

P-118

EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(40)/2003

z

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

1/2003

ENCYKLOPEDIA
PEDAGOGICZNA
XXI WIEKU

TOM I



A-F

Wydawnictwo Akademickie „Żak”

LEONARDO DA VINCI
POLSKA

EMCET

de Bank

WYDAWCY:

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

**Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
ul. Pawińskiego 10 m. 25, 02-106 Warszawa**

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

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

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

**Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
ul. Wyzwolenia 30, 10-106 Olsztyn**

**Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki
ul. Ogrodowa 47, 42-200 Częstochowa**

**Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
ul. Piwna 3, 87-800 Włocławek**

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

1(40)/2003

RADA PROGRAMOWA

dr hab. inż. prof. Henryk Bednarczyk,
dr Christ Gronkholm (Finlandia), dr Wiesław Gworys,
dr Kurt Habekost (Dania), dr Winfried Höhn (Niemcy),
prof. dr hab. Stanisław Kaczor, prof. Jozsef Katus
(Holandia), mgr Andrzej Kirejczyk,
mgr Zbigniew Kuźmiński, dr hab. prof. Maria Pawłowa,
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)

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),
Stanisław Kaczor,
Dorota Koprowska, Wanda Surosz,
Alicja Sadłowska (sekretarz),
Stanisław Suchy, Jolanta Religa,
Marcin Olifirowicz, Joanna Fundowicz

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

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA

KOMENTARZ

**PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE**

**DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ
EDUKACJI DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY**

LEONARDO da VINCI

**SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW**

**KONFERENCJE,
SEMINARIA, PUBLIKACJE**

Tłumaczenia:
Jęz. angielski – Marta Jacyniuk, Rafał Wawrzyński
Jęz. niemiecki – Jolanta Religa
Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2003

KOMENTARZ

5

Znowelizowana ustawa i co dalej? – *Henryk Bednarczyk* 5**PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE**

7

Julian Auleytner: Edukacja bez granic 7**Jerzy Stochmiałek:** Wybrane tendencje rozwoju dydaktyki do-
rosłych 20**Galina Sukhobskaja:** Dojrzałość socjalno-psychologiczna
człowieka w kontekście andragogiki 32**Natalia Potapienko:** Informatyzacja w kształceniu zawodo-
wym Białorusi – *tłumaczenie Mirosław Żurek*..... 40**DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ EDUKACJI
DOROSŁYCH**

47

Hanna Sawicka, Jan Wiśniewski: Centrum Kształcenia
Ustawicznego im. Stanisława Staszica w Mińsku Mazowieckim.. 47**Gerald Straka:** Kwalifikacje zawodowe w sektorze bankowym
Wielkiej Brytanii i Niemiec – *tłumaczenie Rafał Wawrzyński* 56**Marcin Jaworek:** Kształcenie ustawiczne w firmie Audi 68**EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY**

71

Iwona Pacaj-Jasiuk: Pracownik XXI wieku 71**Tomasz Magnowski:** Model wewnątrzszkolnego systemu do-
radztwa zawodowego w Zespole Szkół Technicznych w Radomiu ... 76

PROJEKTY PROGRAMU LEONARDO da VINCI 84

| | |
|--|----|
| Krzysztof Symela, Wojciech Oparcik: Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – baza danych w projekcie Leonardo Da Vinci | 84 |
| Robert Pochyluk: Projekt Hermes – praktyczny serwis dla specjalistów ochrony środowiska, bezpieczeństwa i higieny pracy | 87 |
| Katarzyna Czabanowska, Ewa Nowak: Poprawa zatrudnienia absolwentów zdrowia publicznego | 91 |
| Paulina Bogdańska: Poradnictwo zawodowe na odległość (distance counselling) | 97 |

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 105

| | |
|--|-----|
| Wanda Bobrowska-Nowak Pedagog i historyk wychowania – <i>Piotr Kowolik</i> | 105 |
| Wspomnienie o Panu Franciszku Wasążniku z Łomży – <i>Witold Wincenciak</i> | 109 |

KONFERENCJE, SEMINARIA, PUBLIKACJE 111

| | |
|---|-----|
| Niepełnosprawność a edukacja akademicka, Łódź 25.04.03 – <i>Joanna Belzyt</i> | 111 |
| Trendy kształcenia nauczycieli, Danuse Nezvalova – <i>Elżbieta Sałata</i> | 115 |
| Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku | 117 |

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 2002 121

CONTENTS 127

INHALTSVERZEICHNIS 129

СОДЕРЖАНИЕ 131

Komentarz

ZNOWELIZOWANA USTAWA I CO DALEJ?

W nowy rok wkroczyliśmy z intensywnymi pracami nad nowelizacją ustawy o systemie oświaty. Po zakończeniu procesu legislacyjnego możemy mówić o konkretnych zmianach, które wprowadza ustawa z dnia 27 czerwca 2003 r. opublikowana w Dz. U. Nr 137 poz. 1304.

