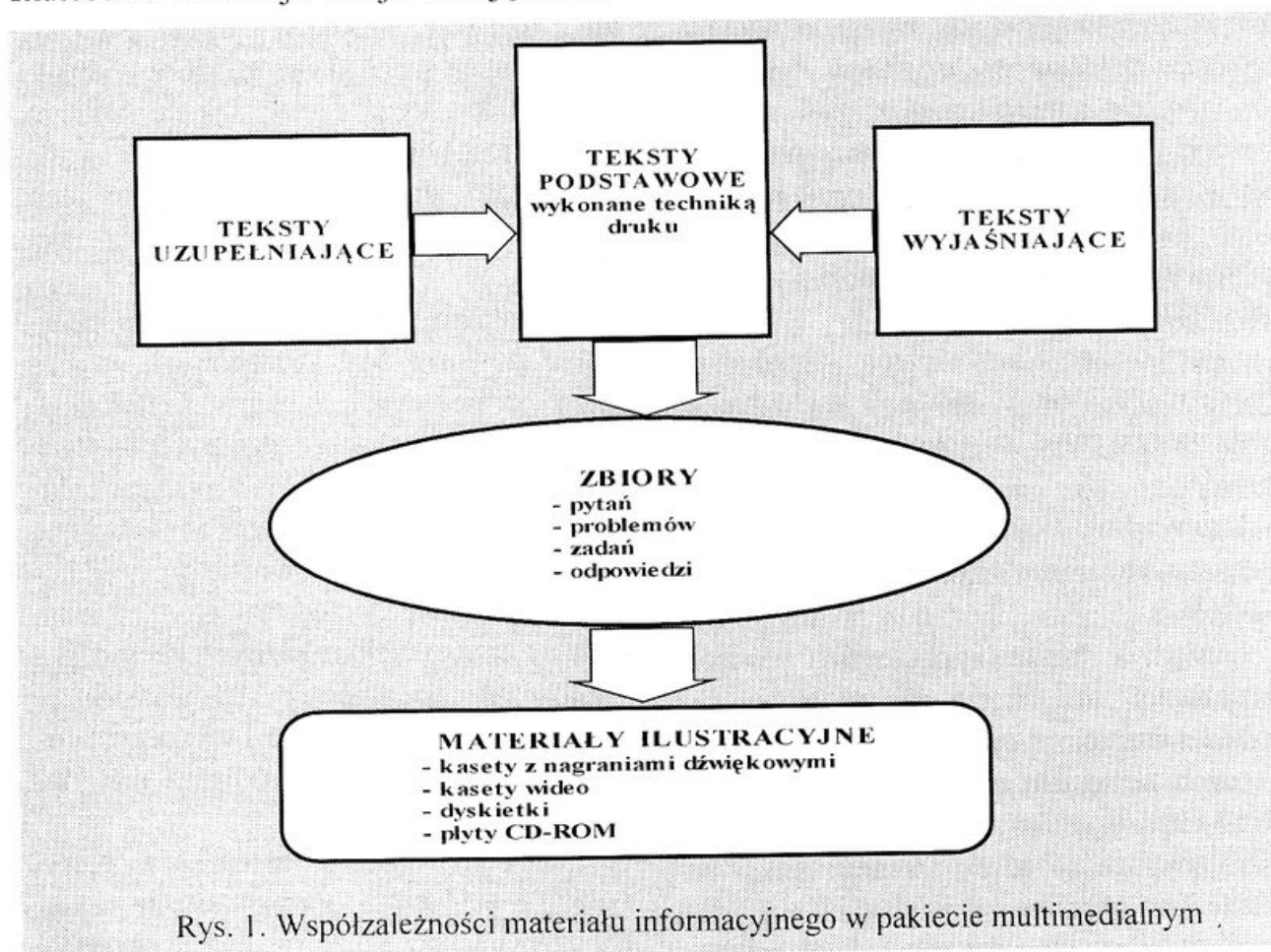
biorcy, ponieważ stanowi informację będącą źródłem uczenia się. Jednak jej zaistnienie nie jest możliwe bez dwóch poprzednich elementów.

Oprócz powyższych można wyróżnić jeszcze czwarty element, jako niezbędny i integralny komponent mediów. Są to *instrukcje metodyczne*, zawierające informacje dla nauczycieli i uczniów o tym, co zawiera dane medium z punktu widzenia programu nauczania oraz jak je stosować w procesie edukacyjnym, aby uzyskać maksymalne efekty.

Podstawowym założeniem teoretycznym, leżącym u podstaw kształcenia multimedialnego jest przekonanie, że uczeń najlepiej i najpełniej poznaje rzeczywistość i wiedzę o rzeczywistości, a także skutecznie kształtuje swoje umiejętności,

kiedy nauczanie i uczenie się ma charakter wielozmysłowy i wielostronnie aktywizujący. Szczególną rolę w procesie poznawania pełnią zmysły: wzroku, słuchu i dotyku wzajemnie integrowane za pomocą myślenia i wypowiedzi uczniów. Stąd, zdaniem psychologów, zajmujących się problematyką uczenia się i nauczania, najbardziej korzystna jest taka sytuacja, gdy przy percepcji bierze udział wiele receptorów tak, aby spostrzeganie było możliwie wielostronne, odzwierciedlało wiele różnych cech przedmiotów.

Ogólna kompozycja materiału informacyjnego w pakiecie multimedialnym powinna uwzględniać istnienie współzależności poszczególnych form ujęcia tego materiału (rysunek 1).



Rys. 1. Współzależności materiału informacyjnego w pakiecie multimedialnym

Najczęściej w skład kompletu materiałów, stanowiących pakiet multimedialny wchodzi:

- zeszyty z tekstami i ilustracjami, prezentowanymi techniką druku,
- kasyety z nagraniami dźwiękowymi i magnetowidowymi,
- dyskietki i płyty CD-ROM.

W praktyce komplet materiałów, stanowiący pakiet dla ucznia, nie musi zawierać wszystkich rodzajów poszczególnych materiałów dydaktycznych. Wspólną cechą wszystkich takich kompletów jest występowanie materiałów drukowanych. Kompleksowość pakietu wyraża się również tym, że teksty drukowane są sprzężone z pozostałymi materiałami. Można zatem powiedzieć, że *pakiet multimedialny jest celowym, ukierunkowanym układem materiałów dydaktycznych, odpowiadającym założeniom programu kształcenia, zgodnie z wyznaczonymi celami nauczania i zasadami dydaktycznymi, formami i metodami nauczania przy zapewnieniu kontroli i oceny wyników. Powinien zachowywać odmianę istoty treści i strategię celów kształcenia.*

Formułując wymagania odnośnie zbioru materiałów w pakiecie dydaktycznym, należy mieć na uwadze między innymi:

- przewodnik metodyczny dla ucznia,
- przewodnik metodyczny dla nauczyciela,
- narzędzia kontroli postępów w nauczaniu,
- zestaw zadań i ćwiczeń do określonej części materiału nauczania.

Materiał drukowany w pakiecie, zawierający treści merytoryczne, przewidziane w programie nauczania, będzie pełnił zawsze sterującą rolę wśród całego

kompleksu materiałów dydaktycznych.

Podstawowym zadaniem w zakresie tworzenia pakietów dydaktycznych jest konstruowanie optymalnych i dynamicznych ich modeli pod względem wartości merytorycznych, koncepcji metodycznych i nowoczesnej strony edytorsko-graficznej. W układzie funkcjonalnym pakietu powinna panować harmonia i równowaga pomiędzy podstawowymi układami, technologicznie organizowanym procesem nauczania-uczenia się, tzn. pomiędzy układem przekazywanych treści, układem planowanego działania i układem projektowanych materiałów i środków dydaktycznych.

Pakiet w swym założeniu powinien zawierać różne źródła informacji, integrować przekaz wiedzy przy wykorzystaniu różnych środków dydaktycznych i preferować szczególnie te, które wynikają z celów kształcenia. Jakość takiego pakietu jest wypadkową wielu czynników, dlatego też zbudowanie jednolitego jego modelu nie zawsze jest możliwe czy konieczne.

Punktem wyjścia podczas modelowania powinna być szczegółowa analiza zadań zawodowych i celów kształcenia, występujących w poszczególnych blokach tematycznych, widzianych z pozycji całościowo ujmowanego procesu nauczania. Należy uwzględnić również to, że konieczne będzie przedstawienie słuchaczom i nauczycielom różnych metod posługiwania się pakietem dydaktycznym, szczególnie w zakresie wykorzystania zawartych w nim różnorodnych materiałów dydaktycznych.

Istotnym też elementem jest empiryczna weryfikacja opracowanego pakietu, dzięki której może on być doskonało-

ny. Sądząc po wzrastającym zainteresowaniu tworzeniem nowoczesnych multimedialnych pakietów edukacyjnych, podjęcie prac badawczych w tym zakresie ma zasadnicze znaczenie dla unowocześniania form i metod nauczania oraz różnorodnych materiałów dydaktycznych.

### **Przygotowanie nauczyciela i ucznia do korzystania z pakietu multimedialnego**

Nowoczesne technologie kształcenia wymuszają stopniowe odchodzenie od wielu tradycyjnych koncepcji nauczania i wprowadzanie do procesu nauczania i uczenia się aktywnych metod współdziałania ucznia w procesie kształtowania umiejętności intelektualnych i motorycznych.

W wyniku tych przeobrażeń zaobserwować można wzmożony wzrost zainteresowania problemami pakietu edukacyjnego, co znajduje odbicie w rozwijającej się teorii, w precyzowaniu relacji pakietu w stosunku do innych źródeł przekazu informacji, dostosowywaniu go do indywidualnego poziomu i zainteresowań uczniów oraz do tworzenia z pakietu narzędzia sterującego pracą ucznia, jak i nauczyciela. Z powyższych przesłanek wynika, że poza funkcją informacyjną pakiet edukacyjny musi spełniać szereg innych, szczególnie istotnych dla nowoczesnego kształcenia i wychowania.

Rozpatrując powyższe zagadnienia można stwierdzić, że pakiet multimedialny ingeruje w dotychczasowy charakter procesu kształcenia. Wymaga to odmiennej organizacji środowiska dydaktycznego, nowych metod pracy, bogatszych technik przekazu informacji, bardziej wszechstronnych i skutecznych metod kontroli, korekty i oceny pracy przez samego uczącego się.

Cechą charakterystyczną sposobu wykorzystania materiałów dydaktycznych, zamieszczonych w pakiecie dydaktycznym, wspierających skuteczność kształcenia powinno być spełnienie zasad dydaktyki. Szczególnie dotyczy to sytuacji praktycznych, jak:

- możliwość przekazywania zjawisk trudnych do zademonstrowania podczas zajęć dydaktycznych,
- wizualizacja zjawisk, ilustrowanie abstrakcji,
- możliwość sprawdzania stopnia przyswojenia wiedzy,
- demonstrowanie zjawisk przy różnych wielkościach parametrów,
- możliwość dostrzegania zależności między parametrami,
- ukazywanie dynamiki zjawisk,
- możliwość dostarczenia wielu przykładów, sprawdzania hipotez, samodzielnej pracy uczniów, realizowania celów kształcenia na różnych poziomach.

Włączenie różnorodnych mediów dydaktycznych, a zwłaszcza programów komputerowych, do systemu kształcenia wymaga kompleksowego podejścia, uwzględniającego pozostałe elementy systemu tak, aby stanowiły spójną całość. Powinny być rozpatrzone relacje między sposobami wykorzystania poszczególnych materiałów dydaktycznych a celami kształcenia, z jednoczesnym odniesieniem się do metod dydaktyki rozumianych jako sposoby realizacji jej zasad.

Skuteczność materiałów dydaktycznych oraz efektywność programu realizowanego z ich użyciem zależy od filozofii kształcenia, stylu pracy nauczyciela, trafności rozeznania sytuacji odniesienia, charakterystyki uczących się, przestrzegania zasad dydaktyki. Za zwiększonym

udziałem programów komputerowych w pakiecie multimedialnym przemawiają wyniki analizy problemów dydaktycznych, zgłaszanych przez nauczycieli w badaniach empirycznych, do których należy zaliczyć:

- wiązanie treści programowych z wartościami, zainteresowaniami i potrzebami uczniów;
- indywidualizacja procesu kształcenia;
- nauczanie problemowe w zespołach;
- nauczanie hipotezowe, którego istotnym elementem jest formułowanie przez uczniów hipotez, dotyczących np. przebiegu zjawiska, zachowania, sformułowania prawa, zasady itp.;
- wiązanie teorii z praktyką, zapewnienie pomocy uczniom w ich poczynaniach praktycznych;
- realizacja zasady wzorca;
- ewaluacja zbieżna z rzeczywistymi wymaganiami, celami kształcenia;
- minimalizacja funkcji represyjnej w procesie ewaluacji – podniesienie trafności ewaluacji;
- możliwość dokonywania precyzyjnych analiz wyników kształcenia.

Materiały dydaktyczne spełniają swoje funkcje edukacyjne w zakresie organizowania procesu nauczania–uczenia się, jeżeli zapewniają wysoki poziom interakcji między podmiotem a przedmiotem uczenia się, czyli między uczniem a materiałem nauczania. Ta właśnie interakcyjność jest istotną cechą kształcenia zawodowego z wykorzystaniem pakietu multimedialnego, otwierającą przed tym sposobem nauczania nowe możliwości pedagogiczne. Edukacja powinna być procesem spontanicznym i nie tylko życiową koniecznością, ale również przyjemnością.

## Koncepcja kształcenia modułowego MES

Koncepcja kształcenia zawodowego MOP-u ogólnie rzecz ujmując zmierza przez analizę do wyodrębnienia z pracy w danym zawodzie czy też obszarze zawodowym najmniejszych, logicznie uzasadnionych i powszechnie akceptowanych „częstek” tej pracy.

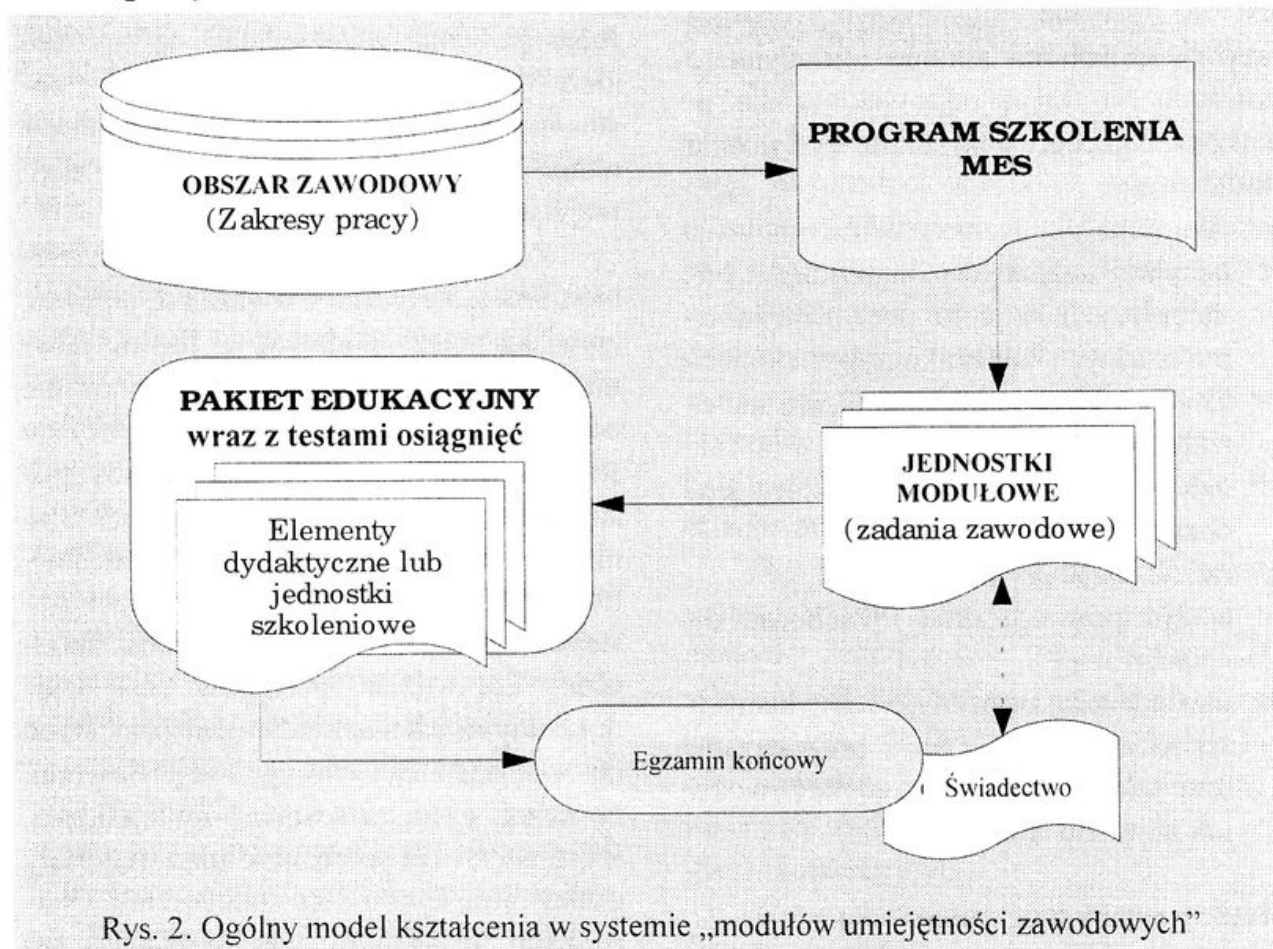
Cząstki te, nazwane zadaniami, w rozumieniu MOP-u określane są jako jednostki modułowe. Każda taka jednostka ma wyraźnie określony początek i koniec czynności. Z technicznego punktu widzenia jednostka modułowa w zasadzie nie daje się dalej dzielić. Jednostka modułowa jest więc podstawowym elementem tworzącym moduł umiejętności zawodowych, który jest specyfikacją (w formie jednostek modułowych) wszystkich czynności wykonywanych na danym stanowisku pracy lub w danym zawodzie.

Powyższe założenia stanowią w koncepcji MES punkt wyjścia do tworzenia programów nauczania. Samo bowiem – najpełniejsze – wyliczenie jednostek modułowych dotyczy pracy. Teraz potrzebne jest przełożenie informacji uzyskanych z analizy i podziału pracy na język dydaktyki. Chodzi więc o odpowiedź na pytanie, jak nauczyć umiejętności wyrażonych w jednostce modułowej. Do rozwiązania tego problemu niezbędne stało się opracowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych, zapewniających elastyczność i indywidualizowanie programów kształcenia. Materiały te w koncepcji MES noszą nazwę „*elementów dydaktycznych*”. Każdy z nich obejmuje jeden temat, a większa ich liczba połączona w „*pakiet edukacyjny*” odpowiada swym zakresem jednostce modułowej.

W powyższym układzie, jeśli przyjąć, że punktem wyjścia jest analiza zadaniowa, to efektem końcowym jest element dydaktyczny. W dużym uproszczeniu można przyjąć, że metodologia tworzenia elementów dydaktycznych wiedzie od zawodu do stanowiska pracy, od stanowiska pracy do zadania, od zadania do elementu zadania – czynności, od elementu zadania do wymaganej umiejętności, od wymaganej umiejętności do elementu dydaktycznego.

Programy szkoleniowe MES są spo-

ządzane w formie „samowystarczalnych pakietów edukacyjnych”. Są one tak projektowane, by zrealizować cele w jednej lub kilku jednostkach modułowych stanowiących zbiór składający się na moduł umiejętności zawodowych. Ocenianie polega na zaliczeniu testów osiągnięć dla każdego pakietu edukacyjnego, a w przypadku obszernych programów – na egzaminie końcowym. Katalog umiejętności wyrażony w jednostkach modułowych może być używany do udokumentowania zaliczenia i przyznania świadectwa (rys. 2).



Rys. 2. Ogólny model kształcenia w systemie „modułów umiejętności zawodowych”

Punktem wyjściowym tworzenia programów szkoleniowych MES jest analiza pracy prowadząca do przygotowania:

- opisu danej pracy;
- zestawu jednostek modułowych wykonywanych w ramach danego rodzaju

pracy;

- wykazu czynności do wykonywania w ramach danej jednostki modułowej, szczególnie w zakresie poziomów podejmowania decyzji;
- standardów, według których ma być

- wykonywana każda jednostka modułowa;
- warunków, w jakich ma być wykonywana dana jednostka modułowa, z uwzględnieniem niezbędnych narzędzi i sprzętu.

### **Przygotowanie materiałów metodycznych**

Jednym z najłatwiejszych sposobów na dostarczenie dodatkowych materiałów jest przygotowanie „Poradnika dla ucznia”. Jest to zwykle stosunkowo niedrogi i szybki sposób na zmianę tradycyjnego materiału na formę odpowiednią dla ucznia pracującego w systemie kształcenia modułowego.

Poradnik dla ucznia powinien:

- ⇒ odsyłać ucznia do materiałów pomocniczych w celu przerobienia opuszczonych lub brakujących elementów i zawiera także dodatkowe materiały,
- ⇒ dzielić materiał na sekcje, które słuchacz może łatwo opanować,
- ⇒ radzić jak korzystać ze źródeł,
- ⇒ służyć pomocą, radą i zachęcać do nauki,
- ⇒ uświadamiać uczniów o ich własnych sposobach uczenia się i prezentować inne taktyki oraz stwarzać możliwości ich zastosowania.

### **Metody pracy z uczniem**

Modułowy system kształcenia zawodowego charakteryzuje się szeregiem zasad całkowicie odbiegających od tradycyjnego kształcenia. Po pierwsze przekazywanie wiedzy przez nauczyciela wiąże się z odpowiedzialnością za stworzenie

dogodnych warunków do nauczania indywidualnego, umożliwienie uczestnikom szkolenia przyswojenia wiedzy i przeciwdziałania zadaniom zamieszczonym w jednostce modułowej. Ponadto nauczyciel powinien zapewnić uczącym się możliwość uczenia się we własnym, indywidualnym tempie.

Proponowane metody pracy z uczniami stawiają na dyspozycyjność nauczyciela i jego zaangażowanie w indywidualne porady, pomoc, instruktaż i motywację każdego ucznia – w zależności od potrzeby. Technika prowadzenia zajęć powinna uwzględniać ogólny poziom wiedzy uczniów i być do niego dostosowana. Należy stosować pogładowe metody wyjaśniania i prowadzenia zajęć teoretycznych.

Zdecydowanie nie zaleca się zagłębiania w teoretyczne rozważania, a pewne zjawiska należy podawać w formie pewników. Istotne znaczenie ma zachęcanie uczniów do bieżącej pracy. W dużym stopniu sprzyjają temu sprawdziany postępów w jednostkach modułowych. Pośród określonych celów kształcenia treściami nauczania i sprawdzianem postępów powinna być zapewniona zgodność. Sprawdzenie postępów jest więc dokładnym odzwierciedleniem przyjętych celów i dostarcza wiarygodnego dowodu, że uczeń umie zastosować umiejętności, które przyswoił sobie, studiując materiały drukowane, zgodnie ze standardami i warunkami, przyjętymi przy określaniu celów.