Odnotowujemy sukcesy: modyfikacja pojęcia *kształcenie ustawiczne* (art. 68a), wprowadzenie akredytacji placówek i ośrodków kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych oraz określenie kryteriów akredytacji i najważniejsze – możliwość zaliczania w systemie szkolnym wyników kursów prowadzonych przez akredytowane ośrodki (art. 68c).

Oczywiście czekamy na rozporządzenia szczegółowe i konieczność uregulowania kwestii kształcenia i doskonalenia na odległość oraz certyfikacji kwalifikacji uzyskanych w drodze kształcenia nieformalnego i okazjonalnego, doświadczenia itp.

Ustawa stwarza szersze pole do współpracy z partnerami społecznymi. To dobra nowelizacja i spora satysfakcja dla tych, którzy wielokrotnie próbowali w Polsce opracować ustawę o oświacie dorosłych. Przypomnę projekt Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, który przy poparciu grupy posłów wpłynął do Sejmu poprzedniej kadencji.

W ostatnim dniu grudnia została ogłoszona przez Ministra Gospodarki nowa klasyfikacja zawodów.

Do pełnej normalizacji niezbędne są pilne prace nad standardami kwalifikacji zawodowych (nie wystarczy PHARE 2000) i pełnym zestawem standardów edukacyjnych.

W numerze o tradycyjnych rozdziałach chcę zwrócić uwagę na artykuł profesora Juliana Auleytnera o edukacji bez granic. Interesujące, jak zwykle, spojrzenie uznanego polityka społecznego. O nowych tendencjach dydaktyki dorosłych pisze profesor Jerzy Stochmiałek.

Myślę, że jesteśmy świadkami wzrastającej roli doradcy i doradztwa zawodowego oraz nowych form doradztwa, w tym poradnictwa na odległość oraz większej wagi doradztwa w szkole.

Chcemy zwrócić uwagę na fotografię na naszej okładce – monumetalne dzieło „Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku” pod redakcją naukową prof. Tadeusza Pilcha. To oczekiwana praca. Gratuluję.

Podsumowaliśmy publikacje 2002 roku. Ten numer jest 40., też znaczącą pozycją, ale jeszcze nie jubileuszową. W III kwartale br. minie 10 lat od ukazania się pierwszego numeru. Statystycznie zauważalny wzrost kształcenia dorosłych w różnych formach edukacji pozwala mieć nadzieję, że będą się ukazywać dalsze numery naszego kwartalnika.

Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Julian Auleytner

Członek Komitetu Prognoz „Polska 2000Plus”
przy Prezydium PAN

EDUKACJA BEZ GRANIC¹

Od edukacji kontrolowanej ku edukacji bez granic

Wiele pojęć w naukach społecznych charakteryzuje się podwójnym rozumieniem. Podobnie jest z kategorią „*edukacja bez granic*”. Z jednej strony myślimy o wiodącej idei, mającej nowoczesnie kreować naszą społeczną czasoprzestrzeń, zwłaszcza w związku z przynależnością do UE. Omawianą ideę chcemy traktować personalistycznie. Oznacza ona, że **każdy** (bez względu na swoje położenie materialne, wyznawaną religię, rasę czy płeć) **ma prawo określić własną ścieżkę kształcenia od dziecka po późną starość i to prawo realizować bez ograniczeń ze strony państwa.**

Z drugiej strony pojęcie „*edukacja bez granic*” rozumiem jako społeczno-ekonomiczne zadanie państwa (i organizacji rządowych) do realizacji w ramach procesu integracji z UE. Zadanie to można traktować programowo i służebnie wobec społeczeństwa. Państwo zatem nie może w dostępie do wiedzy akceptować jakiegokolwiek dyskryminacji osoby ludzkiej czy to ze względu na jej płeć, wiek, rasę, zdrowie, wygląd, narodowość, czy inne cechy. Pozostaje faktem, że praktyka odbiega od formułowanych ideałów.

Na wstępie potrzebna jest nam refleksja, wyjaśniająca za pomocą metody historycznej, dlaczego idea edukacji bez granic jest ważna.

Przez stulecia po naukę podróżowano do wybranych miast – w kraju i za granicą. Sama podróż trwała tygodniami i wiązała się z wieloma wyrzeczeniami. Edukacja była

¹ Wystąpienie na sesji plenarnej IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w dniach 20–22 września 2001 r. w Olsztynie.

przez wieki przywilejem elit, zwłaszcza jej męskiej części. Nauczycielami byli również mężczyźni. Kiedy współcześnie sięgamy po myśl filozofów to obcujemy z myślą mędrców, wśród których od najdawniejszych czasów nie było kobiet, nie było również ludzi czarno- lub czerwonoskórych. To samo dotyczy religii. Znane nam cywilizacje zostały ukształtowane przez tysiąclecia przez męskich przywódców religijnych, głównie znanych nam z rasy żółtej lub białej. Dotyczy to judaizmu, chrześcijaństwa, buddyzmu czy islamu. To swoiste ograniczenie edukacji do jednej tylko uprawnionej do mądrości płci głęboko przeorało świadomość wielu pokoleń nie tylko w Polsce. Efektem są współczesne postulaty równego uczestnictwa kobiet oraz równego traktowania ras.