Materiały drukowane zawierają w tekście instrukcje, które pomagają uczniowi w wyjaśnianiu i demonstrowaniu zjawisk. Treść tych materiałów powinna być zrozumiała dla ucznia bez



konieczności korzystania z pomocy nauczyciela i umożliwić doprowadzenie ucznia do zaliczenia sprawdzianu postępów. Wszystkie ćwiczenia i zajęcia praktyczne łącznie ze sprawdzianami postępów zaprojektowano z zachowaniem metodologii kroczącego, postępowego opanowywania umiejętności. Sprawdziany postępów należy przeprowadzać w identycznych warunkach, jak zajęcia szkoleniowe.

Nauczyciel może stosować własne metody lub techniki nauczania, wykorzystując przy tym odpowiednie pomoce dydaktyczne. Zadania i ćwiczenia przewidziane w jednostkach modułowych uczniowie mogą realizować w małych grupach, co ma niemałe znaczenie przy przełamaniu poczucia odosobnienia.

Przed przystąpieniem do zajęć nauczyciel powinien:

- dokładnie przestudiować treść pakietu edukacyjnego;
- ustalić szczegółowo sposób prowadzenia zajęć;
- sprawdzić, czy przygotowano w odpowiedniej ilości materiały drukowane i poradniki dla uczniów;
- sprawdzić przygotowanie sprawdzianów postępów i testów osiągnięć;
- przygotować obsadę stanowisk ćwiczeniowych;
- sprawdzić wyposażenie stanowisk dydaktycznych (stacji dydaktycznych).

Podczas przygotowywania się do zajęć należy zwrócić uwagę na potrzebę zapoznania się z celami kształcenia, które powinny pomóc w strukturyzacji procesu myślowego i odnalezieniu niezbędnych treści do osiągnięcia przedstawionego celu.

Cele kształcenia stanowią bowiem ważny mechanizm kontroli w systemowym podejściu do kształcenia, a przede wszystkim wyznaczają kierunek dla przygotowania technik oceny ucznia. Nauczyciel musi przewidzieć zastosowanie różnych rodzajów doświadczenia dydaktycznego, biorąc pod uwagę występowanie trzech możliwych sfer: poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej, występujących w celach kształcenia w obrębie każdej jednostki modułowej.

### **Funkcje nauczyciela**

Nauczyciel w kształceniu modułowym dysponuje gotowym konspektem zajęć w formie kluczowych punktów nauczania w jednostce modułowej. Zanim przystąpi do realizacji programu, powinien zaznajomić się z całą treścią pakietu edukacyjnego i ocenić, czy posiada wszystkie przewidziane materiały, sprzęt i pomoce dydaktyczne. Wybrane materiały dydaktyczne powinny odnosić się do opanowania punktów kluczowych.

Do obowiązków nauczyciela należy monitorowanie postępów i osiągnięć uczniów. Jednocześnie obowiązany jest udzielić odpowiedzi na pytanie, dlaczego dany uczeń nie wykazuje postępów lub nie wykonuje w sposób zadowalający pewnych zadań, zamieszczonych w pakiecie edukacyjnym.

Wymagania wobec nauczycieli, realizujących proces kształcenia w systemie modułowym można przedstawić następująco:

- *Wyeksponowanie wychowawczej roli nauczyciela (tutora, mentora) poprzez sterowanie procesem samokształcenia odbiorcy wiedzy (ucznia, studenta, uczestnika kursu)*

W systemie modułowym nauczyciel nie przekazuje wiedzy bezpośrednio, tylko dostarcza uczniowi wszelkich środków dydaktycznych w postaci pakietów edukacyjnych (obudowa dydaktyczna, multimedia) i kieruje procesem samodzielnego zdobywania umiejętności praktycznych i właściwego, celowego korzystania z pakietu edukacyjnego. W ten sposób kształtuje odpowiedzialność ucznia, dokonującego świadomego wyboru celu i metody jego osiągnięcia. Uczeń (słuchacz) staje się również w pełni odpowiedzialny za efekty własnego kształcenia.

- *Współudział nauczyciela w tworzeniu modułowych programów nauczania*

Nauczyciel jest zobligowany do zaprojektowania treści kształcenia poszczególnych jednostek modułowych, opracowania przewodnika metodycznego dla uczestnika kursu oraz do wyboru odpowiedniego zestawu narzędzi i środków dydaktycznych, a także do zaprojektowania obudowy dydaktycznej jednostki modułowej. Nie może traktować tej funkcji jako wyodrębnionej z całego systemu kształcenia modułowego, nawet jeśli nie tworzy treści kolejnych jednostek modułowych. Nauczyciel zawsze ma spełniać funkcję doradczą, więc tworzenie poszczególnych jednostek modułowych powinno być płynne, elastyczne. Tu pojawia się ważna rola organizatora kształcenia jako koordynatora tworzenia programów nauczania.

- *Nauczyciel jako oceniający postępy w nauce*

Nauczyciel nie ogranicza się tylko do zaprojektowania zestawu testów oceniających (początkowych, progresywnych

i wynikowych) w celu praktycznego sprawdzenia umiejętności. Oprócz redagowania testów nauczyciel powinien dokonywać ich oceny oraz pełnić funkcję doradczą i konsultacyjną. Jeżeli uczeń osiągnął dobre wyniki w opanowaniu umiejętności objętych modułem, nauczyciel powinien przyspieszyć jego rozwój poprzez skierowanie go do odpowiednich, bardziej zaawansowanych jednostek modułowych. Natomiast jeśli uczeń nie radzi sobie z opanowaniem celów zawartych w jednostce modułowej, nauczyciel nie deprecjonując jego osiągnięć powinien zaproponować równoległy moduł kształcenia o nieco innych treściach lub wspomagany innymi mediami. Rola oceniająca powinna być realizowana z dużym wyuczuciem i znajomością psychologii.

- *Nauczyciel jako doradca i partner w procesie dydaktycznym*

Rola doradczą nauczyciela była już wcześniej zaakcentowana. Indywidualizacja modułowego procesu kształcenia rozszerza znaczenie tej roli. Nauczyciel powinien nie tylko dobrze znać zainteresowania i możliwości intelektualne ucznia (uczestnika kursu), powinien także znać jego problemy osobiste. Autorytet nauczyciela powinien być tworzony z pominięciem elementów autokratycznych.

## **Podsumowanie**

Dobrze przygotowane i zilustrowane pakiety edukacyjne gwarantują objęcie wszystkich uczniów tym samym programem szkolenia, opartym na określonych wcześniej celach. Pozwalają prowadzić ucznia zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami i zainteresowaniami, poprzez kolejne zajęcia oraz odpowiednie materia-

ły źródłowe, co pomaga mu osiągnąć zakładane standardy kwalifikacyjne.

Zastosowanie tego rodzaju materiałów szkoleniowych może zredukować potrzeby w zakresie wyposażenia dydaktycznego oraz zwiększyć wykorzystanie zespołu instruktorów dzięki temu, że poszczególni uczniowie w tym samym czasie mogą pracować nad różnymi zadaniami.

Używając pakietów edukacyjnych, uczniowie mogą osiągnąć postępy bez ustawicznego instruktażu nauczyciela. Zdolniejsi sami często decydują o przechodzeniu od jednej czynności do drugiej. Pozwala to instruktorowi poświęcić więcej czasu na inne działania, takie jak udzielanie indywidualnej pomocy, porady i dokonywanie oceny.

## Bibliografia

1. Campagna F., Campbell C.: Szkolenie zawodowe. Adaptacja materiałów szkoleniowych. MPiPS, Warszawa 1994.
2. Kramek Z.: Pakiety edukacyjne w kształceniu zawodowym. ITeE, Radom 1996.
3. Skrzydlewski W.: Technologia kształcenia. Przetwarzanie informacji. Komunikowanie. Zarys koncepcji środków dydaktycznych. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1990.
4. Skrzypczak J.: Kształcenie umiejętności praktycznych przez sterowane samokształcenie. Pedagogika Pracy Nr 20/2. ITeE, Radom 1992.
5. Skrzypczak J.: Konstruowanie i ocena podręczników. UAM, ITeE, Poznań-Radom 1996.

*Leszek Szot*

*Akademia Ekonomiczna w Katowicach*

## **Pracownia internetowa w każdej gminie**

### **Wprowadzenie**

Przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacji poprzez zapewnienie możliwości korzystania z technologii informacyjnej w uczeniu się i rozwiązywaniu problemów stało się powodem ustanowienia projektu pilotażowego Narodowego Programu Rozwoju Edukacji Informatycznej pn. „Pracownia internetowa w gminie”.

Przygotowanie do życia w społeczeństwie informacji jest jednym z głównych zadań systemów edukacji krajów Unii Europejskiej. Zadanie to w sposób oczywisty stanowi wyzwanie dla polskiej edukacji. Jest ono też mocno związane z Reformą Systemu Edukacji, a zwłaszcza z wprowadzeniem nowych podstaw programowych.

Ważnym elementem, mającym istotny wpływ na powodzenie przedsięwzięć z tym związanych jest rzetelna i szybka informacja docierająca do jak największej liczby placówek oświatowych i możliwość szybkiej wymiany informacji między nimi. Takie możliwości dają umiejętności korzystania z technologii informacyjnej, a w szczególności dostęp do sieci INTERNET.

Należy dążyć do stworzenia warunków dla realizacji edukacji informatycznej

i dostępu do sieci INTERNET w każdej szkole. Jest to złożone i kosztowne przedsięwzięcie wymagające decyzji i programów na szczeblu rządowym. Takie działania podejmowane są w krajach Unii Europejskiej i krajach ubiegających się o członkostwo.

Jako pierwszy etap tego przedsięwzięcia proponuje się wytypowanie w każdej gminie jednej szkoły podstawowej, w której zostanie zorganizowana wiodąca pracownia informatyczna z możliwością dostępu do sieci INTERNET z każdego stanowiska.

### **Zakres projektu**

- wyposażenie w każdej gminie 1 szkolnej pracowni w 10 multimedialnych stanowisk komputerowych połączonych siecią lokalną,
- przygotowanie tej pracowni do dostępu do sieci INTERNET, docelowo z każdego stanowiska,
- dostarczenie do tej pracowni oprogramowania zapewniającego uczniom (zgodnie z podstawami programowymi reformowanej szkoły) możliwość korzystania z technologii informacyjnej,
- przygotowanie minimum 3 nauczycieli do realizacji zadań edukacji informatycznej.

### **Charakterystyka wyposażenia pracowni komputerowej**

Pracownia wyposażona będzie w:

- 1) 10 komputerów multimedialnych PC o następujących orientacyjnych parametrach:
  - procesor co najmniej 200 MHz,
  - pamięć RAM 32 MB,

- dysk twardy co najmniej 2 GB,
  - karta sieciowa,
  - monitor kolorowy,
  - napęd CD-ROM,
  - karta dźwiękowa,
  - karta graficzna,
  - słuchawki i mikrofon
- połączonych w sieć komputerową,

- 2) 2 drukarki,
- 3) modem pozwalający na przyłączenie sieci do Internetu,
- 4) 1 zestaw głośników,
- 5) oprogramowanie sieciowe umożliwiające korzystanie z Internetu,
- 6) system Windows,
- 7) Office 97,
- 8) Komeniusz Logo,
- 9) co najmniej 12 przykładowych programów edukacyjnych.

W pierwszym etapie należy stworzyć możliwość dostępu do sieci INTERNET z jednego stanowiska wykorzystując ogólnodostępnych dostawców usług internetowych. W następnym etapie rozszerzenie możliwości równoczesnego dostępu do sieci INTERNET ze wszystkich stanowisk w pracowni. Jest to podyktowane koniecznością budowy oświatowej struktury internetowej zapewniającej dostęp do poczty elektronicznej i innych usług internetowych najlepiej z wyłączeniem niedozwolonych grup tematycznych (pornografia, narkotyki, terroryzm itp.)

### **Wymagania stawiane szkołom**

Podstawowym warunkiem właściwego wykorzystania komputerów w szkole jest właściwe przygotowanie nauczycieli do stosowania metod i narzędzi informatyki w nauczaniu. Pierwszym warunkiem,

aby szkoła mogła otrzymać pracownię w tym projekcie jest, by jej nauczycielem był nauczyciel przygotowany do nauczania przedmiotu *elementy informatyki*, tzn. taki, który ukończył pełne studia informatyczne lub odpowiednie studia podyplomowe informatyki dla nauczycieli. Jeśli w gminie nie ma takiego nauczyciela, to warunkiem otrzymania pracowni jest, by przynajmniej jeden nauczyciel podjął takie studia najpóźniej jesienią 1998 roku.

Drugim warunkiem jest przeszkolenie przynajmniej 3 nauczycieli w 3 etapowym cyklu kształcenia i doskonalenia na zaproponowanych przez MEN formach szkoleń.

Szkoła powinna także przygotować na potrzeby pracowni komputerowej:

- 1) wydzieloną linię telefoniczną,
- 2) salę umożliwiającą swobodne rozmieszczenie 10 stanowisk komputerowych wyposażoną w odpowiednie meblowanie oraz odpowiednio zabezpieczoną,
- 3) instalację elektryczną zasilającą komputery spełniającą określone warunki.

Sugerujemy, by lokalizować pracownię w szkole podstawowej, w której przewiduje się powołanie gimnazjum.

### **Przygotowanie nauczycieli**

Właściwe przygotowanie nauczycieli będzie miało decydujący wpływ na edukację informatyczną uczniów. Należy dążyć do sytuacji, aby typowane do wyposażenia szkoły zatrudniały nauczyciela z kwalifikacjami do nauczania przedmiotu „elementy informatyki” lub bloku „technologii informacyjnej” (kierunkowe studia informatyczne lub studia podyplomowe z informatyki). Poza tym zakłada

się, że każda wytypowana szkoła deleguje minimum 3 nauczycieli do udziału w średnio 3 etapowym cyklu szkoleń.

Pierwszy etap stanowi szkolenie podstawowe w zakresie pierwszych kontaktów z komputerem (podstawy systemu operacyjnego Windows, edytor tekstu, podstawy arkusza kalkulacyjnego). Nauczyciel wytypowany do udziału w szkoleniach nie musi uczestniczyć w tym etapie szkolenia, jeżeli posiada umiejętności określone programem szkoleń podstawowych.

Drugi i trzeci etap stanowią zaawansowane formy szkoleń dotyczące:

- posługiwania się narzędziami umożliwiającymi korzystanie z sieci INTERNET,
- umiejętności znajdowania potrzebnej informacji w zasobach sieci,
- sposobów i metodologii przygotowania lekcji uwzględniającej wykorzystanie przez uczniów informacji pozyskiwanej przy wykorzystywaniu zasobów sieci INTERNET,
- stosowania technologii informacyjnej w nauczaniu różnych przedmiotów,
- umiejętności wykorzystywania programów użytkowych i pakietów zintegrowanych (edytor, arkusz kalkulacyjny, baza danych, program prezentacyjny) w procesie nauczania,
- umiejętności w zakresie opieki nad eksploatacją pracowni komputerowej (dot. przede wszystkim opiekuna pracowni komputerowej w szkole),
- podstawy administrowania lokalną siecią komputerową,
- prawidłowa gospodarka zasobami pracowni komputerowej.

Etapy te będą realizowane w 40-go-

dzinnych blokach szkoleniowych (pięciodniowe cykle szkoleniowe).

Pierwszy etap szkoleń będzie realizowany przez wojewódzkie placówki doskonalenia nauczycieli wg jednolitego programu. Za realizację tego etapu szkolenia odpowiadają gminy (typują nauczycieli i finansują szkolenie) i kuratoria oświaty (koordynują i nadzorują prawidłowość wykonania zadania).

Kolejne, specjalistyczne etapy szkolenia (drugi i trzeci) realizowane będą w odpowiednio przygotowanych informatycznych ośrodkach szkoleniowych wskazanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, zaś finansowane przez gminy.

**Dla właściwego powodzenia tak dużego projektu (10 razy większy niż realizowane dotychczas) niezbędne jest powołanie odpowiedniego zespołu kierującego projektem i nadzorującego jakość świadczonych usług i przestrzeganie odpowiednich zasad.**

Proponuje się wybór jednego z dwóch wariantów:

W pierwszym wskazuje się ośrodki szkoleniowe realizujące specjalistyczne szkolenia informatyczne w ciągu ostatnich 2 lat, wyłonione w ramach przetargów i wysoko ocenione przez uczestników szkoleń. Przyjęcie tego wariantu pozwala na rozpoczęcie szkolenia nauczycieli zakwalifikowanych do udziału w 2 i 3 etapie do 1 maja 1998 r.

W drugim wariantcie wskazuje się ośrodki szkoleniowe wyłonione w przetargu organizowanych w bieżącym roku, którego rozstrzygnięcie przewidziane jest w połowie czerwca br. Pozwoliłoby to na rozpoczęcie szkoleń dla nauczycieli wytypowanych szkół z dniem 1 lipca 1998 r.

W ramach projektu *Pracownia internetowa w każdej gminie* koordynatorzy edukacji informatycznej we współpracy z Wydziałem Informatyki zaproponowali utworzenie w każdej gminie 10-stanowiskowej pracowni komputerowej wyposażonej w komputery zgodne ze standardem IBM PC lub Apple Macintosh, połączone siecią lokalną, z możliwością dostępu do sieci Internet z każdego stanowiska.

Zaistniał problem wyboru odpowiedniego oprogramowania, pozwalającego na równoczesne korzystanie z dostępu do Internetu ze wszystkich stanowisk sieci lokalnej, dla pracowni wyposażonych w komputery zgodne ze standardem IBM PC.

Autorzy projektu zakładali, że powinno być **profesjonalne rozwiązanie działające w technologii Klient-Serwer, uwzględniające stopień informatycznego przygotowania nauczycieli w szkołach podstawowych**, a więc łatwe w administrowaniu i tanie.

Przeprowadzone rozeznanie wykazało, że na rynku dostępne są dwa rozwiązania:

- proponowany przez Microsoft – **Microsoft Back Office Small Business Server**,
- proponowany przez Novell – **Novell NetWare 4.11 for Small Business**.

Propozycja przedstawiona przez firmę Microsoft okazała się propozycją lepszą, odpowiadającą oczekiwaniom szkół.

Wybór oprogramowania oraz upływający czas od zgłoszenia projektu miał istotny wpływ na wybór ostatecznych rozwiązań dotyczących konfiguracji sprzętu, który trafi do szkół w ramach zakupów centralnych.

*Marek Druri, Maria Koszmider*  
*Wojewódzkie Centrum Kształcenia*  
*Praktycznego, Łódź*

## **Jakość w edukacji – zasoby Internetu**

W ostatniej dekadzie XX wieku jakość przestała być tylko wartością, a stała się instytucją. Powszechną praktyką w światowym przemyśle i usługach stały się systemy sterowania jakością według norm ISO 9000 przyjętych już przez ponad 100 państw. W przemyśle farmaceutycznym, kosmetycznym, chemii gospodarczej obowiązują zasady Dobrej Praktyki Produkcyjnej, a w produkcji żywności system HACCP (Analiza Ryzyka i Krytyczne Punkty Kontrolne), zapewniające bezpieczeństwo konsumentom. Wiele przedsiębiorstw, wśród których są i polskie, wdraża, wywodzące się z Japonii, techniki Totalnego Kierowania Jakością (TQM) i przyjazne dla środowiska normy Ekologicznej Jakości serii ISO 14000.

Generalnie filozofia nowoczesnej jakości, której istotą jest precyzyjne zaplanowanie, zorganizowanie i nieustanne doskonalenie technik wytwarzania gwarantujących niezmiennie wysoką jakość produktów i usług, triumfalnie wkracza we wszystkie dziedziny życia, nie omijając także i edukacji.

Już klasycy nowej filozofii jakości (Deming) zwracali uwagę jak doskonale ona harmonizuje z procesem edukacyjnym, gdzie jakość produktu, jakim jest poziom wiedzy absolwenta i jego umiejętności przystosowania się do warunków nowoczesnej cywilizacji, ma kapitalne

społeczne znaczenie.

Próby zastosowania zasad nowoczesnej filozofii jakości w szkole podjęto w latach 80. w Stanach Zjednoczonych, później w Anglii, Irlandii, Australii i innych krajach. Aktualnie znaczna liczba szkół różnych stopni w różnych krajach stosuje już w praktyce systemy zabezpieczenia jakości. Inne państwa i szkoły intensywnie poszukują najlepszych form doskonalenia swych systemów edukacyjnych, wykorzystując sprawdzone doświadczenia.

Doskonale można tę szeroką wymianę poglądów i doświadczeń obserwować w sieci Internetu. Wyszukiwarki ze słowami kluczowymi: „jakość i edukacja” lub „jakość i szkoła” kojarzą od kilkudziesięciu do kilkuset tysięcy pozycji. Niezależnie od trudności zorientowania się w tak bogatym materiale, Internet jest jednak najpewniejszą i najszybszą drogą zdobycia aktualnych informacji o tym, co w tej dziedzinie dzieje się na świecie.

W coraz nam bliższej Unii Europejskiej za problematykę edukacji, kształcenia zawodowego i młodzieży odpowiada Dyrektoriat Generalny XXII (DG XXII), kierowany przez panią Edith Cresson (<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/about.html>). Według art. 126 i 127 traktatu z Maastricht Dyrektoriat Generalny XXII „...powinien przyczyniać się do rozwoju jakości edukacji poprzez inicjowanie współpracy między Państwami Członkowskimi i, jeżeli to potrzebne, wspierać ich działania” oraz „...realizować politykę zawodowego kształcenia, którą powinien wspierać i inicjować w działaniach Państw Członkowskich”.

Z agendami Unii Europejskiej najłatwiej połączyć się przez stronę tytułową

(<http://europa.eu.int/index.htm>), wybierając odpowiadający język informacji. Następnie wybierając opcje: „polityka” i kolejno „edukacja, trening i młodzież” dociera się do opcji „dg22”, poznając przy okazji część struktury i polityki Unii.

Dyrektoriat Generalny XXII współpracuje z:

- Europejskim Centrum Rozwoju Doksztalcania Zawodowego CEDEFOP w Salonikach (<http://www.cedefop.gr>),
- Europejskim Centrum Informacji o Edukacji w Europie – EURYDICE w Brukseli (<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/eurydice/euryen.html>) lub bezpośrednio (<http://www.eurydice.org>),
- Bazą Danych o Wyższej Edukacji w Europie – ORTELIUS (<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/ortelius.html>).

Dyrektoriat Generalny XXII kieruje m.in. europejskimi programami:

- LEONARDO DA VINCI – doksztalcania zawodowego i nieustannego ksztalcania,
- SOKRATES – mobilizacji językowych, kulturalnych i edukacyjnych zasobów Europy dla doskonalenia edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych,
- MŁODOŚĆ DLA EUROPY,
- EUROPEJSKI ROK NIEUSTANNEGO KSZTAŁCENIA,
- TEMPUS II – rozwoju i restrukturyzacji wyższej edukacji w centralnej i wschodniej Europie, WNP i Mongolii (stanowiący część ogólnych programów PHARE i TACIS),
- Kooperacji z USA w dziedzinie wyższej edukacji i doksztalcania zawodowego,
- Kooperacji z Kanadą w dziedzinie wyższej edukacji i doksztalcania za-

wodowego,

- Akcja Unii – preferowanie w regionalnych i mniejszościowych kultur i języków,
- Europejska Ochotnicza Służba,
- Europejska współpraca szkół – PRZEMOC W SZKOLE
- JAKOŚĆ DLA WYŻSZYCH SZKÓŁ – powołanie Europejskiego Systemu Zachowania Jakości dla poprawy jakości wyższej edukacji. Pierwsze czytanie przygotowanej Dyrektywy w Parlamencie Europejskim odbyło się 18.11.1997 r.
- Europejski Projekt Pilotowy – OCENA JAKOŚCI W EDUKACJI SZKOLNEJ (<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/poledu/present.htm>). Projekt, rozpoczęty w sierpniu 1997 r., jest fragmentem projektu SOKRATES – Akcja III.3.1. Uczestniczy w nim 101 wybranych szkół z 18 krajów, których lista wraz z nazwiskami ich dyrektorów podana jest w Internecie.

W projekcie OCENA JAKOŚCI W EDUKACJI SZKOLNEJ brane są pod uwagę następujące aspekty:

- kierowanie na studia,
- osobowy i socjalny rozwój,
- miejsce przeznaczenia wychowanków,
- czas jako rezerwa dla uczenia się,
- jakość uczenia się i nauczania,
- pokonywanie trudności w nauce,
- szkoła jako miejsce nauki,
- szkoła jako miejsce socjalne,
- szkoła jako miejsce pracy,
- szkoła i dom,
- szkoła i wspólnota,
- szkoła i praca.

Równolegle prowadzonych jest 21 analiz i studiów wykonywanych przez pla-



cówki naukowe i administracji szkolnej (<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/poledu/qual-en.html>). Jednym z nich jest studium w zakresie Mechanizmów Zachowania Jakości i Oceny Szkolnej Edukacji kierowane przez Ministerstwo Edukacji i Departament Przemysłu Szkocji (<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/poledu/pro8-en.html>). Pierwsze podsumowanie projektu przewidywane jest na przełomie lat 98/99 na spotkaniu ministrów edukacji krajów członkowskich.

W Stanach Zjednoczonych pilotowy program Zapewnienia Jakości Szkoły uruchomiono już w 1985 r. w kilku wybranych instytucjach wyższej edukacji. Po zebraniu odpowiednich doświadczeń Departament Edukacji w 1994 r. zatwierdził wdrożenie systemów „Quality Assurance” w około 100 placówkach kształcących na poziomie szkoły wyższej (<http://www.creighton.edu/finaid/gap.html>).

Także w USA korporacja „Schoolhouse of Quality” pilotuje pionierskie zastosowania, w instytucjach edukacyjnych, technik Totalnego Kierowania Jakością (TQM), w których klientami są uczniowie, rodzice i społeczeństwo a produktem wiedza i umiejętności wychowanków ([http://www.sphinc.com/homepage/corporte/sph/soq\\_101/soq\\_101.html](http://www.sphinc.com/homepage/corporte/sph/soq_101/soq_101.html)).

Amerykańską modelową szkołą TQM jest Szkoła Zawodowa w Westinghouse, sponsorowana przez znane i bogate kompanie: IBM, Xerox, Ricoh i Motorola, ale wiele innych szkół z równym powodzeniem pracuje w tym systemie stosując typowe narzędzia TQM: metody statystyczne, FMEA, „burzę mózgow” itp. (<http://www.scils.rutgers.edu/de/524/databank/qual-2.html>).

Pod patronatem Departamentu Edu-

kacji funkcjonuje w Stanach Zjednoczonych instytucja Bezpośrednich Kredytów dla Szkół. Jednym z warunków uzyskania takiego kredytu jest wdrożenie i udokumentowanie systemu zapewnienia jakości w szkole. Wdrożenie takie powinno przebiegać w pięciu etapach:

- I. Opracowanie ogólnej strategii doskonalenia szkoły,
- II. Zaangażowanie całego personelu,
- III. Ocena stanu aktualnego,
- IV. Realizacja planu doskonalenia,
- V. Ocenianie rezultatów doskonalenia (<http://sfa.ed.gov/TM/E25245T1516.html>).

Działające na terenie Stanów Zjednoczonych i Puerto Rico – Narodowa Służba Szkole (National School Service) propaguje i domaga we wprowadzeniu w szkołach „Szkolnego Procesu Totalnej Jakości” opracowanego na podstawie zasad filozofii Deminga przez Roy Edmонта. Celem „Efektywnego Modelu Szkoły” Emondsa jest kreowanie nieustannie doskonalącej się placówki edukacyjnej, która wychodzi naprzeciw potrzebom uczniów i rodziców (<http://www.n-s-s.com/aboutnss.html>).

W Australii Centrum Nauczania i Uczczenia w Technicznym Uniwersytecie w Sydney od 1992 r. realizuje Narodowy Program „Rozwój Mechanizmów dla Zapewnienia Jakości Nauczania i Wykonania”. Opublikowany w 1994 r. raport „Jakość Nauczania” podaje szereg przykładów organizacji i realizacji zasad „Dobrej Praktyki Nauczania” (<http://www.clt.uts.edu.au/qt/qtpref.html>).

Wiele szkół, szczególnie wyższych, posiada funkcjonujące systemy zachowania jakości. Niektóre informują o tym na stronach Internetu. Na przykład wyodrębniona

Akademicka Jednostka Zachowania Jakości – „instytucjonalna służba odpowiedzialna za zabezpieczenie jakości uniwersyteckich programów i promowania działań budujących i podnoszących jakość”, powołana jest w Uniwersytecie w Middlesex w Anglii. Na internetowych stronach tego uniwersytetu opisana jest m.in. organizacja systemu „Quality Assurance”, przedstawiona Księga Jakości, obowiązujące procedury i listy pytań auditu (<http://www.mdx.ac.uk/www/adaqa/HELPM.html>). Podobnie swój system zachowania jakości prezentuje Uniwersytet w Dundee (Szkocja) (<http://www.dundee.ac.uk/quality/qualityindex/studugui.html>).

Akademickie Systemy Jakości w Zjednoczonym Królestwie zatwierdza i nadzoruje ustanowiona w 1977 r. Agencja Zapewnienia Jakości dla Wyższej Edukacji, a audyty wykonuje Akademicka Jednostka Auditów.

Bardzo bogata jest literatura związana z systemami zachowania jakości w edukacji. Wyłącznie tą problematyką zajmują się czasopisma:

- „TQM in Higher Education” wydawany w Madison – Wisconsin, nie posiadający jednak strony w Internecie,
- „International Journal – Continuous Improvement Monitor” wydawany przez College of Education Uniwersytetu w Teksasie, propagujący zagadnienia związane z kierowaniem jakością w systemach edukacyjnych (<http://LLANES.panam.edu.journal.html>).
- „Quality Assurance in Education” wydawany w Anglii, popularyzujący wdrażanie innowacji w nauczaniu i edukacji. Czasopismo proponuje internetowe forum do bezpośredniej wy-

miany poglądów i doświadczeń w zakresie: rozwijania programów jakości w szkole, zasad jakości w edukacji, związków TQM i QA, zastosowania efektywnych procedur i współpracy ludzi z systemami (<http://www.mcb.co.uk/cgi-bin/journal.html>).

Tematyczne indeksy bogatej literatury dotyczącej systemów zapewnienia jakości w edukacji „Quality in Education” można znaleźć w serwerze biblioteki Uniwersytetu Samford, posiadającym połączenia z innymi bibliotekami w świecie (<http://davisref.samford.edu/tqm/quaeduc.html>) lub (<http://dkfitch.samford.edu/tqm/quaeduc.htm>) szereg wybranych pozycji z zakresu praktycznego zastosowania Totalnego Kierowania Jakością (TQM) w szkole i teoretycznych podstaw TQM w edukacji, prezentują Edukacyjne Fajle TQM BBS Uniwersytetu w Clemson (Education Fails TQM) (<http://deming.eng.clemson.edu/pub/tqmbbs/education.html>).

W bibliotece amerykańskiego Instytutu Deminga zawarta jest kompletna literatura dotycząca filozofii systemów jakości. Jest tam także szereg pozycji związanych z jakością w edukacji, m.in. prace W.E. Deminga, który również i tą problematyką się interesował, postulując m.in. całkowitą rezygnację z wszelkich form egzaminowania (<http://deming.org/randomquote.cgi.html>).

Podobnie w literaturze znajdującej się w posiadaniu Europejskiego Instytutu Jakości – EUROQUAL – ([http://www.euroqual\\_usermgnt/registermain.html](http://www.euroqual_usermgnt/registermain.html)) znajdują się bazy danych dotyczących edukacji i treningu, z których po zarejestrowaniu się można swobodnie korzystać.

Niezmiernie bogatym zestawem świa-

towego zasobu linków dotyczących wszystkich dziedzin i poziomów edukacji, pedagogiki, organizacji szkolnictwa, wirtualnej szkoły i wykorzystania Internetu w dydaktyce, dysponuje Centrum Zasobów Rozwoju Edukacyjnego w Hongkongu ([http://hednet.polyu.edu.hk/INET\\_EDU.folder/indekslinks.html](http://hednet.polyu.edu.hk/INET_EDU.folder/indekslinks.html)). Wiele z tych pozycji odnosi się do technik jakości i ewaluacji w kształceniu.

Kilka podanych adresów jest oczywiście tylko częścią przebogatej informacji Internetowej. Jednak znaczna ilość informacji ma charakter komercyjny, są

to oferty i reklamy licznych firm konsultingowych, szkolących, auditujących itp. Większość z podanych adresów posiada własne połączenia z innymi bazami danych, co wydatnie rozszerza zakres poszukiwań i pozwala zapoznać się z ogromnym materiałem.

Wszystkie podane adresy w czasie pisania niniejszego opracowania były aktywne.

*Przedruk z Komunikatu Pracowni Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych, Nr 3(37) 1998.*

# Edukacja dorosłych a rynek pracy

Barbara Falacińska, Małgorzata Kaczyńska, Cezary Krawczyński  
Wojewódzki Urząd Pracy w Olsztynie

## OLSZTYŃSKI PROGRAM AKTYWIZACJI ZAWODOWEJ OSÓB DŁUGOTRWALE BEZROBOTNYCH

### Wprowadzenie

Struktura bezrobocia wskazuje, że jednym z zasadniczych czynników sprzyjających pozostawaniu bez pracy jest niski poziom wykształcenia ogólnego. Należy zauważyć, że przy ogólnym spadku stopy bezrobocia w kraju procentowy udział bezrobotnych z powyższej grupy w stosunku do ogółu bezrobotnych rośnie.

Stopa bezrobocia, obliczana jako procentowy udział bezrobotnych zarejestrowanych w liczbie cywilnej ludności aktywnej zawodowo, jest miernikiem określającym sytuację na rynku pracy. Olsztyńskie charakteryzuje się wysoką stopą bezrobocia, znacznie wyższą od średniej krajowej. W końcu grudnia 1997 r. najwyższą stopę bezrobocia odnotowano w województwach: suwalskim – 21,2%; śląskim – 20,9%; koszalińskim – 19,9%; elbląskim – 19,5%; olsztyńskim – 18,9%; (Polska – 10,5%).

Ważnym problemem województwa olsztyńskiego jest również duże zróżnicowanie przestrzenne stopy bezrobocia. Są to głównie bezrobotni z terenów wiejskich. Bezrobocie na wsi, pomimo systematycznego podejmowania działań nadal znajduje się na czele aktualnych problemów rynku pracy w Polsce.

Zasadniczą barierą i problemem, z którym borykają się rejonowe urzędy pracy jest bardzo niski poziom wykształcenia długotrwale bezrobotnych zamieszkujących tereny wiejskie. Szczególnie dotkliwe jest to wśród bezrobotnych w przedziale wiekowym 24–44 lata. Fakt ten zmusza do podejmowania różnorodnych działań, realizowania projektów i programów, których celem jest aktywizacja tej grupy osób oraz włączenie ich do czynnego życia zawodowego.

Jednym z takich działań jest pilotażowa realizacja programu aktywizacji

psychospołecznej osób długotrwale bezrobotnych o niskich kwalifikacjach na terenie województwa olsztyńskiego pod nazwą: „Trójmodułowe szkolenie skierowane do osób długotrwale bezrobotnych bez kwalifikacji lub z niskimi kwalifikacjami zawodowymi niedostosowanymi do rynku pracy”.

Szkolenie ma na celu przywrócenie aktywności zawodowej oraz formowanie nowej świadomości społecznej osób długotrwale bezrobotnych bez kwalifikacji zawodowych z wykształceniem podstawowym i zawodowym.

Główne założenia „Trójmodułowego szkolenia...” oscylują wokół wyrównania deficytów wiedzy i umiejętności ogólnych, przygotowania do aktywnego i skutecznego poszukiwania pracy oraz zdobycia umiejętności zawodowych. Rezultatem szkolenia jest podjęcie zatrudnienia.

### **Informacja o szkoleniu**

Program obejmuje osoby pozostające bez pracy w wyniku bezrobocia strukturalnego i dotyczy osób długotrwale bezrobotnych, bez prawa do zasiłku, pozostających głównie pod opieką Ośrodków Pomocy Społecznej. Jest to grupa osób charakteryzująca się niskim poziomem wykształcenia – podstawowym, zasadniczym zawodowym – z terenów popegeerowskich, wsi oraz małych miejscowości.

### **Cel szkolenia**

Głównym celem szkolenia trójmodułowego jest uzupełnienie podstawowej wiedzy z zakresu poprawnego wysławiania się, czytania, pisania i rachunku zawodowego oraz wiedzy na temat zachodzących przemian gospodarczych, wszechstronne przygotowanie do aktywnego

poszukiwania miejsca pracy oraz podjęcie pracy zarobkowej przez osoby objęte szkoleniem. Nie mniej istotną jest psychologiczna aktywizacja dająca stałą gotowość do podjęcia pracy zarobkowej w każdym możliwym zakresie.

Cel szkolenia zostanie osiągnięty poprzez przekazanie słuchaczom niezbędnej wiedzy teoretycznej oraz opanowanie praktycznych umiejętności zawodowych. Efektem będzie możliwość niemal natychmiastowego wykorzystania objętych programem osób do obsady wolnych miejsc na rynku pracy.

### **Metody nauczania**

Podstawowymi metodami realizacji programu są: ćwiczenia, treningi i zajęcia symulacyjne w rozwiązywaniu typowych sytuacji, z którymi spotykają się osoby poszukujące pracy. Wykłady i konwersacje w zakresie podstawowych zagadnień teoretycznych (j. polski, rachunek zawodowy, podstawy ekonomii). Z zakresu psychologii i socjologii – treningi interpersonalne, scenki i pokazy odbywane w warunkach zbliżonych do naturalnych. Blok zagadnień przyuczających do konkretnych prac lub zawodów ma charakter stacjonarnych nowoczesnych szkoleń teoretycznych, symulacji oraz ćwiczeń praktycznych. Część zajęć praktycznych jest prowadzona w formie stażu pracowniczego na stanowisku pracy w konkretnym zakładzie pracy.

W szkoleniu trójmodułowym zastosowano m.in. następujące metody nauczania: uczenie się w grupie (trenowanie umiejętności), burza mózgów, dyskusja wewnętrzna w grupie, scenki sytuacyjne, gry i zabawy, metafory, humor, nauczanie oparte o projekty na temat konkretnych

problemów, ankiety, test oraz wdrożenie zadania, krótki teoretyczny wykład, demonstracja.

### **Czas trwania szkolenia**

Program szkolenia zakłada 1000 godzin dydaktycznych (100 godzin miesięcznie) zajęć praktycznych i teoretycznych realizowanych w okresie ok. 10 miesięcy. W zależności od stopnia intensyfikacji zajęć szkolenie może być przeprowadzone w okresie 7–8 miesięcy.

### **Sposób realizacji programu**

Po przeprowadzeniu rekrutacji uczestnik szkolenia powinien opanować pełny zakres treści nauczania zawarty w trzech modułach w przewidzianym terminie szkolenia. Wielkość grup szkoleniowych wynosi 20–24 osoby.

W trakcie kwalifikacji na szkolenie, indywidualnych rozmów i wywiadów z psychologiem oraz kontaktów słuchaczy z koordynatorem szkolenia należy skonfrontować aspiracje i zainteresowania zawodowe słuchaczy z ich możliwościami a aktualną ofertą lokalnego rynku pracy.

Zapleczem programowym dla szkolenia modułowego w województwie olsztyńskim są autorskie opracowania Warmińsko-Mazurskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Olsztynie, zmodulizowane programy opracowane przez zespół programowy Zarządu Głównego ZDZ oraz doświadczenia wynikające z uczestnictwa ZDZ-tu w pracach projektu TOR # 9.

Uczestnicy szkolenia zaliczają poszczególne moduły. Absolwenci szkolenia będą otrzymywać świadectwa ukończenia każdego modułu. Na zakończenie szkolenia otrzymają specjalny certyfikat.

### **Charakterystyka absolwenta**

Absolwent szkolenia będzie przygotowany do intensywnych, samodzielnych poszukiwań miejsc pracy oraz bieżącego rozwiązywania powstających i związanych z poszukiwaniem pracy problemów. Opanuje umiejętność myślenia pozytywnego i twórczego nabytą w trakcie specjalnych zajęć. Poprzez uczestnictwo w zajęciach klubu pracy będzie stale aktualizował swoje wiadomości o wymaganiach pracodawców na lokalnym rynku pracy i stosował właściwe techniki poszukiwania pracy.

Będzie przygotowany do spotkań z pracodawcami i optymalizowania skuteczności działania. Będzie potrafił wykorzystać zdobytą wiedzę teoretyczną w praktycznym działaniu zawodowym. Umiejętności praktyczne zdobyte w trakcie przeszkolenia zawodowego oraz staż w zakładzie pracy pozwolą mu skutecznie wykonywać zadania na stanowisku pracy.

Charakterystyka absolwenta opiera się na:

- a) **postawie** ułatwiającej znalezienie pracy:
  - otwarcie na ofiarowanie i przyjęcie pomocy,
  - pozytywne myślenie o sobie i postawa kooperacyjna,
  - twórcze rozwiązywanie problemów,
  - tolerancja, samodzielność, aktywność,
  - cierpliwość, odporność na stres,
  - silna motywacja do poszukiwania i podjęcia pracy,
- b) **wiadomościach** na temat:
  - organizacji pośredniczących w poszukiwaniu pracy,
  - specyfiki wojewódzkiego i lokalnego rynku pracy,

- możliwości przyuczenia do zawodów aktualnie poszukiwanych,
  - ustawodawstwa dot. bezrobocia i zatrudniania bezrobotnych,
  - bezrobocia oraz skutkach długotrwałego pozostawania bez stałej pracy,
  - form pomocy dla bezrobotnych i pracodawców ich zatrudniających,
  - metod samokształcenia i aktualizacji kwalifikacji zawodowych,
  - wiedzy zawodowej z wybranego przez uczestnika szkolenia kursu przyuczającego do konkretnego zawodu,
- c) **umiejętnościach** praktycznych, które zdobędzie uczestnik szkolenia celem skutecznego znalezienia pracy, takich jak:
- sporządzanie dokumentacji związanej z zatrudnieniem (cv, ofert pracy, list motywacyjny),
  - autoprezentacja i negocjacje z pracodawcami,
  - komunikacja interpersonalna w zakładzie pracy,
  - aktywne, samodzielne poszukiwanie pracy,
  - stałe kształcenie i doskonalenie umiejętności zawodowych w zakresie odbytego przyuczenia do zawodu.

## Zarys programu

### I MODUŁ: Integrująco-wyrównawczy

Celem jest „wyrównanie szans w górę” i integracja grupy szkoleniowej. Moduł obejmuje teorię, treningi i ćwiczenia z zakresu komunikacji, współpracy, autoprezentacji. Nastawiony jest na uzupełnienie wiedzy z zakresu poprawnego wyśławiania się, pisania i czytania, podstaw

matematyki i rachunku zawodowego, prowadzenia korespondencji, pisania c.v., składania ofert pracy, podań i wniosków, kompletowania własnej dokumentacji zawodowej, prezentacji, kultury osobistej i savoir vivre.

Zajęcia te mają również na celu przybliżenie uczestnikom szkolenia aktualnej problematyki społeczno-ekonomicznej i uświadomienie zachodzących przemian gospodarczych w kraju. Moduł ten jest najdłuższy i trwa 400 godzin.

### II MODUŁ: Aktywizacja psychospołeczna

Celem jest inspiracja i aktywizacja do czynnego poszukiwania pracy oraz podniesienie świadomości własnej wartości jako elementarnej jednostki społeczeństwa.

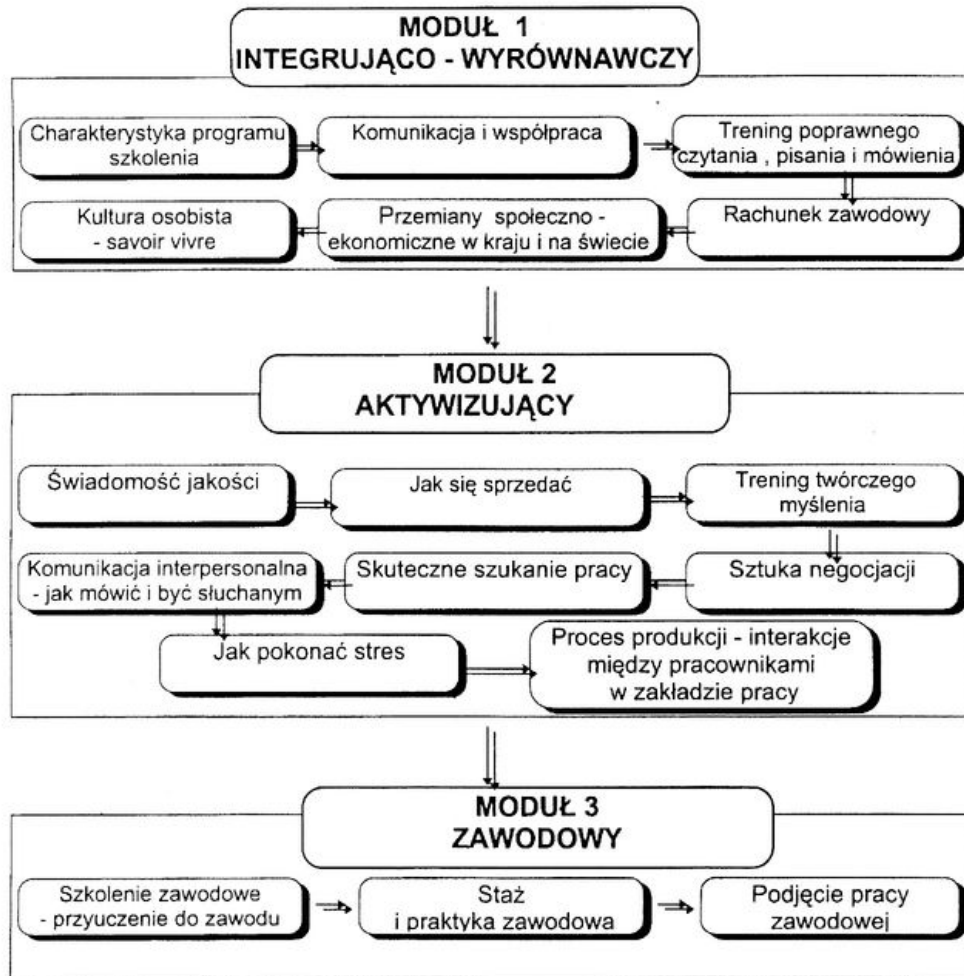
Specjalistyczne szkolenie z zakresu psychologii społecznej i socjologii.