Edukacja przez wiele stuleci miała swoje różnorodne granice. Dotyczyły one nie tylko możliwości poznania, ale także związane były z elitarnym dostępem do wiedzy. Swoistością edukacji w przeszłości były także próby poszukiwania i budowania jednego, słusznego systemu wiedzy. Monopol racji był ewidentnym ograniczeniem dla edukacji i wiązał się z jej kontrolą pod różnymi postaciami.

Współcześnie jesteśmy świadkami i uczestnikami wielkiego przyspieszenia cywilizacyjnego, w którym edukacja pełni wiodącą rolę. Doceniły to miliony Polaków w procesie transformacji. Ich aspiracje edukacyjne, słabo artykułowane na początku dekady zamykającej ubiegłe stulecie, stały się obecnie dominującym wyznacznikiem indywidualnej pozycji społecznej i zawodowej. Otwarcie się Polski na świat owocowało zasadniczą i radykalną zmianą postaw, zarówno wobec szkoły, jak i pracy. Dawniej w szkole i w zakładzie pracy preferowano przeciętność, dziś stanowiłaby ona słaby argument dla kreowania kariery.

Dokonująca się na naszych oczach rewolucja edukacyjna nie jest wydarzeniem spektakularnym, dającym się „na żywo” transmitować w środkach masowego przekazu. Zmieniły się nasze postawy, które cechuje powszechny pęd do wiedzy. Da się on mierzyć statystycznie. W statystykach UNDP, przedstawianych corocznie w raportach o rozwoju społecznym świata, Polska dopiero w końcu lat 90. awansowała do grupy 45 państw wysoko rozwiniętych przede wszystkim dzięki poprawie dostępu do trzech poziomów kształcenia formalnego – podstawowego, średniego i wyższego. W rankingu tym jesteśmy jeszcze praktycznie za wszystkimi państwami UE, zajmując 38 miejsce w 2000 r. wśród 170 sklasyfikowanych państw. Ranking ma jednak charakter ilościowy a nie jakościowy.

Osiągnięcia w edukacji zawdzięczamy paradoksalnie w dużej mierze brakowi strategii edukacyjnej państwa i jego polityki w tym zakresie. Tę sferę aktywności obywatelskiej pozostawiono wolną od nadmiernych ingerencji państwa. W rezultacie wyzwoliły się żywiołowe mechanizmy gry rynkowej. Wiedza i dostęp do niej stały się dobrem rynkowym i pożądanym, za które obywatele są gotowi płacić cenę stosownie do swych możliwości, choć jednocześnie postulują większe finansowe zaangażowanie państwa. Wyrazem nowych tendencji jest powstanie w ciągu 10 lat wielu szkół społecznych oraz aż 205 niepaństwowych szkół wyższych, w których kształcą się ponad pół miliona studentów. Zwłaszcza żywiołowy rozwój niepaństwowego szkolnictwa

wyższego udowodnił, że bez budżetu państwa obywatele są w stanie skutecznie rozwiązywać swoje problemy.

Z całą pewnością druga połowa XX w. to czas szczególnego **przyspieszenia edukacyjnego**, obserwowanego w dwóch odstępach – na przełomie lat 40–50. i po roku 90. W Polsce bowiem rozwiązano problem analfabetyzmu. Przypomnę, że przy reformie rolnej chłopci – najliczniejsza grupa społeczna – podpisywali się jeszcze krzyżem. Upowszechnienie czytania i pisania wśród Polaków to historyczne osiągnięcie przyhamowane wszakże w okresie socjalizmu realnego – ustroju deklarowanej równości – elitarnym dostępem do matury i do studiów. Większość młodych ludzi kończyła bowiem edukację na szkole podstawowej lub zasadniczej zawodowej, traktując ją jako jednorazową przygodę życiową. Ówczesne władze traktowały edukację instrumentalnie, pod kątem bezpośredniego wykorzystania nisko kwalifikowanych zasobów ludzkich na budowach socjalizmu. Te nisko wykwalifikowane zasoby pracy, zwane często aktywem robotniczym, były podatne na pracę agitatorów politycznych. Warto przypomnieć, że marzec 1968 r. to konflikt polityczny przede wszystkim na tle aspiracji edukacyjnych (temat ten oczekuje na swoje obiektywne opracowanie).