Moduł obejmuje: treningi interpersonalne, warsztaty szkoleń symulacyjnych w zakresie skutecznego szukania pracy, treningi myślenia twórczego, umiejętności i techniki mówienia i selektywnego słuchania przekazów, sztuka negocjacji, pokonywania stresu, świadomości jakości pracy i współpraca w zespole. Ta część ma również na celu, z udziałem specjalistów, wybór zawodu, w jakim osoba będzie się przyuczać i w rezultacie podjąć zatrudnienie. Moduł ten obejmuje 250 godzin dydaktycznych.

### III MODUŁ: Szkolenie zawodowe

Ma na celu przygotowanie do wykonywania pracy w zawodzie aktualnie poszukiwanym na rynku pracy. Staż praktycznej nauki zawodu odbywa się w zakładach pracy. Współpraca z pracodawcami ma na celu uzyskanie jak największego efektu zatrudnieniowego. Moduł ten trwa 350 godzin.

## Schemat szkolenia



### Etapy organizacyjne przy realizacji szkolenia

#### REKRUTACJA OSÓB NA SZKOLENIE

Łączny czas trwania etapów organizacyjnych przy rekrutacji ok. 2 miesiące.  
I ETAP – czas trwania ok. 6, 7 tygodni.

1. Wyłonienie z rejestru osób bezrobotnych, których edukacja skończyła się na poziomie podstawowym, niepełnym podstawowym lub zasadniczym zawodowym o kwalifikacjach niedostosowanych do potrzeb rynku pracy więcej niż 10 lat temu. Wiek kandy-

datów: 25–44 lat i powyżej, (realizatorzy: doradca zawodowy, sp. ds. szkoleń RUP, osoby z działu ewidencji i informacji).

2. Wyłonienie kandydatów na szkolenie również z osób długotrwale bezrobotnych, korzystających z indywidualnych porad doradczych w RUP, (realizator: doradca zawodowy).

II ETAP – czas trwania ok. 5 dni.

1. Wezwanie kandydatów na spotkanie grupowe (ilość spotkań w zależności od ilości kandydatów)



Cel spotkania:

Przedstawienie koncepcji kursu, założeń programowych, czasu trwania oraz poinformowanie o konsekwencjach związanych z nieusprawiedliwionym przerwaniem szkolenia, konieczności przestrzegania obecności na zajęciach (ilość spotkań grupowych uwarunkowana ilością potencjalnych uczestników szkolenia) (realizatorzy: doradca zawodowy, sp. ds. szkoleń RUP).

III ETAP – czas trwania ok. 5–6 dni

1. Rozmowy indywidualne

Cel :

Ocena motywacji osób do kształcenia, ułatwienie podjęcia samodzielnej decyzji uczestnictwa w szkoleniu.

Ocena umiejętności zawodowych, badanie zainteresowań, testy (realizatorzy: doradca zawodowy, psycholog).

2. Sformowanie grupy szkoleniowej (realizatorzy: doradca zawodowy, sp. ds. szkoleń RUP).

### **Zamówienie publiczne w trybie przetargu nieograniczonego na usługę szkoleniową**

Zgodnie z ustawą z dnia 10 czerwca 1994 r. o zamówieniach publicznych (Dz. U. Nr 76, poz. 344 z późn. zm.):

- ogłoszenie,
- specyfikacja (załącznik nr 1),
- posiedzenie komisji przetargowej,
- wybór najkorzystniejszej oferty.

### **Realizacja szkolenia**

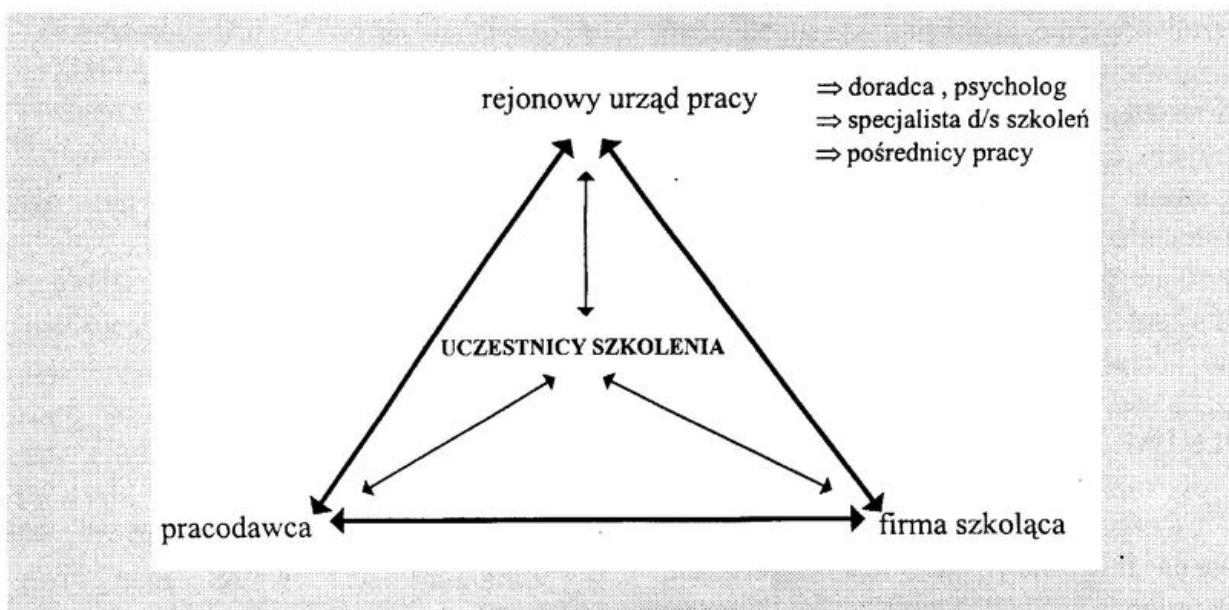
Ostateczny wybór kierunku kształcenia w danym zawodzie przez uczestnika szkolenia (III moduł zawodowy): pomoc specjalistów prowadzących zajęcia na szkoleniu w II module.

Bardzo ważnym elementem wpływającym na jakość i efektywność szkolenia jest uwzględnienie niżej podanych aspektów:

- zajęcia nie mogą odbywać się w budynkach szkolnych, do których mogą uczęszczać dzieci słuchaczy,
- przy wyborze oferty firmy szkolącej kłaść nacisk na bardzo wysokie kwalifikacje merytoryczne, jak i pedagogiczne,
- każda grupa kursowa powinna mieć opiekuna szkolenia (koordynatora), z którym w każdej chwili słuchacz jest w stanie się skontaktować,
- firma szkoląca winna przedstawić w ofercie deklarację pracodawców o przyszłym zatrudnieniu absolwentów szkolenia po odbyciu u nich praktyki w ramach III modułu zawodowego (jedno z kryteriów przy ocenie ofert na posiedzeniu komisji przetargowej),
- zwracać uwagę na wyważony i profesjonalny kontakt z mediami,
- zwracać uwagę na używane słownictwo, szczególnie w I module wyrównawczym, tak aby kandydat na szkolenie, słuchacz nie poczuł się kimś gorszym, małowartościowym.

Podstawowe znaczenie przy realizacji „Trójmodułowego szkolenia...” ma profesjonalne podejście organizacyjno-metodyczne oraz prawidłowa współpraca między partnerami: rejonowy urząd pracy, firma szkoląca, pracodawca, u którego odbywa się staż i praktyczna nauka zawodu.

Szkolenie trójmodułowe ma szanse skutecznej realizacji założeń tylko wtedy, kiedy zaistnieje ścisła współpraca między poziomami, które ilustruje poniższy schemat.



Optymalnym czasem na rozpoczęcie szkolenia jest lipiec, sierpień z uwagi na fakt, że szkolenie zakończy się w maju przyszłego roku, czyli miesiącu, w któ-

rym następuje zdecydowana wyżka ilości ofert pracy będących w dyspozycji pośrednictwa RUP.

# Międzynarodowa współpraca w badaniach i innowacjach pedagogicznych

## Europejskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych

Europejskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych (European Educational Research Association – EERA) założone zostało w czerwcu 1994 r. w Strasburgu jako wynik dwuletnich spotkań i dyskusji narodowych stowarzyszeń i instytutów zajmujących się badaniami edukacyjnymi. Główna siedziba stowarzyszenia znajduje się w Edynburgu (Szkocja). Podstawowe cele działalności Stowarzyszenia zakładają:

- wspieranie i wymianę doświadczeń pomiędzy badaniami europejskimi,
- promowanie współpracy i badań edukacyjnych,
- popieranie jakości badań ukierunkowanych na edukację,
- oferowanie usług badawczych politykom i administracji oświatowej.

EERA skupia najbardziej znaczące instytucje naukowe z Anglii, Holandii, Niemiec, Szwecji, Irlandii, Finlandii, Hiszpanii. Otwarta jest również na współpracę z krajami Europy Wschodniej i Środkowej. Ze strony polskiej członkami Stowarzyszenia są: Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie oraz Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.

EERA jest wydawcą „EERA BIULETYN”, który ukazuje się trzy razy w roku, oraz czasopisma „Educational Research and Evaluation”. Zamieszczone są w nich artykuły naukowe, wyniki badań, projekty współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji oraz recenzje książek i informacja o konferencjach.

EERA było organizatorem europejskich konferencji w Sewilli (1996 r.) oraz we Frankfurcie (1997 r.). W 1998 r. Europejska Konferencja Badań Edukacyjnych (SCER'98) jest organizowana w Ljubljanie (Słowenia) w dniach 17–20 września. Następne zaplanowano w 1999 r. w Lahti (Finlandia), 2000 – Edinburg (Szkocja), 2001 – Lille (Francja).

*Krzysztof Symela*

## Możliwości uczestnictwa w Piątym Programie Ramowym

### Wprowadzenie

Od roku 1984 działania Unii Europejskiej na rzecz badań i rozwoju technologicznego są realizowane w serii wielolet-

nich programów ramowych. W końcu roku 1998 wygasa realizacja obecnie obowiązującego Czwartego Programu Ramowego, a jednocześnie w tym samym roku rozpoczyna się realizacja Piątego Programu Ramowego (5PR) planowana do roku 2002. Dotychczas programy ramowe dysponowały stosunkowo dużymi funduszami i w znaczącym stopniu wpływały na rozwój badań w krajach członkowskich Unii. Stopniowo zostały przekształcone w ogólne ramy dla szeregu akcji, które były prowadzone w zbyt licznych i rozdrobnionych tematach. 5PR ma zerwać z dotychczasowymi schematami. Według Komisarza Edith Cresson, powinien on zdecydowanie różnić się od poprzednich czterech Programów Ramowych. Jedną z istotnych różnic jest skoncentrowanie badań jedynie na 6 tematach.

### **Struktura Piątego Programu Ramowego**

5PR będzie zorganizowany na bazie 6 głównych programów: 3 programów tematycznych i 3 horyzontalnych. Programy tematyczne i horyzontalne są komplementarne i ściśle powiązane.

Programy tematyczne:

1. Otwieranie zasobów żyjącego świata i ekosystemu.
2. Tworzenie przyjaznego dla użytkownika społeczeństwa informatycznego.
3. Promocja konkurencyjnego i zrównoważonego wzrostu.

Programy horyzontalne:

1. Utwierdzenie międzynarodowej roli wspólnotowych badań naukowych.
2. Innowacja i uczestnictwo małych i średnich firm.
3. Wzrost potencjału ludzkiego.

Jedną z głównych funkcji programów horyzontalnych jest zapewnienie skoordynowanego wdrażania wszystkich celów 5PR. Programy horyzontalne, realizując własne cele, wspomagają też harmonijne wdrażanie programów tematycznych. Zawierają specjalne akcje związane z ogólnymi celami Unii dotyczącymi stosunków zewnętrznych, innowacji i zasobów ludzkich, które nie są podejmowane w programach tematycznych. Programy tematyczne będą ukierunkowane na ograniczoną liczbę celów badawczych i wzmacnianie naukowej i technologicznej bazy UE. Każdy z nich będzie obejmował: akcje kluczowe, akcje dla badań i rozwoju technologii i akcje wspierające infrastrukturę badawczą.

*Akcje kluczowe* są nowością w 5PR, zaproponowano ich 16. Ich zadaniem jest mobilizacja zasobów pochodzących z różnych dyscyplin, integracja różnorodnych technologii, know-how i umiejętności. Akcje kluczowe zostały strategicznie wybrane i mają jasno sformułowane cele ekonomiczne i socjalne. Dla ich realizacji uruchomione będzie całe spektrum działań: od badań podstawowych poprzez rozwojowe aż do prac wdrożeniowych.

Działania w ramach *akcji wspierających badania i rozwój technologii* będą prowadzone w ograniczonej liczbie obszarów. Ich celem jest wspomaganie UE, umożliwianie przepływu wiedzy i technologii w tych dziedzinach, które mają wiele różnorodnych potencjalnych zastosowań, a nie są objęte akcjami kluczowymi.

Celem *akcji wspierających infrastrukturę badawczą* jest umożliwienie optymalnego wykorzystania istniejącej infrastruktury badawczej poprzez promowanie dostępu do dużych laboratoriów i centrów doskonalenia oraz rozbudowa infrastruktury sieciowej.

## Wdrażanie programu

5PR będzie wdrażany za pomocą szeregu różnego rodzaju akcji pośrednich, a mianowicie: akcji typu *shared-cost* (współdział w finansowaniu badań), akcji zharmonizowania, wsparcia dla sieci współpracy oraz projektów wdrożeniowych. Drugim mechanizmem wdrażania będą działania bezpośrednie, czyli podejmowane przez Joint Research Centre będące niezawisłym i niezależnym organem naukowym mającym zdolność opiniowania.

## Finansowanie projektów

W związku z planowanym przystąpieniem Polski do Piątego Ramowego Programu Badań i Rozwoju Technologicznego Unii Europejskiej Polska stałaby się krajem stowarzyszonym. Kraje stowarzyszone mają pełne prawa uczestnictwa i uzyskiwania dofinansowania na zasadach obowiązujących kraje członkowskie UE. Podstawową zasadą dotyczącą wszystkich projektów badawczych Unii jest *shared cost*, co oznacza, że co najmniej połowa środków finansowych powinna być wniesiona przez realizatora, a pozostałą część wnosi UE.

## Działania na rzecz kształcenia w 5PR

Jednym z celów akcji kluczowej: *multimedia* drugiego programu tematycznego *Tworzenie przyjaznego dla użytkownika społeczeństwa informatycznego* jest wspieranie kształcenia i doskonalenia ustawicznego, stymulowanie kreatywności, promowanie różnicowania językowego i kulturowego oraz zwiększenie funkcjonalności przyszłych produktów i usług informatycznych. Akcja ta kładzie nacisk na rozwój inteligentnych systemów dla kształcenia i doskonalenia oraz innowacyjnych form

treści multimedialnych, włączając w to treści audiowizualne oraz narzędzia dla ich budowania i przetwarzania. Będzie ona skupiona na czterech podstawowych działaniach:

- interaktywne publikacje elektroniczne z wykorzystaniem nowych metod tworzenia i ustrukturyzowania publikacji oraz przygotowywane dla rozpowszechnienia informacji wraz z dostępem do zagadnień wirtualnych poprzez wirtualne biblioteki i muzea;
- kształcenie i doskonalenie: systemy, usługi i oprogramowanie umożliwiające rozwój i zademonstrowanie nowych metod przy wykorzystaniu multimedialnych, komunikacji, symulacji i rzeczywistości wirtualnej;
- nowe technologie językowe, które pomogą w uczynieniu systemów informacji i komunikacji bardziej przyjaznymi dla użytkownika;
- zaawansowane technologie oceny, wyboru i analizy informacji, które mają pomóc w zarządzaniu wielką liczbą powstających informacji oraz ułatwienie wykorzystania treści multimedialnych w odniesieniu do geograficznych systemów informatycznych.

Obecnie organizowany jest cykl seminariów informacyjnych i szkoleń praktycznych przygotowujących polskie jednostki naukowe do udziału w 5PR. Szkolenia są prowadzone przez pracowników Departamentu Współpracy z Zagranicą i Integracji Europejskiej Komitetu Badań Naukowych, osoby aktualnie realizujące projekty badawcze Unii Europejskiej, przedstawiciele Komisji Europejskiej oraz inne osoby bezpośrednio związane z realizacją 5PR.

Ponadto wydawany jest *Biuletyn informacyjny o programach badawczych Komisji Europejskiej*. Z chwilą zatwierdzenia 5PR wydawany będzie biuletyn Komitetu Badań Naukowych o tym Programie.

*Beata Kowalczyk*

## **Program LEONARDO DA VINCI – program Wspólnoty Europejskiej**

Rada Ministrów Unii Europejskiej zatwierdziła w 1994 roku Program LEONARDO DA VINCI stanowiący kontynuację wcześniejszych przedsięwzięć w zakresie wspierania rozwoju edukacji zawodowej, ustawicznej, wyższej, współpracy z przedsiębiorstwami, transferu technologii, rozwoju umiejętności językowych, innowacyjności i wyrównywania szans edukacyjnych grup upośledzonych społecznie lub zawodowo (bezrobotni, niepełnosprawni, więźniowie, kobiety i inni). Program został ogłoszony na pięć lat 1995–1999. Polska przystąpiła do LEONARDO DA VINCI wpłacając wymagane wadium w 1997 roku, niestety tylko na dwa lata przed zakończeniem, wcześniej mogła uczestniczyć jedynie jako współpartner bez prawa zgłaszania własnych projektów. W konkursach projektów mogą więc uczestniczyć państwa członkowskie Unii Europejskiej, państwa Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu (Islandia, Norwegia i Liechtenstein) oraz państwa Europy Środkowo-Wschodniej, które wpłaciły wadium, między innymi Polska. Pro-

pozycje projektów mogą być zgłaszane jedynie przez instytucje, a nie osoby prywatne.

W ramach konkursu projektów można zgłaszać propozycje projektów pilotażowych, międzynarodowych wymian i staży oraz projekty badań i analiz w trzech głównych działach:

- Dział I – Rozwój i doskonalenie krajowych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego;
- Dział II – Doskonalenie form szkolenia zawodowego ze szczególnym uwzględnieniem współpracy uczelni z przedsiębiorstwami;
- Dział III – Rozwój umiejętności językowych oraz upowszechnianie wiedzy i innowacji w dziedzinie szkolenia zawodowego.

Program LEONARDO przewiduje ponadto dofinansowanie innych przedsięwzięć (Dział IV), których celem jest integracja europejska, zacieśnianie współpracy między państwami członkowskimi oraz wspieranie międzynarodowego partnerstwa w kształceniu i szkoleniu zawodowym, a także ewaluację projektów, tworzenie sieci i baz danych o przedsięwzięciach i rezultatach programu.

Składane do Programu LEONARDO DA VINCI projekty powinny realizować przynajmniej jeden spośród 19 celów ramowych istotnych z punktu widzenia Wspólnoty Europejskiej (jeden cel powinien być precyzyjnie określony, zaś projekt może również odnosić się do pozostałych), a także jeden priorytet spośród pięciu określonych przez Komisję Europejską na dany rok. Cały Program LEONARDO DA VINCI jest zaplanowany na pięć lat, więc priorytety Wspólnoty Europejskiej nie zmieniają się tak szybko. W roku 1998 Komisja Unii Europejskiej wyróżniła na-

stępujące priorytety, podobne do tych z poprzednich lat:

- nabywanie nowych umiejętności,
- tworzenie ściślejszych powiązań między instytucjami kształcenia i szkolenia zawodowego oraz przedsiębiorstwami,
- zwalczanie ograniczeń w dostępie do rynku pracy i życia zawodowego,
- promowanie inwestowania w zasoby ludzkie,
- upowszechnianie dostępu do umiejętności zawodowych za pomocą narzędzi społeczeństwa informacyjnego, w ramach uczenia się przez całe życie.

Oprócz dorocznie ogłaszanego konkursu projektów obejmującego wszystkie rodzaje projektów we wszystkich działach i poddziałach, w danym kraju są ogłaszane dodatkowe konkursy, jeśli nie została wykorzystana cała pula ilości przysługujących zgłoszeń zależna od wysokości wadium oraz pozycji krajów we Wspólnocie Europejskiej – czy jest on pełnoprawnym członkiem Wspólnoty, czy nie. Taka sytuacja miała miejsce w Polsce w 1998 roku, ponieważ w pierwszej edycji konkursu zgłoszono zbyt małą ilość projektów. Dlatego ogłoszono w marcu i październiku 1998 dodatkowe edycje konkursu projektów, ale te konkursy różniły się od głównej edycji ograniczonym zakresem projektów – projekty mogły dotyczyć tylko działu I i być projektami międzynarodowych staży i wymian, w związku z tym różniła się procedurą selekcji projektów. Projekty składane na konkurs główny musiały być napisane w jednym z oficjalnie uznawanych języków Wspólnoty Europejskiej: angielskim, niemieckim lub francuskim oraz były rozpatrywane albo przez Krajowe Biura Programu (Procedura I), albo bezpośrednio

przez Komisję Wspólnot Europejskich w Brukseli (Procedura II), gdzie były przesyłane i opiniowane przez ekspertów z kraju, w którym powstały. Natomiast projekty składane w dodatkowych edycjach były napisane w języku ojczystym (w tym przypadku w języku polskim), tylko jeden egzemplarz był w jednym z języków obcych (angielski, niemiecki lub francuski). Ponieważ dotyczyły tylko Działu I, były one rozpatrywane według procedury uproszczonej przez Krajowe Biuro Programu LEONARDO DA VINCI, które mieści się w Biurze Kształcenia i Koordynacji Kadr „Fundusz Współpracy” w Warszawie przy udziale eksperta wyznaczonego przez Komisję w Brukseli. Ponadto dofinansowanie tych projektów było przeznaczone jedynie dla strony polskiej, to znaczy koszty stażu lub wymiany były pokrywane tylko dla uczestników z Polski, natomiast partnerzy zagraniczni powinni ubiegać się o dofinansowanie w swoich Krajowych Biurach Programu, o ile w ich krajach była ogłoszona dodatkowa edycja konkursu, jeśli nie, to udział w projektach polskich zwiększał ich szansę uzyskania finansowania projektu składanego w następnej edycji konkursu, tj. w 1999 roku.

Ponieważ rok 1999 jest ostatnim rokiem trwania konkursu, zaś projekty pilotażowe mogą trwać od jednego do dwóch lat, a badania i analizy przeciętnie powinny trwać dwa lata, a niektóre – szczególnie uzasadnione – nawet dłużej, to następna edycja konkursu ogłoszona na 1999 rok z pewnością nie będzie obejmowała wszystkich rodzajów projektów, a jedynie niektóre typy, na przykład projekty międzynarodowych staży i wymian, które są krótkotrwałe. Wynika to z faktu, że przed

zakończeniem Programu trzeba dać szansę wszystkim projektom na realizację celów w pełnym zakresie czasowym.

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu wraz z partnerami krajowymi i zagranicznymi zgłosił dotychczas cztery projekty w Programie LEONARDO DA VINCI. Jednym z nich jest projekt badań i analiz PL 06411 zatytułowany: Procedury i metody uznawalności kwalifikacji zawodowych na potrzeby międzynarodowego rynku pracy, koordynowany przez dr. inż. Zbigniewa Kramka. Projekt ten jest przewidziany na dwa lata realizacji wraz z partnerami z Holandii, Anglii i Francji. Kolejnym jest projekt pilotażowy PL 86517 zatytułowany: Metodologia projektowania strategicznego zarządzania przez jakość w kształceniu i doskonaleniu zawodowym, koordynowany przez dr. inż. Mariana Piotrowskiego, który to projekt również obejmuje dwa lata realizacji. W projekcie tym uczestniczą partnerzy z Francji, Niemiec i Wielkiej Brytanii. Obydwa te projekty były zgłoszone w głównej styczniowej edycji konkursu Programu LEONARDO DA VINCI, projekt pilotażowy oceniany według procedury I, zaś projekt badań i analiz – według procedury II – bezpośrednio przez Komisję Europejską. Wyniki selekcji tych projektów będą znane na początku listopada 1998 roku.

Natomiast w dodatkowej edycji konkursu, w miesiącu marcu zgłosiliśmy wspólnie z Zespołem Szkół Elektronicznych, Zespołem Szkół Samochodowych i Zespołem Szkół Przemysłu Spożywczego oraz partnerami zagranicznymi z Anglii, Danii, Finlandii, Niemiec, Francji i Wielkiej Brytanii (Belfast) dwa projekty międzynarodowych staży i wymian. Oby-

dwa są w Dziale I obejmującym „Rozwój i doskonalenie krajowych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego”. Pierwszy z nich dotyczy wymian uczniów z wyżej wymienionych zespołów szkół zawodowych i jest zatytułowany: „Uzyskiwanie przez uczniów kwalifikacji zawodowych w oparciu o standardy europejskie”, w skrócie EUROSILLS. Dotyczy on przede wszystkim uzyskiwania przez uczniów nowych kwalifikacji zawodowych zgodnych ze standardami edukacyjnymi obowiązującymi w krajach Wspólnoty Europejskiej, a w wyniku tego uzyskiwania przez nich certyfikatów i świadectw wydanych przez kraj przyjmujący. Projekt ten jest koordynowany przez mgr inż. Marzenę Bochniak. Drugi projekt zatytułowany „Narzędzia i metody zapewnienia jakości w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych przy współpracy instytucji kształcących z przedsiębiorstwami” dotyczy wymiany doświadczeń kadry szkół, organizatorów szkoleń, managerów, projektantów i koordynatorów programów z Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE, pracowników samorządów lokalnych i władz oświatowych, a także przedstawicieli pracodawców małych i średnich przedsiębiorstw w zakresie wdrażania i podnoszenia kwalifikacji związanych z systemami zapewniania jakości w edukacji i przygotowania kadr zdolnych do wprowadzania i egzekwowania systemów zapewniania jakości w produkcji i usługach, zwłaszcza w małych i średnich przedsiębiorstwach, gdzie poziom świadomości jakościowej jest jeszcze dość niski. Projekt wymiany kadry jest koordynowany przez dr. inż. Mariana Piotrowskiego.

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE w Radomiu pragnie popularyzować projekty międzynarodowe, a zwa-



szcza programy Unii Europejskiej w regionie włączając w nie jak największą ilość partnerów i zachęcając do samodzielnej realizacji projektów. Mamy nadzieję, że przyczyni się to do wszechstronnego rozwoju regionu poczynając od rozwoju w sferze kształcenia i szkolenia zawodowego. Dlatego będziemy pomagać w przygotowaniu i realizacji kolejnych projektów, składanych zarówno w Programie LEONARDO DA VINCI, jak i innych programach Unii Europejskiej i programach międzynarodowych.

Źródła:

- Program LEONARDO DA VINCI – Przewodnik dla promotora. Krajowe Biuro Programu LEONARDO DA VINCI, Warszawa, grudzień 1997.
- Program LEONARDO DA VINCI – Przewodnik. Krajowe Biuro Programu LEONARDO DA VINCI, Warszawa, 1997.
- Vademecum. Komisja Europejska, Dyrektorat Generalny. Krajowe Biuro Programu LEONARDO DA VINCI.
- KONKURS PROJEKTÓW Program LEONARDO DA VINCI 1998. Krajowe Biuro Programu Leonardo da Vinci, Warszawa, 1997.

*Marzena Bochmiak*

## **SOCRATES – Program Unii Europejskiej**

Zadaniem programu SOCRATES jest rozszerzanie współpracy europejskiej w dziedzinie edukacji.

Jego celem jest kreowanie europejskiego wymiaru w nauczaniu, powiększanie kręgu osobistych doświadczeń o wiedzę na temat innych krajów Europy, rozwinięcie poczucia jedności z Europą oraz wspomaganie procesów przystosowywania się do nowych warunków społecznych i ekonomicznych w perspektywie nowej zjednoczonej Europy.

Program SOCRATES jest nowym programem Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji przyjętym do realizacji na lata 1995–1999. Program SOCRATES obejmuje następujące części (komponenty):

- ERASMUS,
- COMENIUS,
- LINGUA,
- ODL,
- EURYDICE,
- ARION,
- NARIC.

Głównym zadaniem komponentu ERASMUS jest koordynacja współpracy pomiędzy uczelniami. Promowanie europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym będzie się odbywać poprzez:

- wymianę nauczycieli akademickich,
- wymianę studentów,
- stypendia dla studentów (studia w innym kraju unii trwające od trzech miesięcy do całego roku akademickiego),
- wprowadzenie systemu zaliczania okresu studiów odbytych w innym kraju,
- wspólne opracowywanie programów nauczania oraz wprowadzanie do nich elementów/kursów dotyczących zagadnień integracji europejskiej,
- europejskie sieci współpracy międzyuczelnianej, w ramach których uczelnie

będą prowadzić działalność informacyjną.

COMENIUS jest nowatorskim programem współpracy na rzecz integracji europejskiej realizowanym na poziomie przedszkoli, szkół podstawowych oraz szkół średnich wszystkich typów. Zgodnie z Traktatem z Maastricht promuje hasło „Europy w szkole”.

Środki przeznaczone na komponent COMENIUS będą wspomagały:

- wizyty przygotowawcze, których zadaniem będzie przygotowanie projektów wspólnych działań pomiędzy szkołami,
- wspólne opracowywanie materiałów dydaktycznych oraz wdrażanie innowacyjnych metod nauczania,
- wymianę nauczycieli w celu umożliwienia im podniesienia kwalifikacji oraz zapoznania się z metodami kształcenia w partnerskich szkołach i krajach.

Zadaniem komponentu LINGUA jest promowanie nauczania języków obcych. Podnoszenie poziomu znajomości języków obcych, zarówno oficjalnych języków Unii Europejskiej, jak i języków o mniejszym zasięgu jest niewątpliwie jednym z podstawowych wyzwań w ramach integracji europejskiej.

Europejskie Programy Współpracy ECP (ang. European Cooperation Programmes) w dziedzinie szkolenia nauczycieli języków obcych przewidują działania dotyczące:

- rozwoju metod i zakresu nauczania języków,
- przygotowania w ramach współpracy pomocy dydaktycznych i materiałów pomocniczych,

- kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych poza krajem pochodzenia.

ODL (ang. Open and Distance Learning) jest komponentem poświęconym zastosowaniu nowych środków (technicznych i innych) umożliwiających uczynienie nauczania bardziej elastycznym w zakresie miejsca kształcenia i czasu trwania.

Realizacja komponentu ODL w ramach programu SOCRATES ma na celu:

- wspomaganie współpracy pomiędzy organizacjami oraz instytucjami zajmującymi się nauczaniem na odległość, wymianę wiedzy i doświadczeń,
- pomoc w podnoszeniu umiejętności nauczycieli, wykładowców i menedżerów w zakresie technik nauczania na odległość,
- polepszanie jakości narzędzi nauczania na odległość,
- zachęcanie do równego traktowania kwalifikacji uzyskanych w ramach formalnego systemu kształcenia i poprzez nauczanie na odległość.

Komponent ARION (istnieje samodzielnie w krajach Unii Europejskiej od 1976 r.) W ramach programu ARION prowadzone są akcje mające na celu lepsze poznanie różnych systemów edukacyjnych i organizowanie wyjazdów studyjnych dla specjalistów w zakresie szkolnictwa (administracji szkolnej, inspektorów, dyrektorów szkół, nauczycieli, niekiedy również rodziców).

Celami wizyt studyjnych w ramach komponentu ARION są:

- wymiana informacji i doświadczeń w dziedzinie szeroko pojętej edukacji,
- umożliwienia szkolenia osobom odpowiedzialnym za edukację na pozio-

- mie lokalnym, regionalnym i ogólnokrajowym,
- analiza i doskonalenie własnej pracy w oparciu o doświadczenia wynikające z zapoznania się z odmiennymi strukturami, a także reformami edukacyjnymi w państwach UE,
- gromadzenie aktualnych danych i informacji dotyczących rozwoju systemów edukacyjnych w krajach UE oraz udostępnienie ich osobom zainteresowanym,
- nawiązywanie kontraktów z instytucjami i placówkami edukacyjnymi w państwach UE,
- możliwość poznania odmiennego dziedzictwa kulturowego poszczególnych państw.

Ogólne tematy wizyt studyjnych poruszają następujące zagadnienia:

1. Systemy edukacyjne
  - Ogólna analiza systemów edukacyjnych oraz ich ocena z uwzględnieniem wydawanych świadectw i oceną postępów uczniów,
  - Działania zapobiegające niepowodzeniom szkolnym (w tym walka z analfabetyzmem),
  - Ocena jakości edukacji.
2. Uczestnicy procesu kształcenia: uczniowie, nauczyciele i rodzice
  - Integracja niepełnosprawnych dzieci w normalnym systemie szkolnym,
  - Równość szans dla chłopców i dziewcząt w toku procesu kształcenia,
  - Przemoc w rodzinie i jej konsekwencje w życiu szkoły,
  - Zapewnienie dostępu do szkolnictwa dzieciom emigrantów, osób przemieszczających się z uwagi na wykonywany zawód oraz Romów,

- Nauczanie jako zawód,
  - Rola rodziców i ich udział w życiu szkolnym,
  - Dyrektorzy szkół,
  - Szkoła,
  - Uczniowie,
  - Edukacja dorosłych.
3. Proces kształcenia: programy i stosowane narzędzia
    - Wprowadzenie nowych technologii i informacji.
  4. Szkoła i jej środowisko
    - Wprowadzenie do „wymiaru europejskiego”,
    - Edukacja zdrowotna (AIDS, narkomania, nowotwory),
    - Edukacja ekologiczna.
  5. Inne działania
    - Nauczanie języków obcych,
    - Statystyka edukacyjna.

W jednej z uroczystości Programu ARION – SOCRATES uczestniczył dr inż. Marian Piotrowski – pracownik naukowy Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu

Zakres tematyczny wizyty:

Temat: Quality in education, Educational systems and their values. Teaching quality.

Tematyka wizyty studyjnej dotyczyła sposobów i metod kontroli oraz sposobów porównywania różnych metod ewaluacji, a także podwyższenia jakości procesów edukacyjnych w szkołach.

Grupa ekspertów wizyty studyjnej wizytowała 17 różnych instytucji edukacyjnych szkół ze wszystkich poziomów poczynając od szkolnictwa przedszkolnego aż do szkolnictwa poziomu maturalnego w prowincji Agrigento (Sycylia). Odbyły się również spotkania z przedstawi-

cielami lokalnych samorządów oraz władz administracyjnych odpowiedzialnych za oświatę, w każdym z wizytowanych obszarów administracyjnych.

Przedyskutowano problemy związane z rozwojem i osiągnięciami poszczególnych szkół we włoskim systemie edukacyjnym z lokalnymi ekspertami kształcenia i doskonalenia na dwóch konferencjach naukowych gromadzących kadre oświatową. Grupa ekspertów – uczestników wizyty studyjnej przeprowadziła 4 wewnętrzne seminaria (bez udziału osób z poza grupy), podczas których:

- omówiono różnice w systemach edukacyjnych krajów europejskich (z których pochodzili poszczególni eksperci), wymieniono między sobą materiały informacyjne o poszczególnych systemach,
- określono podstawowe zagadnienia będące celem i przedmiotem obserwacji grupy ekspertów,
- sprecyzowano podstawowe uwarunkowania i problemy determinujące obecny oraz przyszły pożądany poziom jakości kształcenia w poszczególnych szkołach,
- sformułowano wnioski i rekomendacje dla poprawy osiągniętych wyników procesów kształcenia w poszczególnych szkołach.

Grupa ekspertów – uczestników wizyty studyjnej skoncentrowała swoje obserwacje na następujących zagadnieniach:

- wizja rozwoju instytucji szkolnej i partycypacja partnerów społecznych,
- budowanie zespołów kadry i przedstawicieli partnerów społecznych w celu poprawy warunków funkcjonowania szkoły,
- rola dyrekcji szkoły,

- współpraca z przedstawicielami samorządów lokalnych,
- refleksje pomiędzy projektami realizowanymi w poszczególnych szkołach a obowiązującym państwowym programem nauczania,
- ewaluacja osiągnięć wyznaczonych celów nauczania,
- kontrola nauczania oraz doradztwo metodyczne dla szkół.

*Marian Piotrowski*

## **Strategiczne Przedsięwzięcia dla Osiągnięcia Celów Reformy – Program PHARE SMART**

SMART jest najnowszym z serii programów PHARE w Polsce sponsorowanych przez Unię Europejską.

Okres realizacji Programu PHARE SMART – 1 lipca 1997 r. – 1 lipca 1999 r.

Głównymi obszarami prac w ramach programu SMART są:

- rozwój badań oraz wypracowanie polityki w zakresie finansowania szkół, poprawy efektywności ich pracy i poradnictwa zawodowego (komponent 01),
- modernizacja ogólnopolskiego systemu oceniania w szkołach (komponent 02),
- zmiana orientacji programów nauczania we wszystkich sektorach w kierunku potrzeb rynku pracy (komponent 03),
- wprowadzenie systemu akredytacji w połączeniu z tworzeniem programów kształcenia w kolegiach nauczycielskich podlegających lokalnym władzom oświatowym (komponent 04).

W dwóch przypadkach program SMART blisko współpracuje z finansowanymi z innych środków programami Ministra Edukacji Narodowej. Program *Nowa Matura* ma za zadanie utworzyć regionalne komisje egzaminacyjne oraz zastąpić istniejący obecnie egzamin maturalny takim, który zagwarantuje porównywalność standardów. Zadaniem drugiego programu o zasięgu ogólnokrajowym – *Kreatora* jest zintegrowanie kluczowych kompetencji z tradycyjnymi przedmiotami szkolnymi we wszystkich grupach wiekowych uczniów. Kontrahentem realizującym program jest konsorcjum składające się z Brunel University (Wielka Brytania, główny wykonawca) oraz Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie. Zespół około 50 ekspertów Programu SMART, zarówno pracowników konsorcjum, jak i podwykonawców, został zaangażowany przez Kontrahenta. Poniżej zamieszczamy listę instytucji związanych z Programem.

- *Polska*: Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
- *Wielka Brytania*: The Associated Examining Board, NIAS (Northamptonshire Inspection and Advisory Service). The Open University, The Scottish Council for Educational Research.
- *Holandia*: CITO (National Education Assessment Body), University of Utrecht Utrecht (IVLOS Institute of Education).
- *Finlandia*: University of Helsinki.

Czterech liderów Zespołów Konsultantów Zagranicznych (TFL) z Unii Europejskiej blisko współpracuje z polskimi koordynatorami nad wdrożeniem programu.

## Cele i zakres zadania komponentów Programu

Głównym celem komponentu 01 jest podniesienie efektywności MEN w zakresie wdrożeń, zarówno ogólnie, w odniesieniu do wspierania prac Departamentu Strategii i Reformy Edukacyjnej, jak i szczegółowo w odniesieniu do takich obszarów, jak finansowanie szkół, poprawa efektywności ich pracy oraz poradnictwo zawodowe. Dalszym integralnym celem jest doskonalenie polskich kadr w wybranych obszarach polityki oświatowej.

W odniesieniu do poprawy efektywności pracy szkoły istnieje grupa studyjna pracująca nad sposobami propagowania podnoszenia jakości oraz skuteczności kształcenia w szkołach poprzez ich przekształcenie w organizacje uczące się.

Problematyka zadań obejmuje: rozwój szkoły, samoocenie, sposoby mierzenia jakości pracy szkoły. Wszystkie zebrane informacje oraz przeprowadzone analizy zostały zestawione w raporcie *Rozwój szkoły oraz sposoby doskonalenia*. Jeśli chodzi o *Poradnictwo zawodowe*, to odbywają się w Polsce regularne warsztaty, a także rozpoczęto badania możliwości systemu doradztwa w zakresie wyboru zawodu oraz systemu edukacyjnego dla młodzieży powyżej 14 i 19 roku życia. W kwestii *Kształtowania polityki edukacyjnej* grupa studyjna blisko współpracuje z Departamentem Strategii i Reformy Edukacyjnej. Opracowuje ona raporty dotyczące strategii polityki oświatowej.

Głównym celem komponentu 02 jest realizacja fazy pilotażowej programu *Nowa Matura*, będącego kontynuacją projektu TERM oraz stworzenie zespołu monitorowania kompetencji alfabetyzacji

cyjnych uczniów (Monitoring of Performance Unit). Działania w komponentie będą skoncentrowane na szkoleniu oraz tworzeniu infrastruktury, która umożliwi Nowej Maturze wejście w życie w roku 2002. W szczególności komponent 02:

- dostarczy systemu administracyjnego oraz zasad przeprowadzania egzaminów pilotażowych w 8 kuratoriach latem 1998 roku, dla około 1600 kandydatów wybierających spośród 8 przedmiotów w Nowej Maturze;
- wypracuje niezbędne umiejętności oraz dostarczy wiedzy kadrze administracyjnej każdego kuratorium oraz wszystkim grupom przedmiotowym w celu umożliwienia im wykonania wszystkich zadań niezbędnych do przeprowadzenia egzaminów pilotażowych;
- opracuje odpowiednie formy oceniania, materiały pomocnicze, procedury egzaminacyjne oraz regulacje do wykorzystania podczas egzaminów pilotażowych;
- przygotuje materiały szkoleniowe do wykorzystania w szkoleniu kaskadowym nauczycieli w każdym z kuratoriów.

Prowadzone prace dotyczą: rozkładów materiału oraz testów egzaminacyjnych dla każdego przedmiotu oraz materiałów i programu kształcenia na potrzeby szkolenia nauczycieli

Głównym celem Komponentu 03 „Program Nauczania” jest wsparcie Ministerstwa Edukacji Narodowej w realizacji zadania polegającego na programowaniu programów nauczania odpowiadających na zapotrzebowanie rynku pracy oraz określeniu nowych standardów rozwoju programów nauczania, w których umiejętności kluczowe są zintegrowane z istnie-

jącymi przedmiotami szkolnymi. W tej kwestii SMART pomaga Programowi KREATOR, w szczególności zaś zapewnia:

- szkolenie oraz pomoc polskim specjalistom w przeprowadzeniu wstępnego oraz zaawansowanego kursu nt. integracji umiejętności kluczowych z przedmiotami,
- współpracę z polską Grupą Akademicką oraz wspieranie „action research” (badania w toku działania) w szkołach wskazanych przez Program KREATOR,
- współpracę, programowanie oraz wspomaganie nauczycielskich stowarzyszeń przedmiotowych w celu promocji Programu KREATOR.

Specjaliści wojewódzcy programu KREATOR zostali przeszkoleni w zakresie włączenia umiejętności kluczowych do praktyki szkolnej oraz pilotażowych kursów dla nauczycieli i edukatorów.

Specjaliści wojewódzcy opracowali oraz wydali sześć książeczek zawierających przykładowe konspekty lekcji oraz przeprowadzili w trzech ośrodkach regionalnych, we współpracy z konsultantami przedmiotowymi Unii Europejskiej, osiemnaście pilotażowych Kursów dla Nauczycieli. Opracowali oni także program oraz przygotowali materiały niezbędne do przeprowadzenia Kursów dla Edukatorów.

Celem tego komponentu 04 jest wspieranie dalszego rozwoju kształcenia nauczycieli w kolegiach poprzez powiązane ze sobą projekty tworzenia programów nauczania oraz polityki w połączeniu ze szkoleniem kluczowym pracowników poprzez:

- dalszy rozwój oraz wdrażanie krajowego systemu wspierania jakości oraz

akredytacji dla kształcenia nauczycieli w kolegiach, wraz ze szkoleniem kluczowego personelu,

- instytucjonalne szkolenie kadry w kolegiach w zakresie tworzenia jakości,
- równoległą pracę nad stworzeniem nowych rozwiązań kształcenia nauczycieli: matematyki, języka polskiego, języków obcych, edukacji wczesnoszkolnej.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z sierpnia 1997 dostarczyło ram dla sprawowania nadzoru pedagogicznego nad kolegami, na których będzie oparty system akredytacji. Dwa ośrodki pilotażowe: Bydgoszcz i Ciechanów pracują nad instytucjonalnym rozwojem kolegiów. Opracowane przez nie zasady pomogą w stworzeniu procedur, które staną się integralną częścią systemu akredytacji.

Pierwszych zwartych publikacji zawierających rezultaty Programu SMART należy oczekiwać w 1999 r.

## Bibliografia

1. SMART News Phare Nr. 1 Czerwiec 1998.

*Marian Piotrowski*

## „Akcja Jean Monnet – Polska”

### Wprowadzenie

Z nazwiskiem Jeana Monneta wiąże się realizowany przez Komisję Europejską program pod nazwą „Akcja Jean Mon-

net”. Wspiera on projekty o charakterze akademickim, mające na celu pogłębienie wiedzy studentów i naukowców na temat integracji europejskiej. W programie tym uczestniczy również Polska. Jean Monnet żył w latach 1888–1979. Był francuskim ekonomistą i finansistą. W latach 1919–1921 pełnił funkcję pierwszego zastępcy sekretarza generalnego Ligi Narodów. W 1947 r. został Pełnomocnikiem Planu Modernizacji Francji. Włączył się aktywnie w przygotowanie i realizację celów wypracowanych na Kongresie Europejskim w Hadze (1948 r.), prowadzących do zjednoczenia Europy. Jean Monnet brał aktywny udział w powoływaniu Europejskiej Wspólnoty Węgla i Stali, w której od 1952 do 1955 r. pełnił obowiązki Przewodniczącego Wysokiej Władzy (jeden z organów EWWiS). W 1955 r. powołał do życia Komitet Akcji na Rzecz Stanów Zjednoczonych Europy i został pierwszym jego przewodniczącym. Organizacja ta zmierzała do popularyzowania idei gospodarczego zjednoczenia państw członkowskich. W efekcie tego powołano Europejską Wspólnotę Gospodarczą i Europejską Wspólnotę Energii Atomowej.