Proszę pozwolić mi w tym miejscu na osobistą refleksję. Rok po wydarzeniach marcowych należałem do absolwentów uczelni wyższych, którzy po studiach **musieli** odpracować przez trzy lata koszty, jakie socjalistyczne państwo poniosło, aby ich wykształcić. Młody człowiek po studiach przez trzy lata miał ograniczoną wolność wyboru miejsca pracy, a jego świat ideałów, wyniesiony ze studiów, zderzał się i walił w konfrontacji z politycznymi realiami ówczesnych czasów. Nie zapominamy także, że awans zawodowy przez blisko dwa pokolenia uzależniony był od deklaracji przynależności do PZPR. Edukacja była więc wysoce upolityczniona, zmonopolizowana i w pełni kontrolowana przez reżim przy pomocy wszechobecnej **cenzury**. Podręczniki, encyklopedie i książki naukowe były cenzurowane podwójnie, najpierw przez autora, który pisząc sam siebie kontrolował pod kątem tego, co politycznie z jego punktu widzenia jest dopuszczalne, a następnie przez urząd cenzury, który oficjalnie stwierdzał poprawność i zgodność z doktryną rządzącej partii. Katyń czy Kościół to były przykładowe hasła wymagające interwencji cenzury. Przypomnę także, że marksizm i leninizm to były nazwy przedmiotów zdawanych na wszystkich typach studiów – humanistycznych, politechnicznych czy rolno-leśnych. Bez tej koniecznej refleksji o niedawnej przeszłości nie zrozumiemy zmian, jakie w nas samych zaszły w ostatnich latach.

Lata polityki edukacyjnej nastawionej na niższe poziomy kształcenia, połączonej z obowiązkiem uczenia się tylko do 14, 15 roku życia wytworzyły niekoniecznie słuszne przekonanie o zbędności edukacji ustawicznej. Władza ludowa nie potrzebowała ludzi wykształconych, lecz ludzi dyspozycyjnych. W efekcie na starcie transformacji ustrojowej społeczeństwo polskie reprezentowało wiedzę adekwatną do potrzeb starego, niekonkurencyjnego ustroju gospodarczego. Brakowało ekonomistów i pedagogów, mogących „apostołować” nową wiedzę. Drugi akt przyspieszenia edukacyjnego rozegrał się na naszych oczach w minionym dziesięcioleciu. Liczba studentów wzrosła wtedy 4-krotnie. Młodzież zaczęła intensywnie uczyć się języków obcych. Wyjazdy

zagraniczne przestały być przywilejem elity, dostarczając w skali masowej wiedzy o życiu innych społeczeństw. Ludzie zaczęli rozumieć znaczenie niekontrolowanej przez państwo wiedzy dla ich dalszego rozwoju.

Nowe możliwości

Zastosowania telefonu, radia i telewizji, a przede wszystkim Internetu stworzyły od niedawna nowe możliwości dla edukacji, gdyż stały się one same z siebie nośnikami najnowszej wiedzy, skutecznie konkurując ze szkołą w wielu dziedzinach, a nawet ją wypierając. Nowe nośniki wiedzy w demokracji nie mogą być kontrolowane przez cenzurę. Osoba znająca obce języki może poruszać się po wirtualnej przestrzeni nie zwracając właściwie uwagi, że korzysta z dorobku innych. Kiedy np. wchodzimy na strony internetowe agencji i programów wyspecjalizowanych ONZ, to dowiadujemy się o działaniach globalnych i lokalnych, o których u nas niewiele się wie. Ktoś w ramach tej organizacji angażuje się na rzecz chorych w Afryce, w walkę z narkotykami w Ameryce, w ograniczanie pracy dzieci w płd. Azji, w pomoc dla uchodźców z rejonów objętych wojną. Funkcjonują także młodzi wolontariusze ONZ, którzy chcą zmieniać świat na lepsze.

W działaniach tych nie czuje się granic politycznych. Informacje, których jako humaniści poszukujemy, kształtują naszą wrażliwość na ludzkie losy, motywują nas także do solidarnego kreowania lepszego świata. Nie czekając na książkę, z nowych nośników informacji uzyskujemy wiedzę o problemach innych społeczeństw, którą uogólniamy i wykorzystujemy dydaktycznie.

Dostęp do nowych źródeł informacji oznacza potrzebę stałego **waloryzowania** wiedzy. Pojęcie to zawiera w sobie uzupełnianie, wzbogacanie, weryfikowanie i przetwarzanie wiadomości. Z tego punktu widzenia nasz świat dzieli się jednak na tych, którzy mają dostęp i którzy nie mają dostępu do nowej wiedzy; na tych, którzy korzystają bez ograniczeń z najnowszej wiedzy i na tych, którzy są marginalizowani swoją sytuacją socjalną.

Edukacja bez granic to idea otwierająca na razie elicie na początku XXI w. świat nowych możliwości. Uświadamia ona kierunek rozwoju i jest potwierdzeniem zasady permanentnej ucieczki i pościgu – kluczowej dla gospodarki rynkowej. Uciekają najlepsi, inni muszą gonić. Pytanie, w której grupie jesteśmy?

Definiując nasze współczesne miejsce w edukacji bez granic musimy widzieć przeszłość, a także zastanawiać się nad zakrytą dla naszych oczu przyszłością. Mamy wszakże na myśli istnienie różnych granic, utrudniających realizację swobodnego dostępu do edukacji. Są to granice ekonomiczne, geograficzne, prawne, społeczne, polityczne, mentalne. Stanowią one zadanie do realizacji dla administracji rządowej i dla organizacji społecznych. Przewycięzanie granic i barier to program realizacji edukacji bez granic powiązany z budową kapitału ludzkiego.

Edukacja kapitału ludzkiego

Tymczasem liberalna orientacja narzuca jednostronny pogląd, że transformacja ustrojowa w naszym kraju wiąże się przede wszystkim z ekonomią i kapitałem finansowym. Preferowany jest zysk niż człowiek. Politycy jeżdżą po świecie, namawiając do inwestowania w Polsce, a zapominając, że inwestycje w człowieka są równorzędnym sposobem podnoszenia poziomu konkurencyjności gospodarki i przyspieszania tym samym tempa rozwoju gospodarczego. Prawda ta jest uważana w wielu środowiskach w kraju i za granicą za truizm, ale w Polsce z trudem i nieśmiało toruje sobie drogę, zwłaszcza w świadomości elit politycznych. Dopiero od niedawna politycy w ramach haseł wyborczych więcej angażują się w edukację, przy czym ich kompetencje w tym zakresie nie są oczywiste.

Filozofia nowej edukacji (bez granic) sformułowana została niedawno w raporcie J. Delorsa i sprowadza się do czterech formuł:

- uczyć się, aby wiedzieć,
- uczyć się, aby działać,
- uczyć się, aby wspólnie żyć,
- uczyć się, aby być.

Wiedza, działanie, współzycie społeczne oraz bycie sobą opierają się na nauce i mądrości. Zasady te odnoszą się do całego życia człowieka oraz do faktu, że kapitał ludzki nabiera wartości dzięki edukacji ustawicznej. Nie tylko człowiek młody, ale także dorosły musi stale uczyć się, aby umieć racjonalnie działać w różnych sytuacjach.

Filozofia edukacji bez granic wymaga ofensywy w szkolnictwie. Mówiąc o reformie edukacji trzeba więc myśleć o całym kapitale ludzkim, a nie tylko o jego wybranej, najmłodszej części. Koncentracja polityki edukacyjnej tylko na najmłodszej części kapitału ludzkiego jest zaprzeczeniem edukacji bez granic.

Potencjał intelektualny jest głównym źródłem zdobywania strategicznej przewagi jednych państw nad drugimi. Udowodniły to niedawno Niemcy, inkorporując część wschodnią przede wszystkim dzięki przewadze intelektualnej, a nie tylko ekonomicznej. Przykład niemiecki wart jest studiów, celem wyciągnięcia wniosków dla naszej gospodarki. Zanim przeniesiono stolicę z Bonn do Berlina realizowano na terenie b. NRD przez szereg lat długofalowy plan eliminacji skutków socjalistycznego ładu. Do tego celu potrzebni byli fachowcy z „lepszego” części Niemiec, nie skażeni nawykami poprzedniej gospodarki. Faktycznie wykasowali oni z obiegu gospodarczego cały poprzedni potencjał kadrowy, a zwłaszcza biurokrację, odbierając jej kierownictwo we wszystkich działach gospodarki narodowej. Nie doceniamy skutków działań biurokracji. Tymczasem w ciągu mijającej od zjednoczenia dekady zbudowano tam tysiące kilometrów nowych autostrad, u nas dzięki niesprawnemu zarządzaniu nadal trwa dyskusja, która sprawia, że program budowy przesuwają się stale w czasie, ograniczając naturalną potrzebę mobilności przestrzennej. Rozwinięta ponad sensowne potrzeby biurokracja skutecznie utrudnia działanie aktywnego kapitału ludzkiego. Limitowanie

wykorzystania kapitału ludzkiego odbywa się poprzez tworzenie bezrobocia oraz przez marnowanie istniejących szans.

W latach 1990–2001 w Polsce przeciętnie publiczne wydatki na szkolnictwo wyższe wyniosły rocznie 0,65% PKB, wykazując stałą tendencję zniżkową, i były niższe od krajów UE, gdzie % obliczany jest od znacznie wyższego poziomu PKB. Wniosek, jaki nasuwa się z powyższych danych, to stwierdzenie, iż **państwo nie jest w stanie skutecznie dbać o rozwój kapitału ludzkiego**. Wieloletnie, niskie nakłady publiczne na szkolnictwo w sposób istotny osłabiają naukę i **konkurencyjność** kapitału ludzkiego. Co ciekawe, podobną tendencję obserwowaliśmy już w historii Polski. Pisze F. Konieczny: „*Upada oświata, gdy społeczeństwo coraz mniej na nią może łożyć. W ciągu XVII wieku malała ilość druków polskich wprost przeraźliwie; książka polska zanikała, zamierała, aż około roku 1750 przestała niemal całkiem pojawiać się. W ciągu pierwszej połowy XVIII wieku cały naród odzwyczaił się od czytania książek; oduczono się całkiem myślenia oderwanego, naukowego. Upadły nauki pielęgnowane dawniej, nowe wcale się nie wytworzyły; przepadła nauka ekonomiczna, a nie powstała teoria prawa*”... (F. Konieczny, *Dzieje administracji w Polsce*, reprint wyd. w Wilnie 1924, str.173). *Tendencji* tej przeciwstawiają się nasi studenci. Ponad 1 mln osób, nie czekając na państwo, za własne pieniądze studiuje niestacjonarnie w uczelniach państwowych i niepaństwowych. Studiujący udowodnili, że można przekraczać bariery, że można samemu określać swoje perspektywy.