Traktat o Unii Europejskiej z Maastricht (z 07.02.1992 r.), który scalił trzy Wspólnoty Europejskie (tzn. EWWiS, EWG i EWEA), określił między innymi, że celem Unii jest popieranie rozsądnego i długotrwałego postępu gospodarczego i społecznego, przede wszystkim poprzez stworzenie wspólnego rynku. Jednym z głównych założeń Wspólnoty jest jej spójność, tzn. równomierny rozwój krajów wchodzących w skład Unii Europejskiej. Stąd mają swe źródło wszelkie programy

pomocowe dla krajów dążących do integracji z Unią Europejską, w tym Polski.

### **Cele i zadania programu „Akcja Jean Monnet – Polska”**

Program „Akcja Jean Monnet – Polska” jest wspólną inicjatywą Komisji Europejskiej i Rządu Rzeczypospolitej Polskiej. Adresowany jest do polskich ośrodków akademickich i naukowych, które prowadzą działalność ukierunkowaną na rozwijanie nowych technologii i programów kształcenia, w kontekście integracji z Unią Europejską.

W okresie trwania programu, od 1998 do 2000 roku, wspierane będą działania zmierzające do utworzenia trwałych powiązań placówek naukowych i szkoleniowych w Polsce z ośrodkami w krajach Unii Europejskiej, chodzi zwłaszcza o współdziałanie tych ośrodków w realizacji projektów badawczych związanych z aktualnymi potrzebami dostosowanymi do struktur unijnych. Wsparcie to ma postać grantów naukowych przyznawanych na okres 2–3 lat. „Akcja Jean Monnet – Polska” jest prowadzona na tych samych warunkach, jakie były ustalone dla programu „Akcja Jean Monnet” w krajach członkowskich Unii Europejskiej i jest wspierana przez tę samą „Europejską Radę Uniwersytecką Programu Jean Monnet”, z uwzględnieniem opinii reprezentantów polskich ośrodków naukowych.

Budżet programu „Akcja Jean Monnet – Polska” (1998–2000) jest częścią budżetu programu PHARE przyznawanego corocznie Polsce. Merytorycznie nad realizacją programu czuwa Dziesiąta Dyrekcja Generalna Komisji Europejskiej

odpowiedzialna za przepływ informacji naukowej (European Commission Directorate General X), a ze strony polskiej Departament Pomocy Zagranicznej, Funduszy i Programów Wspólnotowych Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej.

Zadania programu „Akcja Jean Monnet – Polska”:

1. Wspieranie polskich ośrodków naukowych w ich aktywności na polu integracji z Unią Europejską.
2. Doprowadzenie do scharmonizowania instytucjonalnego, prawnego, politycznego, ekonomicznego i socjalnego państw członkowskich Unii Europejskiej oraz państw starających się o członkostwo, w tym Polski.
3. Wspieranie instytucji szkolnictwa średniego i wyższego w stosowaniu nowoczesnych technologii i metod kształcenia.
4. Udzielanie pomocy finansowej w formie grantów przyznawanych na:
  - tworzenie, w ramach komponentu „Jean Monnet Chairs”, więzi między ośrodkami prowadzącymi działalność kształceniową – tworzenie sieci profesorów/wykładowców odpowiedzialnych za propagowanie idei integracji w krajach Unii Europejskiej,
  - organizację „Permanent Courses” – dłuższych kursów (40–60 godzin w ciągu roku) dla studentów i doktorantów, ukierunkowanych na problematykę integracji europejskiej,
  - organizację „European Modules” – krótkich, 30 godzinnych kursów dla studentów i doktorantów o podobnej problematyce,



- projekty badawcze związane z komponentem „Jean Monnet Chairs”,
- granty doktoranckie,
- granty na tworzenie materiałów i dokumentacji, w ramach komponentu „Jean Monnet Chairs”,
- wspieranie inicjatyw rozwijających idee European Centres of Excellence, w ramach struktury profesorów/wykładowców utworzonej w latach 1993-1995 w komponencie „Jean Monnet Chairs”.

### **Przykład grantu finansowanego przez program „Akcja Jean Monnet – Polska”**

Autor niniejszego artykułu otrzymał finansowanie na realizację projektu badawczego „Doctoral grants” nt.: „Porównywalność kwalifikacji zawodowych na polskim i europejskim rynku pracy”, którego promotorem jest prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski.

Głównym celem grantu jest porównanie wymagań polskich pracodawców dotyczących programów kształcenia zawodowego w Polsce (wyniki badań realizowanych w granicy promotorskim Komitecie Badań Naukowych nt. „Relacje między wymaganiami pracodawców a programami kształcenia zawodowego”) z wymaganiami rynków pracy wybranych krajów Unii Europejskiej.

Cele szczegółowe:

- Rozpoznanie mechanizmów dostosowywania edukacji zawodowej w krajach UE do wymagań rynku pracy.
- Określenie roli pracodawców w kształtowaniu polityki edukacyjnej (na szczeblu państwowym i lokalnym).

- Poznanie mechanizmów współpracy szkół zawodowych z pracodawcami.
- Przeprowadzenie analizy porównawczej relacji w układzie: rynek pracy – szkoła zawodowa, występujących w Polsce i krajach UE.
- Określenie zbioru kwalifikacji zawodowych w wybranych zawodach, z uwzględnieniem kwalifikacji ponadzawodowych (kluczowych).
- Przeprowadzenie analizy porównawczej zbiorów kwalifikacji zawodowych funkcjonujących na polskim i europejskim rynku pracy.
- Określenie trendu rozwoju kwalifikacji zawodowych.

Badaniami objęci zostaną dyrektorzy szkół zawodowych oraz przedstawiciele instytucji wspierających szkolnictwo zawodowe wybranych krajów Unii Europejskiej (Anglia, Niemcy, Francja, Holandia, Włochy). Dostęp do dyrektorów szkół zawodowych oraz instytucji monitorujących rynek pracy będzie zapewniony poprzez instytucje, z którymi Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu posiada dobre kontakty i umowy o współpracy.

### **Zakończenie**

Program „Akcja Jean Monnet – Polska” jest bezpośrednią realizacją zapisanych w „Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia” pięciu ogólnych celów działania programów wspierających Unii Europejskiej:

1. Zachęcanie do zdobywania wiedzy.
2. Zbliżenie szkoły i przedsiębiorstwa.
3. Walka z marginalizacją: propozycja drugiej szansy ukończenia szkoły.
4. Znajomość trzech języków Wspólnoty.

5. Równouprawnienie inwestycji materialnych i nakładów na kształcenie.

Sieć profesorów/wykładowców, kursy dla studentów i doktorantów, granty na badania naukowe – są to inwestycje w wiedzę, w społeczeństwo uczące się ustawicznie. Cechą pracownika społeczeństwa informacyjnego jest umiejętność podejmowania działań nieszablonowych, umiejętność samodzielnego zdobywania nowych umiejętności dla sprostania wymogom, jakie niesie obsługa nowych maszyn, środków przekazu informacji i obróbki danych, nowych technologii produkcji i form organizacji pracy.

Przedstawiony w artykule grant, który uzyskał finansowanie ze środków programu „Akcja Jean Monnet – Polska” wpisuje się w ideę podnoszenia mobilności pracowników w Europie bez granic. Krokiem do tego jest określenie kwalifikacji kluczowych i zasad porównywalności kwalifikacji zawodowych nabywanych w polskim systemie oświaty z kwalifikacjami występującymi w krajach Unii Europejskiej.

Dalsze kroki, to stworzenie elastycznych środków formalnego uznawania kwalifikacji. System akredytacji umiejętności technicznych i zawodowych zostanie opracowany na bazie współpracy zainteresowanych partnerów społecznych: instytucji oświatowych, przedsiębiorców, izb gospodarczych i handlowych, przedstawicieli gałęzi zawodowych. Instytucje kształcenia i doskonalenia czeka reorganizacja struktur i treści kształcenia celem utworzenia sieci współpracy w Unii Europejskiej. Przedsiębiorstwa czeka przejęcie znacznej części obowiązków dotyczących kształcenia celem zapewnienia sobie odpowiednio wykwalifikowanej kadry.

## Bibliografia

1. Czachór Zbigniew: Słowniczek Europejski. Wyd. Unia Europejska – Przedstawicielstwo Unii Europejskiej w Polsce, Warszawa 1996.
2. Europäische Union. Bayerische Verwaltungsschule Körperschaft des öffentlichen Rechts, Bundesakademie für öffentlichen Verwaltung im Bundesministerium des Innern. Bonn und München 1996.
3. The Jean Monnet Project – Poland (Vade – Mecum). European Commission Directorate General X. Brussels 1998.
4. Research Project: „Comparativeness of vocational qualifications on the Polish and European labour market” by Ireneusz Woźniak, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1998.
5. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia: Nauczanie i uczenie się – Na drodze do uczącego się społeczeństwa. The Office for Official Publications of the European Communities, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.

*Ireneusz Woźniak*

## Rozwój kompetencji działania w zakresie pedagogiki dorosłych

Instytut Gospodarki i Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu Humboldta w Berlinie wydaje zeszyty, w których prezentowany jest dorobek naukowy tego Instytutu

tu. Zeszyt nr 12 zawiera artykuły sześciu autorów, skoncentrowane wokół zagadnienia określonego jako „rozwój kompetencji działania w zakresie pedagogiki dorosłych”.

Wiltrud Gieseke przedstawiła działania prowadzące do uruchomienia oferty studiów uzupełniających z pedagogiki dorosłych jako regularnych uniwersyteckich studiów podyplomowych dla pracowników pedagogicznych instytucji kształcenia dorosłych. Usytuowała także tę ofertę na tle innych form kształcenia i doskonalenia, z których może korzystać ta grupa pracowników oraz przedstawiła główne argumenty przemawiające za jej uruchomieniem i utrzymaniem.

Anne-Katherina Wahse w pierwszej części swojego opracowania zarysowała założenia organizacyjne studium uzupełniającego, które trwało od marca 1993 r. do czerwca 1994 roku i obejmowało 300 godzin dydaktycznych oraz założenia i niektóre wyniki badań ewaluacyjnych towarzyszących temu studium. Badaniami objęto między innymi czynniki mające wpływ na przebieg procesu uczenia się. Okazało się, że czynniki związane z sytuacją przełomu, który dokonał się w Niemczech, a którym początkowo przypisywano duże znaczenie, nie miały wpływu na motywację do uczenia się.

Ważny natomiast okazał się dobór treści kształcenia oraz pedagogiczny styl i sposoby zachowania się nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia. Wysokim poziomem akceptacji cieszyły się przede wszystkim treści związane z dotychczasowym doświadczeniem uczestników oraz uwzględniające specyfikę płci. Natomiast znacznie słabiej akceptowane były tematy teoretyczne oraz związane

z pracą z grupami celowymi (np. emerytami, ludnością wiejską). Najważniejsze zastrzeżenia wobec procesu kształcenia dotyczyły braku różnorodności metod nauczania, korzystania z mediów oraz indywidualizacji ćwiczeń. Wysoko oceniona została panująca na zajęciach atmosfera oraz opieka roztoczona nad uczestnikami. Uczestnicy studium, dokonując ogólnej oceny jego przydatności, potwierdzili poszerzenie własnych kompetencji oraz możliwość wykorzystania ich w życiu zawodowym i pozytywny wpływ udziału w studium na życie osobiste.

Rolf Arnold przedstawił refleksje nad ideą profesjonalizacji pracowników pedagogicznych, zakładającą nie tylko poszerzenie ich kompetencji, ale także udział w rozwoju teorii pedagogicznej poprzez wykorzystanie wiedzy i doświadczenia praktycznego. Na podstawie przemyśleń różnych autorów i własnych sformułował szereg wątpliwości co do dotychczasowych założeń profesjonalizacji pracowników pedagogicznych kształcenia dorosłych. Analiza danych dotyczących struktury socjograficznej, sytuacji zatrudnienia, przygotowania zawodowego i doświadczenia praktycznego oraz oczekiwań uczestników była podstawą wniosku stwierdzającego, że należy na nowo opracować założenia, które powinny uwzględniać procesy profesjonalizacji tej sfery pracowników oraz podstawą postawienia szeregu pytań, na które należy znaleźć odpowiedź. W załączonym dodatku Autor wyspecyfikował główne dziedziny oraz problematykę studiów w zakresie profesjonalizacji pracowników pedagogicznych kształcenia dorosłych.

Ortfried Schäffter przedstawił całościową koncepcję podstawowych kwalifikacji pracowników kształcenia dorosłych. Dotychczas kształcenie ludzi dorosłych traktowane było jako dziedzina nie wymagająca specyficznego przygotowania zawodowego lub też dziedzina, gdzie odpowiednie kwalifikacje, zazwyczaj cząstkowe, związane z wykonywanymi zadaniami zawodowymi, zdobywa się w trakcie pracy w instytucji kształcącej dorosłych. Tymczasem kształcenie dorosłych obok podstawowych kwalifikacji pedagogicznych wymaga kompetencji specyficznych i ich ciągłego rozwoju. Całościowa koncepcja kwalifikacji do pracy pedagogicznej w instytucjach kształcenia dorosłych obejmuje studia uzupełniające podstawowe kwalifikacje pedagogiczne w zakresie kompetencji pracy z dorosłymi, uczestniczenie w formach doskonalenia zawodowego w zakresie kształcenia dorosłych i prowadzonych w ich ramach badaniach ewaluacyjnych oraz wykorzystanie nabytych kompetencji i ich dalszy rozwój w wyniku nabywania doświadczenia zawodowego. W kontekście rozwoju organizacyjnego instytucji kształcenia dorosłych rozwój kompetencji w zakresie pedagogiki dorosłych obejmuje sprawną orientację w dziedzinach pedagogiki dorosłych, znajomość jej języka, zdolność do tworzenia perspektywicznej wizji rozwoju i zmiany posiadanych kompetencji oraz wkład w rozwój pedagogiki dorosłych w oparciu o praktyczny kontekst i kulturę organizacyjną środowiska uczenia się.

Eva Bosch ideę przewodnią prezentowanego tomu ujmuje z punktu widzenia rządu i uwarunkowań regionu Brandenburgia. Przedstawia ten region oraz zadania, które z punktu widzenia analizowanej idei przewodniej tomu, zostały zrealizowane, w kontekście realizacji brandenburskiej ustawy o doksztalceniu z grudnia 1993 roku.

Jochen Spielmann nawiązuje do sytuacji panującej na wschodzie Niemiec przed przełomem oraz przedstawia działania podjęte przez Krajowy Instytut Pedagogiczny Brandenburgii we współpracy z panią prof. Wiltrud Gieseke z Uniwersytetu Humboldta. Studia uzupełniające dla pracowników kształcenia dorosłych przeszły przez dwie fazy: próbną oraz zasadniczą. W fazie próbnej ujawniły się kulturowe różnice między uczestnikami, którzy przybyli zarówno z zachodniego, jak i wschodniego Berlina oraz Brandenburgii i należeli do różnych pokoleń. W fazie zasadniczej różnice kulturowe zeszły jednak na dalszy plan. Koncepcja studiów uzupełniających dla regionu Berlin–Brandenburgia znalazła poparcie polityczne w brandenburskiej ustawie z 1993 roku o dalszym kształceniu. Jednak przy uniwersytetach Brandenburgii nie powstał jeszcze do tej pory żaden instytut pedagogiki dorosłych; zadanie to dla regionu Berlin–Brandenburgia realizuje Uniwersytet Humboldta we współpracy z Krajowym Instytutem Pedagogicznym Brandenburgii.

# Sylwetki wybitnych oświatowców

## Profesor Maria Walentynowicz (1914–1987)



Profesor Maria Walentynowicz przyszła na świat w dniu 15.10.1914 r. w Mińsku. Na początku I wojny światowej właśnie tam schroniła się Jej rodzina. Pochodziła z rodziny osiadłej w Wilnie. Jej ojciec pracował na kolei. Swoje dzieciństwo i młodość spędziła na Kresach, przez resztę życia związana była z Poznaniem. W Wilnie ukończyła szkołę powszechną i Państwowe Seminarium Nauczycielskie (w 1935 roku). Marzeniem Jej były studia uniwersyteckie, jednak z powodu trudnej sytuacji materialnej wynikłej z przedwczesnej śmierci ojca, nie mogła ich zrealizować. Podjęła pracę w charakterze nauczycielki na wsi w pobliżu Nowogródka. Zgromadziła bogate doświadczenia pedagogiczne i społeczne. Założyła i prowadziła wiejską bibliotekę, rozwijała życie kulturalne w środowisku.

Podczas II wojny światowej Profesor Maria Walentynowicz przebywała w Wilnie. Pracowała jako robotnica w fabryce obuwia i równocześnie była nauczycielką w tajnym nauczaniu. Zaangażowała się także w konspiracyjną działalność harcerstwa, z którym była związana od dzieciństwa. Przy tylu różnych obowiązkach nie zaniedbywała własnego rozwoju, dokształcała się w Instytucie Języków Obcych, uzupełniała wiedzę przez samokształcenie. Okres zdobywania pierwszych doświadczeń zawodowych, krystalizowania się światopoglądu, kształtowania się zainteresowań przypadł na dramatyczny okres wojny i okupacji. Wraz z zakończeniem wojny, w wyniku umów między Polską a Litewską SRR, Polacy zamieszkali na tych terenach mogli je opuścić. Cała rodzina Walentynowiczów opuściła Wilno i w ramach repatriacji osiedliła się w 1945 roku w Poznaniu.

Rozpoczął się poznański okres w życiu Profesor Marii Walentynowicz. Dopiero wtedy mogła Ona urzeczywistnić swoje pragnienie podjęcia studiów pedagogicznych. Zapisła się na pierwszy, zainaugurowany po wojnie, rok akademicki. Podjęła studia pedagogiczne na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Poznańskiego. Już w trakcie studiów związała się z Instytutem Zachodnim w Poznaniu, rozpoczęła tam, w 1947 roku, pracę w bibliotece. Opracowując zbiór książek pochodzący z różnych ośrodków w Polsce pod kątem potrzeb pracowników naukowych Instytutu w dużym

stopniu przyczyniła się do realizacji zadań tej placówki. Z biblioteką Instytutu Zachodniego Profesor Maria Walentynowicz związana była do roku 1957. W ostatnim okresie pełniła obowiązki kierownika tej biblioteki. Po ukończeniu studiów w 1949 roku Profesor Maria Walentynowicz została zatrudniona w charakterze zastępcy asystenta na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Poznańskiego. Rozpoczęła pracę naukową i dydaktyczną na przełomie lat 40. i 50., w okresie nasilających się represji stalinowskich. Już w 1951 roku zmuszona była odejść z Uniwersytetu, oficjalnie z powodu redukcji etatów. Rzeczywistą przyczyną zwolnienia był nieukrywany związek Profesor Marii Walentynowicz z Kościołem Katolickim. Współpracowała z Duszpasterstwem Akademickim, dla którego zorganizowała i społecznie prowadziła w latach 1949–1961 bibliotekę przy Kościele Dominikanów w Poznaniu. Pozostała wierna zasadom wiary katolickiej, zawsze była osobą religijną i praktykującą.

Profesor Maria Walentynowicz powróciła na Uniwersytet w 1957 roku. Rok później na podstawie pracy „Działalność pedagogiczna bibliotekarza” uzyskała, nadany przez Uniwersytet Warszawski, stopień doktora nauk humanistycznych. Promotorem pracy doktorskiej był Profesor Stefan Wołoszyn, były kierownik Katedry Pedagogiki na Poznańskim Uniwersytecie.

Z godną podziwu pracowitością Profesor Maria Walentynowicz potrafiła pogodzić własną twórczość naukową (a podejmowane przez nią badania wymagały wiele cierpliwości, były bardzo pracochłonne), pracę dydaktyczną z młodzieżą akademicką i studentami zaocznymi, aktywną współpracę z wieloma bibliotekami i członkostwo w wielu stowarzyszeniach i towarzystwach naukowych. W Poznańskim Towarzystwie Przyjaciół Nauk pełniła obowiązki sekretarza Komisji Filozoficznej. Zaangażowała się w działalność Poznańskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Swoją aktywnością przyczyniła się do realizacji jego podstawowej funkcji, a mianowicie upowszechniania wiedzy pedagogicznej. Od początku uczestniczyła w dokształcaniu bibliotekarzy, dla nich wygłosiła wiele odczytów, brała udział w konferencjach naukowych organizowanych dla pracowników bibliotek różnego typu. Współpracowała z Państwowym Ośrodkiem Kształcenia Bibliotekarzy w Jarocinie. Prowadziła również wykłady i seminaria na Zaocznym Studium Bibliotekarstwa dla Pracujących na Uniwersytecie Wrocławskim (w latach 1959–1963).

Profesor Maria Walentynowicz pozostawiła po sobie imponujący dorobek naukowy w postaci artykułów i wielu książek. Jej zainteresowania naukowe koncentrowały się wokół czytelnictwa, a głównym nurtem Jej dociekań było oddziaływanie słowa drukowanego na społeczeństwo, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży. Niepodważalną zasługą Profesor jest to, że dzięki swym dociekaniom teoretycznym, u podłoża których znajdowała się własna działalność o charakterze praktycznym, stworzyła dziedzinę badań naukowych, którą określić można mianem pedagogiki bibliotecznej. W centrum Jej uwagi znalazł się bibliotekarz. Nie dostrzegano do tej pory wielu funkcji pedagogicznych wiążących się z pracą biblioteki. Profesor Maria Walentynowicz wykreowała i uzasadniła teoretycznie koncepcję zawodu bibliotekarza jako pra-

cownika oświatowego, na jasno określonych zadaniach pedagogicznych. W tym właśnie zakresie dostrzegać należy niewątpliwy wkład Profesor Marii Walentynowicz do rozwoju nauk pedagogicznych. Już w pracy magisterskiej, dotyczącej czytelnictwa młodzieży akademickiej, ujawniły się zainteresowania Profesor Walentynowicz książką i jej społeczną recepcją.