Jeszcze jednym przykładem z innego kraju, potwierdzającym tendencję brania spraw przez młodzież w swoje ręce jest hiszpańska biblioteka Uniwersytetu Gran Canaria. Jest ona otwarta całą dobę dla chętnych. Kiedy odwiedzałem ją o 1.30 w nocy, było w niej pełno studentów. Mieli oni do dyspozycji dwie sale – jedną dla indywidualnej nauki i drugą dla nauki zbiorowej. Jest bowiem sprawą indywidualną, w jakim czasie możemy i chcemy się uczyć. Funkcją służb publicznych jest całodobowa dyspozycyjność. Czy jesteśmy w stanie postawić do dyspozycji społeczeństwa obiekty biblioteczne pracujące w miastach wojewódzkich non stop? Czy zapełnią się one chętnymi?

W krajach UE liczba studentów przypadająca na 1000 mieszkańców utrzymuje się niezmiennie na wysokim poziomie od szeregu lat; u nas porównywalne dla innych krajów wskaźniki osiągnięto bez angażowania kapitału państwa, w oparciu o wymierne inwestycje z prywatnej kieszeni obywatela. Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że wiele krajów legitymuje się wyższym wskaźnikiem studiujących niż u nas. Uważa się, że mamy za dużo studentów, zwłaszcza zaocznych. Tymczasem przy dobrych systemach akredytacji żadna forma studiów nie jest gorsza. Wymieniona przeze mnie wyżej liczba polskich studentów inwestuje w swoją edukację rocznie 3–4 mld nowych złotych. Ciekawe, że nakłady te nie są statystycznie ewidencjonowane przez GUS.

Przyłączenie naszego kraju do UE wiąże się z koniecznością dokonania **bilansu otwarcia** w obszarze edukacji. Składają się na niego następujące fakty:

1. Kapitał ludzki z wyższym wykształceniem stanowi wszędzie siłę napędową gospodarki i kultury. U nas jego udział w zasobach pracy jest o 1/3 niższy niż przeciętna

dla UE. Sytuację pogarsza fakt, że część nabytych umiejętności została uzyskana dawno i w niekonkurencyjnym ustroju gospodarczym, a inna część kwalifikacji marnuje się już w nowym ustroju. Wzrasta bowiem liczba osób bezrobotnych z wyższym wykształceniem.

2. Brak aktywnej znajomości języków obcych, dominujących w UE, co utrudnia procesy społecznej integracji. Fakt ten w mniejszym stopniu dotyczy młodszego pokolenia.
3. Wykształcenia średniego, dającego dostęp do studiów wyższych przez całe życie, nadal nie posiada ponad połowa ludności w wieku aktywności zawodowej,
4. Brak wykształcenia wyższego i średniego u połowy polskiego kapitału ludzkiego w wieku aktywności zawodowej ma bezpośredni wpływ na jego ograniczone uczestnictwo w procesie pracy i w życiu społeczno-politycznym. Wyraża się to **pasywnością** zachowań oraz marginalizacją w życiu społecznym i zawodowym,

Przypomnę z mojego referatu, wygłoszonego na poprzednim Zjeździe PTP w Poznaniu, że duża część polskiego kapitału ludzkiego czynnego zawodowo, z powodu braku dostępu do edukacji – rozumianego zarówno subiektywnie, jak i obiektywnie – reprezentuje:

- ograniczoną podatność na wszelkie innowacje, a nawet strach przed zmianami, jakie niesie postęp,
- słabą przyswajalność argumentacji prezentowanej przez elity gospodarcze i polityczne w przedmiocie koniecznych reform,
- niezrozumienie procesów społecznych, ekonomicznych i politycznych związanych z integracją europejską,
- brak umiejętności planowania własnego rozwoju zawodowego.

Wyżej wymienione cechy łączą się z materialnym ubóstwem, z życiem wielu rodzin na poziomie minimum socjalnego lub poniżej. Mają one wprawdzie wysokie aspiracje, rozbudzone transformacją i reformami, ale trafiają na barierę swoich możliwości finansowych. Wszystko to ma wielorakie skutki – z jednej strony uświadamia dystans wobec kapitału ludzkiego w UE, z drugiej strony, oznacza nadal niską konkurencyjność polskiego kapitału ludzkiego. **Jej podwyższanie to główny cel kompleksowo i strategicznie rozumianej reformy edukacyjnej.** Zamiast tego prezentowane są cele taktyczne.

Edukacja bez granic w UE

We wspólnym, europejskim myśleniu bierze się pod uwagę **globalizację**, rozumianą jako rosnąca sieć zależności i procesów ekonomicznych, kulturalnych, społecznych i politycznych, przekraczająca narodowe granice. Globalizacja zagraża na starym kontynencie asymetrią wpływów azjatyckich i amerykańskich. W globalizacji tej liczy się nie tylko kapitał finansowy i rzeczowy, lecz przede wszystkim wspomniany kapitał ludzki. Pomysłowość, innowacyjność, nowoczesność, mobilność idei i wiedzy to ce-

chy, które nie dają się bezpośrednio obliczyć, ale stanowią o jakości czynnika ludzkiego i jego przewadze w bezpośredniej konfrontacji z zasobami materialnymi.

Edukacja bez granic w UE przestała być ideą bez pokrycia; jest ona wyrażana przez trzy ważne trendy. Pierwszym z nich jest **powszechna dążność do** osiągnięcia dyplomu **studiów wyższych**. Znacząco wzrosła liczba studiujących; w Grecji, Hiszpanii, Irlandii i W. Brytanii liczba studentów podwoiła się, a w Portugalii nawet potroiła (kraj ten nie mógł w tej sytuacji pozwolić sobie na bezpłatne studia i wprowadził na uczelniach odpłatność na przeciętnym poziomie 400\$ rocznie). Studia wyższe dawno przestały być w Europie sprawą elity, stały się potrzebą ogółu; ludzie widzą swoje szanse w aktywnym uczestnictwie na rynku pracy i chcą konkurować o najwyższe miejsca w prestiżu zawodów.

Następny trend dotyczy ważności **kształcenia ustawicznego**. Kształcenie ustawiczne stało się częścią programu edukacji bez granic; przynosi znaczące korzyści jednostce i państwu. Analizując dostępne dane o strukturze wiekowej nowo wstępujących na studia zauważyć trzeba, że spora część studentów w Danii, Szwecji i W. Brytanii to ludzie powyżej 30. roku życia, chcący dzięki studiom nadal konkurować na rynku pracy. Ani wiek, ani płeć tych ludzi nie jest granicą dla ich edukacji. Uważa się tam, że **kształcenie ustawiczne jest dla państwa akceleratorem wzrostu gospodarczego**. Ułatwia ono podążanie za zmianami technologicznymi, sprzyja elastyczności kapitału ludzkiego. Kształcenie to nabiera charakteru strategicznej inwestycji, zwłaszcza wtedy, gdy obserwuje się „wysysanie” najlepszych specjalistów z krajów uboższych do krajów bogatych. Presja na dostęp do studiów przez całe życie jest znakiem nowej tendencji, wynikającej z osobistej potrzeby zachowania konkurencyjności, jak i dostępu do najnowszej wiedzy.

Kształcenie ustawiczne stało się wyzwaniem dla uczelni w UE. Stoją one w obliczu rosnącej presji, wywieranej przez społeczeństwa na dostęp do wiedzy. Jeszcze niedawno europejskie uczelnie kształciły elitarne grupy młodych ludzi, zaś pracownicy nauki obok dydaktyki prowadzili badania i wciągali do współpracy potencjalnych następców. Taki model elitarnego uczelni przetrwał w świadomości wielu społeczeństw. Współczesne uczelnie muszą wypełniać nowe zadania, związane z pędem do masowego kształcenia, nie zapominając o działalności badawczej.

Wiedza jednakże nie jest przypisana tylko do uczelni. Ludzie korzystają ze środków masowego przekazu, Internetu, szkoleń zakładowych itp. Na uczelniach zdobywa się potwierdzenie swoich kwalifikacji, co ma poniekąd doraźny charakter. Tym niemniej od szeregu lat uczelnie przedstawia się – nie bez racji – jako miejsce realizacji **drugiej szansy** edukacyjnej, dającej nowe możliwości życiowe i zawodowe. Dlatego już przystąpiono do realizacji idei nadawania europejskiego dyplomu w kształceniu ustawicznym. Chcę jednak podkreślić, że równoległe do tradycyjnego nurtu zdobywania dyplomu rozwijany jest proces kształcenia bez certyfikatów potwierdzających posiadaną wiedzę. Znamy wiele autorytetów bez dyplomów uczelni wyższych.

Uczelnie muszą odpowiadać na nowe potrzeby społeczeństw. Tradycyjne struktury uniwersyteckie, dotychczasowy sposób zarządzania uczelniami, jakość i efektywność

kształcenia, zróżnicowanie wiekowe i środowiskowe studentów, Internet, oczekiwania gospodarek na kwalifikowanych pracowników – to wszystko wymaga zbiorowego, międzynarodowego przemyslenia, któremu Unia Europejska chce przewodzić.