W swej twórczości naukowej, w znacznej mierze dotyczącej właśnie pedagogiki bibliotecznej, koncentrowała się równolegle na dwóch aspektach tej problematyki: na uwarunkowaniach historycznych i na współczesności. Oba nurty wymagały opanowania, odmiennej metodologii i stosowanie różnych metod badawczych. Jej dociekliwość w penetrowaniu historycznych uwarunkowań kultury czytelniczej przyczyniła się do pełniejszego zrozumienia funkcji pedagogicznych bibliotek powszechnych. W oparciu o materiały archiwalne, analizy pamiętników i opisy bibliograficzne przedstawiła genezę wypożyczalni książek. Dostrzegła w XVIII- i XIX-wiecznych księgarzach prekursorów zawodu bibliotekarskiego. Opracowywała sylwetki zasłużonych dla krzewienia kultury czytelniczej postaci historycznych, na przykład Załogieckiego. Z dorobku J.A. Komeńskiego wydobyła te aspekty, które wiązały się z kulturą czytelniczą. Upowszechniła Jego mowę pod znamienym tytułem „O umiejętnym posługiwaniu się książkami, najcelniejszym narzędziem kształtowania umysłu”.

Badaniu współczesnych problemów czytelnictwa służyły często metody eksperymentalne, analizy wypowiedzi czytelników o książce, metody indywidualnych przypadków. Jako badacz tych problemów była niezwykle rzetelna, wnikliwa, dokładna, a jednocześnie niezależna w stosunku do panujących autorytetów. Zasługą Profesor Marii Walentynowicz jest to, że przeprowadziła wielostronną lustrację pracy szkoły pod kątem kultury czytelniczej. Na początku lat 50. niepokoił ją poziom absolwentów szkół podstawowych i technicznych. W opracowaniach poświęconych tym zagadnieniom udowodniła związek badań nad czytelnictwem z najistotniejszymi problemami pedagogicznymi tamtych lat.

Masowym zjawiskiem było przedwczesne opuszczanie szkoły, poprzestawanie na ukończeniu szkoły podstawowej, zrywanie kontaktów z książką w okresie poszkolnym. W wyniku przeprowadzonych badań Profesor Maria Walentynowicz udowodniła nieefektywną pracę szkoły w zakresie przysposobienia czytelniczego uczniów. Tak jasno zarysowane pedagogiczne podejście wyróżniało ją z grona badaczy podejmujących problematykę czytelnictwa w piśmiennictwie polskim. Na podstawie rozprawy „Przygotowanie czytelnicze absolwentów szkoły podstawowej” w 1962 roku uzyskała habilitację i kontynuowała pracę uniwersytecką już na stanowisku docenta.

Ukoronowaniem twórczej pracy Profesor Marii Walentynowicz na płaszczyźnie badań nad czytelnictwem była wielka monografia „Podstawy czytelnictwa powszechnego” z 1970 roku. Na podstawie tej rozprawy w 1973 roku otrzymała tytuł profesora nadzwyczajnego. W tej obszernej książce podjęła ambitny zamiar uporządkowania wszystkich aspektów badań nad czytelnictwem. Nawiązała do kontekstu historycznego, by skupić się na współczesnych uwarunkowaniach tego zjawiska, społecznych i psy-

chologicznych (fazy rozwoju czytelniczego, rola książki w życiu człowieka dorosłego, terapeutyczne funkcje lektury). Praca ta, będąca syntezą olbrzymiej ilości badań polskich i zagranicznych, w tym francuskich i czeskich, okazała się bardzo przydatna w pracy nie tylko bibliotekarzy, ale także nauczycieli i pracowników oświaty i kultury. Aspekt pedagogiczny zaznacza się wyraźnie w konkretnych propozycjach dotyczących sposobów kształtowania kultury czytelniczej. Musimy pamiętać, że pod koniec lat 60. idea kształcenia ustawicznego nie była tak rozpowszechniona, jak obecnie. Wpływ tej koncepcji na system edukacji nie zaznaczał się tak jednoznacznie. W swej trosce o podnoszenie poziomu kompetencji kulturalnych i edukacyjnych społeczeństwa polskiego Profesor Maria Walentynowicz niewątpliwie wyprzedziła swoje czasy.

W ostatnim okresie swoją uwagę Profesor Maria Walentynowicz zwróciła ku Czechosłowacji. Niejednokrotnie przebywała w Pradze i Bratysławie, uzyskując tam wiele cennych materiałów do obszernego opracowania „Badania nad czytelnictwem w Czechosłowacji – na tle kształtowania się kultury czytelniczej” (1977).

Profesor Maria Walentynowicz z wielkim oddaniem pracowała z młodzieżą. Przez długie lata wykładała przedmiot „Pedagogika porównawcza” dla studentów pedagogiki. Otoczyła opieką naukową i udzielała serdecznego wsparcia swoim magistrantom. Pod Jej kierunkiem powstało 200 prac magisterskich i 6 doktorskich. Dla swojej macierzystej uczelni Profesor zrobiła wiele. W latach 60. pełniła funkcję prodziekana do spraw dydaktyczno-wychowawczych na Wydziale Filozoficzno-Historycznym. W tym czasie opiekowała się kołami naukowymi na Wydziale. Na początku lat 70. pełniła obowiązki kierownika Podyplomowego Studium Organizacji i Zarządzania Szkolnictwem. Należy również wspomnieć o następnym nurcie w działalności uniwersyteckiej Profesor Marii Walentynowicz. W latach od 1967 do 1982 współpracowała z ogólnopolskim Ośrodkiem Metodycznym Uniwersyteckich Studiów dla Pracujących przy Uniwersytecie im. A. Mickiewicza, którego głównym zadaniem było doskonalenie procesu dydaktycznego na studiach zaocznych. Profesor Maria Walentynowicz poprzez uczestnictwo w wielu sesjach naukowych Ośrodka przyczyniła się do doskonalenia kompetencji pracowników naukowych w zakresie dydaktyki studiów zaocznych oraz kompetencji studentów pracujących w zakresie umiejętności samodzielnego studiowania. To pełne zaangażowanie Profesor w pracę tego Ośrodka zaowocowało opracowaniem skryptów, szczególnie przydatnych studiującym w systemie zaocznym. Jednym z nich jest „Organizacja nauki własnej studentów pracujących” (1969) wielopłaszczyznowa pomoc mająca na celu wspieranie procesu uczenia się dorosłych. W rozumieniu Autorki właściwa pomoc dla uczących się powinna obejmować zarówno doradztwo warsztatowe, jak również aspekt motywacyjny.

Choroba serca z pewnością przyczyniła się do stopniowego wycofywania się Profesor Marii Walentynowicz z czynnego udziału w życiu Uniwersytetu. Na początku 1979 roku na własną prośbę przeszła na emeryturę. Po zakończeniu czynnego życia zawodowego Profesor Maria Walentynowicz nadal pracuje naukowo, przygotowując II tom opracowania dotyczącego rozwoju kultury czytelniczej w Czechosłowacji. U-



trzymuje kontakty ze swoimi wychowankami – doktorantkami, w przyjacielski, partnerski sposób mobilizując je do ciągłego rozwoju naukowego. Na nieformalnych zebraniach naukowych, w mieszkaniu Profesor, oprócz dyskusji nad zaplanowanym tematem, było miejsce na relacje z życiowych poczynąń, wypraw turystycznych, wymianę opinii o przeczytanych książkach.

Zawsze życzliwa, pogodna i spokojnie uśmiechnięta nie zdradzała Profesor, że Jej dolegliwości sercowe są tak poważne. Zmarła niespodziewanie w dniu 12 kwietnia 1987 roku. Słowa wiersza Jana Twardowskiego „Spieszmy się kochać ludzi, tak szybko odchodzą...” mają w stosunku do osoby Profesor Marii Walentynowicz szczególnie głęboką i przejmującą wymowę.

Podczas przygotowania niniejszego wspomnienia o Profesor Marii Walentynowicz, obok innych materiałów, bardzo pomocną okazała się praca magisterska A. Radziłłowicza „Maria Walentynowicz jako profesor Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu”, napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. J. Hellwiga.

*Elżbieta Kurek, Elżbieta Sygula  
Zakład Oświaty Dorosłych, U.A.M.*

## Jubileusz sześćdziesiątej rocznicy urodzin Profesora Tadeusza Aleksandra



Niejednokrotnie bywa tak, że ludzie związani z jakąś dziedziną działalności, na skutek różnych losów wędrują po kraju lub nawet zakotwiczą się za granicą. W przypadku Profesora Tadeusza Aleksandra mamy do czynienia z „osiadłym” trybem życia i związaniem się, jak niejednokrotnie żartobliwie podkreśla z Galicją. Konkretniej przez wiele lat z Krakowem, ale nie wyizolowanym z terenu sąsiednich województw.

Właśnie w maju 1998 roku ukazała się bardzo ważna monografia Tadeusza Aleksandra pt. „Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych”. Traktuje ona o potrzebie i kierunkach modernizacji doksztalcania i doskonalenia zawodowego kadr pracowniczych w Polsce (Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 1998). Praca została wykonana w ramach projektu badawczego Nr 1 HO1F 007 08 finansowanego przez Komitet Badań Naukowych w latach 1995–1997. Jest to dzieło, które gwarantuje Jubilatowi trwałe wejście do kręgu osób tworzących teorię i praktykę edukacji dorosłych.

Zacznijmy jednak od początku. Tadeusz Aleksander urodził się 18.10.1938 r. we wsi Frycowa k. Nowego Sącza. Zawsze podkreśla swoje chłopskie pochodzenie i dalszy związek z nim. Rzadko to się dzisiaj zdarza.

Jak wielu synów i córek chłopskich ukończył szkołę podstawową na wsi, następnie liceum w Nowym Sączu, aby w latach 1957–1962 odbyć studia pedagogiczne na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Zanim na stałe związał się z tą uczelnią, przez dwa lata odbył Tadeusz Aleksander staż nauczycielski w Liceum Pedagogicznym i Studium Nauczycielskim w Cieszynie. Myślę, że mogła to być dobra szkoła sprawdzenia się w zetknięciu z tymi, którzy zamierzali wejść do zawodu nauczycielskiego.

Cztery lata wystarczyły Tadeuszowi Aleksandrowi na uzyskanie doktoratu, którego przedmiotem był „Awans oświatowy młodzieży wiejskiej w Polsce Ludowej”. To było w 1968 roku. W 1975 habilitował się na podstawie rozprawy: „Uwarunkowania uczestnictwa kulturalnego ludności wiejskiej”.

Docenturę otrzymał w 1977 roku w Instytucie Pedagogiki UJ, a w dziesięć lat później powierzono mu obowiązki Kierownika Zakładu Pedagogiki Dorosłych w tym Instytucie.

Zaszczytny tytuł profesora otrzymał z rąk Prezydenta RP w 1994 roku.

Na podstawie dostępnej bibliografii można stwierdzić, że w badaniach i piśmiennictwie Prof. Tadeusz Aleksander skupia się na rozwoju ogólnym oraz zawodowym ludzi dorosłych, a w parze z tym, na życiu kulturalnym ludzi dorosłych w różnych środowiskach. Z tego wynika trzeci kierunek zainteresowań badawczych. Jest to kształcenie pracowników na potrzeby działalności kulturalnej i oświatowej.

Profesor Tadeusz Aleksander wywodzi się ze szkoły prof. M. Siemieńskiego. Cha-

rakteryzuje się zatem działalnością badawczą skierowaną na użyteczność badań. Już wymienione tytuły rozpraw: doktorskiej i habilitacyjnej wskazują na zamiar przyczynienia się do podnoszenia poziomu oświaty i kultury na polskiej wsi.

Ogólny dorobek badawczy i pisarski Tadeusza Aleksandra to ponad 150 prac ze wspomnianych dziedzin.

„Drogi aktywizacji kulturalnej ludności wiejskiej” (1980) oraz „Zespoły instrumentalne w Polsce” (1994) to prace ukazujące obszar zainteresowań badawczych Jubilata. Jest autorem kilku haseł w „Encyklopedii oświaty i kultury dorosłych”, współautorem z zakresu pedagogiki ogólnej i pedagogiki dorosłych i społecznej.

Redagował prace zbiorowe z dziedziny edukacji dorosłych w okresie przemian ustrojowych oraz dotyczące teraźniejszości i przyszłości edukacji dorosłych (1992, 1993, 1996, 1997).

Warto zwrócić uwagę na to, że Prof. Tadeusz Aleksander tkwi mocno w regionie krakowskim. Dowodem na to są takie prace, jak: „Oddziaływanie kulturalne dużego miasta na region” (1995), „Życie społeczne i przemiany kulturalne Nowego Sącza w latach 1970–1990” (1993).

W kształceniu kadr zasługi Prof. T. Aleksandra są nie do przecenienia. Wypromował ponad 450 magistrów, absolwentów różnych kierunków studiów pedagogicznych (pedagogiki kulturalno-oświatowej, resocjalizacji, nauczania początkowego, pedagogiki ogólnej). Znaczna część przygotowywała prace z zakresu teorii i praktyki oświaty dorosłych.

Profesor Tadeusz Aleksander podejmuje szereg działań na rzecz upowszechniania wiedzy z pedagogiki i kultury. Przykładem mogą być opracowania przedstawiane na konferencjach krajowych i międzynarodowych, zamieszczane na łamach czasopism artykuły oraz udział w licznych konsultacjach organizowanych przez organizacje pozarządowe. Uczestniczy również w redagowaniu czasopism o zasięgu ogólnopolskim i regionalnym. Jest znany w Międzynarodowej Organizacji Folklorystycznej oraz innych.

Wspomniana na początku publikacja pt. „Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych” zasługuje na oddzielne omówienie. Myślę, że niedługo tak się stanie.

A jakim Człowiekiem jest Prof. Tadeusz Aleksander? Oczywiście odpowiedź na tak postawione pytanie może być tylko osobista i tak ją chciałbym traktować. Moje kontakty z Jubilatą nie były zbyt częste, jednakże wystarczające, aby móc stwierdzić, że jest Człowiekiem skromnym, przy swoich niewątpliwych osiągnięciach poddawanych społecznej ocenie. Wydaje się, że czasami popelnia „grzech” nadmiernej skromności, ale może jest mu z tym dobrze? Jedno jest pewne, że w swojej uczciwości nie tylko naukowej nie zawiedzie i można na nim polegać.

Będąc wiernym swojemu pochodzeniu i wkładowi pracy w rozwój polskiej wsi, jest mi Tadeusz Aleksander szczególnie bliski.

Życzę Ci Kolego Profesorze, a myślę, że nie tylko w swoim imieniu, w dalszym ciągu dobrego zdrowia, życzliwości w szerszym i małym środowisku oraz zadowolenia z tego, co będzie w dalszym ciągu tworzone na chwałę i pożytek ludzi.

*Stanisław Kaczor*

# Konferencje, seminaria, sympozja

## European Conference on Educational Research

Lublana, 17–20.09.1998 r.

Konferencja ma na celu sprzyjanie wzajemnej współpracy i komunikacji między pracownikami badawczymi w Europie, zachęcenie do prowadzenia dialogu między naukowcami a decydentami.

Tematyka:

- 1) Ustawiczne zawodowe kształcenie nauczycieli;
- 2) Kształcenie i doskonalenie zawodowe;
- 3) Europejskie badania programów nauczania;
- 4) Edukacja integracyjna;
- 5) Kształcenie dzieci i młodzieży z grup ryzyka;
- 6) Kształcenie otwarte i na odległość;
- 7) Społeczna sprawiedliwość i edukacja interkulturalna;
- 8) Ekonomia edukacji;
- 9) Ocena uczniów;
- 10) Badania edukacji nauczycieli;
- 11) Zapewnienie jakości w rozwoju szkoły i zawodzie nauczyciela;
- 12) Centra informacyjne i biblioteki w badaniach edukacyjnych;
- 13) Filozofia edukacji;
- 14) Małe i wiejskie szkoły.

## Edukacja dorosłych – teoria i praktyka w okresie przemian

Kazimierz Dolny, 12–13.10.1998 r.

Ogólnopolska konferencja naukowa organizowana przez Zakład Andragogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej jest kierowana do środowisk akademickich zajmujących się problematyką człowieka dorosłego, a także do instytucji organizujących i świadczących usługi w zakresie edukacji ustawicznej, reorientacji wiedzy ogólnej i zawodowej, wdrażania umiejętności wykorzystania multimediów itp. Celem konferencji jest dokonanie przeglądu i próba usystematyzowania rozważań teoretycznych i praktycznych doświadczeń edukacji dorosłych w okresie aktualnych przeobrażeń w kontekście europejskich wymagań i tendencji.

Problematyka obrad:

1. Teoretyczne i metodologiczne tendencje edukacji dorosłych;
2. Aktualne przeobrażenia edukacji – doświadczenia i kierunki przemian w kraju;
3. Europejski wymiar edukacji dorosłych – doświadczenia współpracy zagranicznej, szanse i konieczności współdziałania, tendencje przemian europejskich.

Spodziewanym wynikiem obrad plenarnych i pracy w sekcjach jest postawienie diagnozy stanu rozproszonych aktualnie poczynań w zakresie edukacji dorosłych oraz uzyskanie odpowiedzi na

pytanie, co zrobić, aby mogła ona coraz lepiej i pełniej wychodzić naprzeciw społecznym potrzebom i indywidualnym aspiracjom, a jednocześnie intensywniej angażować się w problematykę europejską.

## Jakość w kształceniu zawodowym

Warszawa, 8–9.06.1998

Pracownia Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych CODN postanowiła ułatwić kontakt osobom działającym na rzecz jakości w obszarze szkolnictwa zawodowego i zorganizowała 8–9 czerwca 1998 r. seminarium robocze z nadzieją, że rozpocznie ono cykl spotkań owocujących ściślejszą współpracą różnych placówek kształcenia zawodowego w zakresie jakości.

Zaproszenie zostało skierowane do osób, o których wiedzieliśmy, że tematyką jakości w kształceniu zawodowym interesują się od pewnego czasu i mają na tym polu osiągnięcia.

Cele seminarium zostały kreślone dość ogólnie:

- identyfikacja ogólnego stanu świadomości na temat jakości w edukacji zawodowej;
- dyskusja nad językiem jakości oraz znaczeniem podstawowych pojęć;
- wymiana informacji i doświadczeń;
- nawiązanie współpracy i jej organizacja na przyszłość;
- wyznaczenie kierunków dalszych wspólnych działań.

Zgodnie z oczekiwaniami tematyka seminarium była bardzo rozległa, tak jak pojemne jest hasło „Jakość w edukacji”,

nawet ograniczonej (a tak naprawdę to poszerzonej) do kształcenia zawodowego.

Wykład inauguracyjny wygłosił prof. dr hab. Andrzej Blikle, który przedstawił swoje doświadczenia z zarządzaniem jakością, interesująco łącząc w swoim wykładzie praktykę z teorią. Wykład – prowadzony profesjonalnie – był bogato ilustrowany foliogramami.

Pierwszy dzień zajęć – to wzajemne poznawanie się i próba określenia całego obszaru tematyki „Jakość w edukacji zawodowej”. Uczestnicy wykonali w grupach mapy pojęciowe tego tematu.

Drugi dzień to prezentacje uczestników (w kolejności wygłoszenia):

- Podejście TQM w przygotowaniu badań egzaminów z przygotowania zawodowego – *Jerzy Milanowski, Gdańsk*.
- Popularyzacja jakości poprzez konkurs „Wychowania dla jakości” – *Bożena Kuligowska, Szczecin*.
- Innowacje pedagogiczne w ramach przedmiotu „Technologia” (branża odzieżowa) – *Jadwiga Garcorz, Katowice*.
- Działalność Pracowni Systemów Jakości w WCKP w Łodzi – *Marek Druri, Łódź*.
- Modułowy system kształcenia a jakość kształcenia zawodowego – *Jacek Szkudlarek, Belchatów*.
- Licea Ogólnokształcące Społecznego Towarzystwa Oświatowego w Człuchowie i Słupsku – szkołami jakości – *Witold Kołodziejczyk, Człuchów/Słupsk*.
- Droga Zespołu Szkół Zawodowych w Mikołowie do certyfikatu ISO 9001 – *Damuta Pawelczyk, Mikołów*.
- System certyfikacji umiejętności w CKP w Sanoku – *Zbigniew Pospolita, Sanok*.
- Inicjatywy jakościowe Starachowickiego Stowarzyszenia Inicjatyw Lo-

kalnych w ramach programu PHARE – *Halina Śledziona, Starachowice.*

- Działalność projakościowa Górnośląskiego Centrum Edukacyjnego – *Sławomir Jędrzejowski, Gliwice.*
- Rezultaty badań nad systemem zapewnienia jakości w kształceniu i doskonaleniu zawodowym – model systemu jakości kształcenia zawodowego – *Marian Piotrowski, Radom.*

Była możliwość obejrzenia publikacji na temat jakości, zaprezentowania własnego dorobku, nawiązania ściślejszych kontaktów, wymiany doświadczeń.

Uczestnicy seminarium określili, czym są zainteresowani w rozległej tematyce jakości, obejmującej m.in.:

- jakość kształcenia;
- kształcenie o jakości;
- klient w edukacji;
- placówka kształcenia zawodowego jako placówka usługowa;
- standardy edukacyjne i standardy kwalifikacji zawodowych;
- akredytacja, certyfikacja, audyty...;
- TQM (i inne pomysły na jakość w najnowszych teoriach zarządzania);
- ISO 9000 (czy warto się starać... jak zdobyć certyfikat...);
- jak robimy to my (w Polsce), a jak robią to inni (na świecie).

Złożyli też postulaty, w jakiej formie chcą dalej współpracować. Wszyscy zgodzili się, że konieczne są spotkania służące wymianie informacji i doświadczeń w burzliwym czasie rozkwitu tematyki projakościowej w edukacji i wielu cennych inicjatyw o zasięgu tylko lokalnym, wynikającym właśnie z braku przepływu informacji i koordynacji.

*Ewa Kędracka*  
*Komunikat CODN, 1998 nr 5*

## Jakość i certyfikacja w edukacji

Warszawa, 16.06.1998 r.

Firma EDUKACJA I PRACA zorganizowała i przeprowadziła, w ramach programu SIERRA-APPLE (projekt nr 0106), w dniu 16 czerwca 1998 roku w gmachu MEN seminarium nt. *Jakość i certyfikacja w edukacji.* Celem tego seminarium było:

1. Podkreślenie ważności problematyki certyfikacji i akredytacji w edukacji zawodowej.
2. Przedstawienie problematyki certyfikacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej.
3. Zapoznanie uczestników z funkcjonowaniem niemieckiego systemu certyfikacji pn. CERTQUA.
4. Wymiana doświadczeń związanych z tworzeniem systemów certyfikacji i akredytacji w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem instytucji oświatowych.

Do udziału w seminarium zaproszono między innymi przedstawicieli instytucji rządowych i oświatowych związanych bezpośrednio z działalnością systemów certyfikacji i akredytacji takich, jak:

- Ministerstwo Edukacji Narodowej,
- Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej,
- Ministerstwo Gospodarki,
- Komitet Integracji Europejskiej,
- Polskie Centrum Badań i Certyfikacji,
- Konfederacja Pracodawców Polskich,
- Rada Główna Szkolnictwa Wyższego,
- Komisja Akredytacji Wyższego

- Szkolnictwa Zawodowego,
- Instytut Technologii Eksploatacji,
- Kuratoria z Warszawy, Łodzi i Radomia.

Na seminarium wygłoszono następujące referaty:

1. Systemy i procedury certyfikacji stosowane w edukacji w państwach Unii Europejskiej – Michał Butkiewicz (Praca i Edukacja).
2. Stan aktualny i perspektywy uznawalności wykształcenia – Dorota Lewandowska (Ministerstwo Edukacji Narodowej).
3. Założenia programu szkolenia administracji publicznej w ramach przygotowań do członkostwa Polski w Unii Europejskiej – Marian Stasiak (Komitet Integracji Europejskiej).
4. Problem migracji a kwalifikacje zawodowe w kontekście integracji europejskiej – Janusz Grzyb (Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej).
5. Uznawalność kwalifikacji z punktu widzenia konkurencyjności gospodarki – Jerzy Molak (Ministerstwo Gospodarki).
6. Certyfikacja placówek kształcenia zawodowego w imieniu gospodarki niemieckiej, prezentacja akredytowanej do tego celu organizacji CERTQUA – Brunon Bartz (Instytut CERTQUA).
7. Stan zapewnienia jakości kształcenia w Polsce – Henryk Bednarczyk (Instytut Technologii Eksploatacji).
8. Poprawa jakości pracy szkoły – doświadczenia programów PHARE realizowanych w Polsce – Krzysztof Symela (Instytut Technologii Eksploatacji).

Po wysłuchaniu referatów wywiązała się ożywiona dyskusja, w której poruszono szereg spraw związanych z nostryfika-

cją i uznawalnością polskich dyplomów i świadectw szkolnych w państwach członkowskich UE oraz dokonania niezbędnych zmian formalnoprawnych zmierzających do zapewnienia uznawalności polskich dyplomów i świadectw szkolnych. W dyskusji omawiano również sprawy związane z tworzeniem systemów certyfikacji i akredytacji obejmujących średnie i wyższe szkolnictwo zawodowe w Polsce.

Seminarium finansowane było ze środków PHARE SIERRA-APPLE w ramach projektu pt. „Koncepcja systemu zapewnienia jakości w edukacji. Certyfikacja instytucji szkolnych oraz porównywalność kwalifikacji zawodowych i wydawanych dyplomów. Standardy i procedury stosowane w Unii Europejskiej”. Firma EDUKACJA I PRACA działa od 1994 roku w następujących obszarach:

- edukacji: standardów kwalifikacji zawodowych, programów nauczania, jakości kształcenia, szkoleń (na prowadzenie szkoleń posiada zgodę Kuratorium Oświaty);
- wykonywania ekspertyz i prowadzenia badań;
- integracji europejskiej;
- małych i średnich przedsiębiorstw;
- współpracy z partnerami społecznymi;
- rozwijania polityki społecznej w warunkach gospodarki rynkowej.

Aktualnie EDUKACJA I PRACA realizuje prace dotyczące publikacji dokumentacji prawnej dla ministrów i urzędów centralnych nt. procesu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej.

*Jan Więch*  
*Komunikat CODN, 1998 nr 5*

## **Kształcenie ekologiczne dorosłych**

Warszawa, 16.06.1998 r.

Konferencja zorganizowana była przez Zespół Edukacyjnych Problemów Środowiska Komitetu Naukowego „Człowiek i Środowisko” przy PAN oraz Instytut Badań Edukacyjnych.

Cele:

- Upowszechnianie społecznych kierunków edukacji ekologicznej dorosłych;
- Analiza stanu świadomości ekologicznej dorosłych dla ekorozwoju;
- Wymiana doświadczeń w kształceniu dorosłych dla ekorozwoju.

Podczas obrad ogólnych omawiano problemy ochrony środowiska w kontekście „Narodowej Strategii Integracji”, podnoszenia świadomości ekologicznej dorosłych w różnych formach kształcenia.

Obrady w sekcjach skupiały się na tematach:

- Kształcenie ekologiczne w przygotowaniu do zawodu;
- Różne wymiary kształcenia ekologicznego dorosłych.

## **Marketing – Jakość**

Radom, 28–29.09.1998 r.

Cele konferencji:

1. Przedstawienie i wymiana poglądów, dyskusja nad zjawiskami i procesami występującymi w polskich przedsiębiorstwach, instytucjach i organizacjach w aspekcie dostosowania się do wymagań Unii Europejskiej, a także

procesów globalizacji gospodarki i społeczeństwa.

2. Określenie i opracowanie w tym zakresie wskazówek dla dalszej działalności jednostek gospodarczych, administracji i innych organizacji.
3. Zainicjowanie cyklu seminariów na temat marketingu i jakości dla kadry przedsiębiorstw.

Zakres tematyczny konferencji obejmuje następujące zagadnienia:

- orientacje marketingowe a zarządzanie przedsiębiorstwem, instytucją,
- produkt – polityka produktu – innowacje,
- komunikacja marketingowa: informacja – public relations,
- prywatyzacja przedsiębiorstw,
- systemy finansowe; strategie podatkowe.

Zagadnienia tematyczne konferencji zostały ukierunkowane na:

- jakość produkcji, handlu, konsumpcji,
- zarządzanie jakością jako coraz ważniejszy czynnik konkurencji rynkowej.

## **Systemy jakości na współczesnym rynku pracy u progu wejścia Polski do Unii Europejskiej**

Radom, 4–5.09.1998 r.

Narastająca intelektualizacja treści pracy powoduje konieczność ciągłego doskonalenia zawodowego, a kwalifikacje zawodowe pracowników są decydującym czynnikiem w konkurencji pomiędzy podmiotami gospodarczymi. Budowa systemów zapewnienia jakości kształcenia



wynika z konieczności zapewnienia otwartości, elastyczności i drożności kształcenia i doskonalenia zawodowego, dostosowania kwalifikacji pracowników do wymagań systemów jakości w produkcji i usługach.

Zagadnienia związane z jakością należy traktować priorytetowo, zwłaszcza w aspekcie bliskiej już perspektywy integracji Polski z krajami Unii Europejskiej.

Wychodząc naprzeciw wyżej sprecyzowanym problemom, Radomska Szkoła Zarządzania wraz z Instytutem Technologii Eksploatacji zorganizowały ogólnopolską konferencję naukową „Systemy jakości na współczesnym rynku u progu wejścia Polski do Unii Europejskiej”, Radom 4–5 września 1998 r., pod patronatem: Polskiego Centrum Badań i Certyfikacji Klubu Polskiego Forum ISO 9000 oraz pod protektoratem Wojewody Radomskiego.

Cel konferencji

Prezentacja teoretycznych i praktycznych uwarunkowań wdrażania systemów jakości według norm ISO 9000 jako szansa sukcesu rynkowego przedsiębiorstw produkcyjnych i usługowych w perspektywie integracji z Unią Europejską.

Zakres tematyczny konferencji obejmuje następujące zagadnienia:

- teoretyczne i praktyczne aspekty związane z opracowaniem, wdrażaniem i certyfikacją systemów jakości wg ISO serii 9000, serii 14 000, EN serii 45 000,
- procesy certyfikacji systemów zapewnienia jakości w Polsce i w krajach Unii Europejskiej,
- miejsce TQM w strategii zarządzania nowoczesną firmą,
- praktyczne doświadczenia przedsiębiorstw i instytucji we wdrożeniach systemów jakości, w tym również w laboratoriach badawczych oraz jednostkach kształcenia i doskonalenia zawodowego,
- procesy wdrożenia dyrektyw Unii Europejskiej w Polsce i rola w tym zakresie Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej.

Wydano materiały będące efektem naukowo-badawczej oraz wdrożeniowej pracy wybitnych ekspertów problematyki budowy systemów jakości zarządzania, certyfikacji systemów jakości, integracji Polski z Unią Europejską.

# Co warto przeczytać

## **Novičke – Kwartalnik Centrum Andragogicznego Republiki Słowenii**

Wiosna nr 98

Na treści liczącego 34 strony kwartalnika składają się opracowania dotyczące oświaty dorosłych w Słowenii wykonane wyłącznie przez pracowników Centrum Andragogicznego. Z racji tej, iż publikacja ukazuje się w języku angielskim, może liczyć na szeroki odbiór nie tylko w Europie.

Pomijam informacje dotyczące spotkań, korespondencji z władzami oświatowymi. Pragnę natomiast zasygnalizować zbiorową pracę trzech autorek o ewaluacji programu podjętego w zespole w 1997 roku. Prowadzono wspomniane ewaluacje w 14 organizacjach 6 centrów kształcenia dorosłych państwowych i 8 prywatnych organizacjach. 68% populacji badanych pracowało w różnego rodzaju biurach, 14% było zatrudnionych w ośrodkach społecznych a 13% w zakładach Fotona. Prawie 37% uczestników kształcenia było w wieku do lat 25. Autorki charakteryzują aktywność uczestników w programach, podobnie jak instruktorów (ich kwalifikacje, doświadczenia). Prezentują następnie treści pro-

gramowe według grup, a następnie metody stosowane przez nauczycieli. Bardzo szeroko omówione zostały materiały dydaktyczne, jako źródła wiedzy.

Analiza przeprowadzona w toku ewaluacji doprowadziła autorki do sformułowania konkluzji.

Dotyczą one:

- Przyszłościowego rozwoju programów, uwzględniających potrzeby uczących się,
- Doskonalenia nauczycieli, szczególnie w zakresie umiejętności indywidualizowania kształcenia,
- Programów uwzględniających treści andragogiczne,
- Rozwoju metodologii ewaluacji i doskonalenia w praktyce.

*Stanisław Kaczor*

Nr 1/98

Po raz pierwszy prezentuję wydawnictwo centrum Andragogicznego Słowenii w Lublaniu. Jest to część składowa kwartalnika *Novičke*. Zawiera on Raport i analizy z dziedziny kształcenia ustawicznego za 1997 rok.

Oprócz wprowadzenia, w którym autorzy zapoznają czytelników z przygotowaniem programu w latach 1996, 1997 przedstawione zostały etapy prac z udziałem wielu osób i ośrodków. Podkreśla się znaczenie organizacji i poje-

dynczych osób. Społeczności lokalne zauważone są jako ważne zjawisko edukacyjne w kontekście narodowym. Zauważone zostały również relacje międzynarodowe.

Program ten był finansowany przez różne źródła, koszty wynosiły 67.700 dolarów USA.

Analizy dokonano za pomocą 97 zebranych wypowiedzi za pomocą kwestionariusza. Najliczniej występowały w programie stowarzyszenia i kluby, następnie organizacje prywatne i uniwersytety ludowe oraz biblioteki municypalne. Inne organizacje to zaledwie ok. 15%.

Raport ukazuje w zestawieniach, jaki był udział w programach w poszczególnych ośrodkach.

Bardzo ciekawe są analizy dotyczące udziału środków masowego przekazu w procesach edukacyjnych. Charakteryzuje się materiały dydaktyczne w kontekście zgłaszanych opinii. Na koniec zaprezentowano inicjatywy dla ostatniego tygodnia kształcenia ustawicznego oraz konkluzje końcowe, a także propozycje do planu Lifelong Learning Week 1998.

Liderami programu są dr Zoran Jelenc, były dyrektor Centru oraz obecna dyrektor Vida. A. Mohorčič Špolar

*Stanisław Kaczor*

## Szkoła Zawodowa

Nr 5/98

Brejnak A.: Reforma systemu oświaty – kształcenie zawodowe (propozycja), s. 3–8.

Nr 6/98

Szymańska J.: Zapobieganie ryzykownym zachowaniom dzieci i młodzieży – elementarz zasad profilaktyki naukowej, s. 19–27.

Goźlińska E.: „Dywanik pomysłów” – skuteczną dyskusją dydaktyczną, s. 33–38.

Mierzejewska G.: Propozycje lekcji poświęconych problematyce HIV/AIDS, s. 42–57.

## Dyrektor Szkoły

Nr 11/47/97

Wlazło S.: Tworzenie polityki oświatowej w gminie, s. 2–7.

Oldroyd D.: Programy zarządzania szkolnictwem w Polsce – porównanie trzech strategii (cz. 2), s. 30–34.

Nr 12/48/97

Mordarska I.: Plan rozwoju szkoły na przykładzie szkockiego systemu edukacji, s. 24–27.

Dziuba T.: Budżet oświatowy (5), s. 30–31.

Gawrecki L.: Jak kształcić menedżera oświaty? s. 35–37.

Nr 1/49/98

Jeżowski A.: Co z tego będzie miał dyrektor? s. 2–5.

Konarzewski K.: Dlaczego nie udają się reformy polskiej edukacji? s. 9–12.

Nr 2/50/98

Juros A.: Poszukiwanie nowych dróg, s. 2–7.

Nr 3/51/98

Borkowska A.: Wizerunek dyrektora polskiej szkoły, s. 10–24.

Nr 5/53/98

Radwan Z.: Uwarunkowania, działania i skutki reformy, s. 2–5.

Elsner D.: Misja, s. 20–22.

## Edukacja Medialna

Nr 1/98

Skrzypczak J.: Samodzielna „obudowa” podręcznika: podstawy projektowania materiałów dydaktycznych (część druga), s. 4–8.

Systo M.: Technologia informacyjna a edukacja medialna, s. 19–27.

Juszczak S.: Edukacja w cyberprzestrzeni (część I), s. 51–56.

Strykowski W.: Media w edukacji: kierunki prac badawczych, s. 4–9.

Kołodziejka J.: Książka – demokracja – edukacja, s. 9–14.

Pielachowski J.: Tworzymy programy nauczania (część druga), s. 20–24.

Kąkolewicz M.: Kompetencje szczegółowe w edukacji medialnej – propozycje zadań dla II etapu kształcenia, s. 24–33.

Virus: Rzeczywistość wirtualna. Tytułatura wirtualna, s. 41–42.

Głuszczyk M.: Multimedialna baza mediów edukacyjnych, s. 49–50.

Kąkolewicz M.: Nowoczesne narzędzia w pracy nauczyciela – Mikroskopy i Video Flex firmy Ken-A-Vision, s. 50–52.

Brokowska A., Kowalska A., Ślęczkowska J.: Start zawodowy młodzieży – przygotowanie do wejścia na rynek pracy (program pilotażowy Zakładu Doskonalenia Zawodowego), s. 23–31.

Sosnowski P.: Polsko-amerykańskie Centrum Szkolenia Budowlanych „Solidarność” jako przykład szkoleń dla bezrobotnych, s. 31–35.

Wolicka A.: Prezentacje – nowa forma kontaktu studentów i pracodawców, s. 35–39.

Plutecka D.: Sytuacja zatrudnieniowa absolwentów, s. 39–49.

Roszevska D., Przybył M.: Indywidualne plany działania absolwentów – doświadczenia RUP w Łowiczu, s. 49–54.

Nr 6 (78)/czerwiec 1998

Boni M.: Rynek pracy w Polsce – wyzwania, przed którymi stoimy, s. 5–13.

Integracja europejska wyzwaniem dla polskiego rynku pracy – wystąpienie Prezesa Krajowego Urzędu Pracy Grażyny Zielińskiej na Seminarium w Gdańsku, w dniu 27 kwietnia 1998 r., s. 20–25.

Kryńska E.: Polski rynek pracy w okresie dostosowań do Unii Europejskiej, s. 25–39.

Swoboda przepływu pracowników a kwestia bezrobocia w Unii Europejskiej – materiał informacyjny dla publicznych urzędów pracy, s. 69–76.

## Rynek Pracy

Nr 5 (77)/maj 1998

Sprawozdanie z panelu poświęconego problemom absolwentów na rynku pracy, s. 8–19.

Prezentacja programu „Absolwent 98”, s. 20–22.

## Edukacja. Studia. Badania. Innowacje

Nr 2/98.

Kawula S.: Wsparcie społeczne wobec rodziny ryzyka, s. 5–15.

Gałaś M.: Przemoc w mediach, s. 21–30.

Krukowski J.: Przygotowanie merytoryczne pedagogów do nauczania przedmiotu: wiedza o życiu seksualnym człowieka, s. 98–101.

**Edukacja Dorosłych.  
Kwartalnik Akademickiego  
Towarzystwa  
Andragogicznego**

Nr 2/98

Aleksander T.: Funkcjonowanie pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych, s. 9–18.

Malewski M.: Teorie nurtu humanistycznego w andragogice. Aspekty metodologiczne, s. 19–31.

Solarczyk H.: Na drodze do kognitywnego społeczeństwa – problemy edukacji ustawicznej, s. 31–39.

Woźnicka E.: Pamięć szkoły uczących się dorosłych, s. 45–53.

Bogowicz A.: Internet i jego możliwości edukacyjne, s. 61–65.

Pólturzycki J.: Edukacja dorosłych w Chinach, s. 65–85.

Solarczyk H.: Edukacja dorosłych w Niemczech – rozwiązania prawne, organizacyjne i finansowe, s. 95–116.

## Содержание

<b>КОММЕНТАРИЙ</b>	<b>5</b>
<b>Хенрик Беднарчик:</b> Педагогические исследования – необходимый новый импульс и новые программы .....	5
<b>НЕПРЕРЫВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ ПРОСВЕТИТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ</b>	<b>7</b>
<b>Тадеуш Александэр:</b> Черты и структура избранных областей современного профессионального образования взрослых .....	7
<b>Юзеф Скшипчак:</b> Так называемые ключевые компетенции, их черты и необходимость формирования в системе непрерывного образования .....	19
<b>Станислав Качор:</b> Некоторые тенденций в образовании и совершенствовании взрослых .....	30
<b>Хенрик Беднарчик:</b> К эластической системе непрерывного профессионального образования .....	36
<b>Ярослав Ситэк, Мирослав Журэк:</b> Воздействие системы качества в производстве и обслуживании на непрерывное обучение трудящихся .....	43
<b>Мажена Бохняк, Павэл Заводник:</b> Исследование эффективности модульного обучения .....	49
<b>Дорота Копровска:</b> Модель регионального центра непрерывного образования взрослых .....	57
<b>ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ</b>	<b>63</b>
<b>Барбара Бараняк:</b> Непрерывное образование в Институте просветительных исследований .....	63
<b>Збигнев Крамэк:</b> Подготовка просветительных комплектов и дидактического оснащения .....	71

Лешек Шот: Интернетный кабинет в каждой гмине .....	81
Марэк Друри, Мариа Кошмидер: Качество в просвещении – ресурсы Интернету .....	85

## **ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА 90**

Барбара Фалацинска, Малгожата Качыньска, Цэзары Кравчиньски: Ольштынська программа профессиональной активации безработных .....	90
---	----

## **МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ И ИННОВАЦИЯХ 97**

Кшиштоф Сымеля: Европейская ассоциация образовательных исследований .....	97
Бэата Ковальчык: Возможности участия в Пятой рамочной программе .....	97
Мажена Бохняк: Программа Leonardo da Vinci – программа Европейского Сообщества .....	100
Мариан Пиотровски: SOCRATES – программа Европейского Сообщества .....	103
Мариан Пиотровски: Стратегические мероприятия для целей реформы – Программа PHARE SMART .....	106
Иренеуш Возьяк: Акция Jean Monnet – Польша .....	109

## **ОБЛИК ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ 115**

Профессор Мариа Валентинович (1914 – 1987) .....	115
Юбилей 60-летия Дня рождения Профессора Тадэуша Александра .....	120

## **КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ 122**

## **ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ 128**

## Contents

### COMMENTARY

5

- Henryk Bednarczyk:** Pedagogical research – necessary new impulse and new programmes..... 5

### CONTINUING EDUCATION IN A CHANGING EDUCATIONAL SITUATION

7

- Tadeusz Aleksander:** Features and structure of selected areas of contemporary vocational education of the adults ..... 7
- Józef Skrzypczak:** Key competencies, their character and the need of their creation in the course of continuing education..... 19
- Stanisław Kaczor:** Some tendencies in adult education and development ..... 30
- Henryk Bednarczyk:** Towards a flexible system of continuing vocational education ..... 36
- Jarosław Sitek, Mirosław Żurek:** Influence of quality systems in production and services on the employees' continuing education..... 43
- Marzena Bochniak, Paweł Zawodnik:** Studies into effectiveness of modular education ..... 49
- Dorota Koprowska:** Model of a regional centre of continuing vocational education ..... 57

### COURSE TRAINING AND SCHOOLS FOR ADULTS

63

- Barbara Baraniak:** Continuing education in the Institute of Educational Research..... 63
- Zbigniew Kramek:** Preparation of educational packages and didactic equipment ..... 71
- Leszek Szot:** Internet studio in each commune ..... 81



<b>Marek Druri, Maria Koszmider:</b> Quality in education – Internet resources .....	85
--	----

## **ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET** **90**

<b>Barbara Falacińska, Małgorzata Kaczyńska, Cezary Krawczyński:</b> Olsztyn's programme of vocational activation of persons unemployed for a long time .....	90
---	----

## **INTERNATIONAL CO-OPERATION IN PEDAGOGICAL RESEARCH AND INNOVATIONS** **97**

<b>Krzysztof Symela:</b> European Educational Research Association .....	97
<b>Beata Kowalczyk:</b> Possibilities of participation in the Fifth Framework Programme .....	97
<b>Marzena Bochniak:</b> Leonardo da Vinci Programme – European Community Programme .....	100
<b>Piotrowski Marian:</b> SOCRATES – European Union Programme .....	103
<b>Piotrowski Marian:</b> Strategic Measures for Achieving Reform Targets – PHARE SMART Programme .....	106
<b>Ireneusz Woźniak:</b> Action: Jean Monnet – Poland .....	109

## **OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS** **115**

Professor Maria Walentynowicz (1914–1987) .....	115
Sixties anniversary of birth of Professor Tadeusz Aleksander .....	120

## **CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA** **122**

## **WORTH READING** **128**

## Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych.

- **Objętość** artykułu problemowego nie powinna przekraczać **10 stron** maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków łącznie ze spacjami). Przygotowując informacje do działów „Konferencje, Seminaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” (do 5 stron maszynopisu) najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor **zobowiązany** jest dostarczyć tekst w dwu egzemplarzach, **mile widziane** są materiały na dyskietkach, złożone w programie Word dla Windows.
- Tekst **powinien** zawierać tytuł, wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany **Literatura** (jeśli jest w tekście cytowana) oraz na oddzielnej kartce informacje o autorze (lub autorach): imię i nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułu bez porozumienia z Autorem.

## Warunki prenumeraty

Czasopismo **EDUKACJA DOROSŁYCH** można prenumerować bezpośrednio w Redakcji kierując zamówienia pod adresem:

Wydawnictwo ITeE

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

i wpłacając należność na konto:

**PBK SA Warszawa I O/Radom 11101473-1599-2700-1-07**

**Cena 1 egz. wynosi 7 zł. Roczna prenumerata 28 zł**

# EDUKACJA DOROSŁYCH

3(22)/98

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1230-9206

3/98

*1500. tom  
wydrukowany  
w Zakładzie  
Poligrafii  
Instytutu  
Technologii  
Eksploatacji*

## PEDAGOGIKA WOBEK KRYZYSÓW ŻYCIOWYCH

Elżbieta Goźlińska  
Franciszek Szlosek

Pod redakcją  
Jerzego Stochmiałka

## PODRĘCZNY SŁOWNIK NAUCZYCIELA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Radom '97



ISSN 1230-9206



9 771230 920987