Można zaobserwować powszechnie akceptowaną tezę o przodującej roli środowisk akademickich w promowaniu kapitału ludzkiego. W edukacji bez granic człowiek wypełnia podmiotowo potrójną rolę; jest on bowiem **klientem** instytucji edukacyjnych, **konsumentem** wiedzy i **partnerem**.

Do nowej tendencji w edukacji bez granic zalicza się upowszechnianie **kształcenia otwartego i na dystans**. Zapoczątkowano je w Australii, gdzie odległości sprawiły, iż trzeba było otworzyć szkoły pracujące z dziećmi i młodzieżą przez radio. Zdobyte tam doświadczenia umożliwiły otwarcie studiów. Dwa konsorcja australijskich uczelni wyższych, cierpiące jak w Polsce na brak pieniędzy rządowych, zarabiają na studiach otwartych i na dystans zarówno w Australii, jak i w Azji. Z czasem doświadczenia z Australii przeniesiono do Europy. System studiów otwartych i na odległość szczególnie rozwinęto w W. Brytanii (Open University), w RFN (np. Hagen), Francji (np. Bordeaux) oraz w Skandynawii. Cechą kształcenia otwartego oraz na dystans jest akceptacja dla samokształcenia. Nie dyskutuje się przy tym o jakości tych studiów ze względu na wypracowane i uznawane mechanizmy kontroli.

Potrzeba polskiego programu edukacji bez granic

Przyłączenie Polski do UE nie może być zabiegiem mechanicznym. Wymaga on proeuropejskiej orientacji w edukacji. Orientacja ta zakłada sprawiedliwy, bez jakiegokolwiek dyskryminacji dostęp każdego do wiedzy. Orientacja proeuropejska to nie tylko prosta sympatia do narodów piętnastki, którą potwierdziło referendum narodowe. Wiąże się ona z nowymi prawami i procedurami współpracy, nieznanymi większości Polaków. Jest kwestią dyskusyjną, jak w **euroedukacji** rozwiązywać problem tożsamości narodowej i europejskiej. Nie będzie natomiast podlegać dyskusji dostosowywanie zachowań indywidualnych i zbiorowych do nowych standardów. W tym zakresie orientacja proeuropejska jest niezbędną. Czekają więc polskich pedagogów prace organiczne nad kreowaniem świadomości Polaka – Europejczyka, oznaczająca odejście od polskiego nacjonalizmu rozumianego nie w sposób pejoratywny.

Edukacja bez granic kreuje dwa typy ojczyzn – małą, narodową i dużą o nazwie – Europa. U podstaw edukacji bez granic leży idea wielokulturowości, w Australii skutecznie propagowana przez prof. J. Zubrzyckiego. Przełożeniem wielokulturowości do systemów edukacji będzie niebawem w Polsce narastające zjawisko mieszanych małżeństw – narodowych, rasowych i religijnych wraz z przychodzącymi na świat dziećmi. Będą one potrzebować w szkole przyjaznych, tolerancyjnych pedagogów, których w nadmiarze nie posiadamy. Na tym tle rodzi się pytanie o wartości, jakie powinny być przekazywane przez pedagogów. W UE wiodące zasady działania opierają się na ideach solidarności, pomocniczości i odpowiedzialności za siebie. Wymagają one wyraź-

nego przełożenia w reformach edukacyjnych, mających na celu budowę nowoczesnego kapitału ludzkiego.

Wejście do UE jest szansą na realizację programu edukacji bez granic *sensu largo*. Wymaga tego formuła **obywatelstwa europejskiego**.

Edukacja bez granic w znaczeniu węższym jest sposobem ucieczki od bezrobocia, od marginalizacji społecznej. Częściowo ujawniają to badania struktury polskich bezrobotnych wg poziomu wykształcenia, z których wynika ogólna prawidłowość – osoby z wyższym wykształceniem są mniej narażone na brak pracy aniżeli osoby z niższym poziomem wykształcenia. Edukacja bez granic ma więc wpływ na pozycję jednostki oraz na sytuację na rynku pracy.

Edukacja bez granic w węższym znaczeniu tego terminu daje szanse na uzyskanie wyższego statusu materialnego, zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym. Badania przeprowadzone w gospodarce narodowej wykazują, że tylko grupa osób z wyższym wykształceniem osiąga wynagrodzenie powyżej średniej krajowej.

Nie należy jednak rozumieć idei edukacji bez granic jako dotyczącej wyłącznie wyższego wykształcenia. Wiąże się ona z działaniem na rzecz powszechnego dostępu do wiedzy, która nie zawsze musi być potwierdzona uniwersyteckim dyplomem. Przykładem może być pokolenie trzeciego wieku. Wiele milionów ludzi starych nie chciałoby w Polsce należeć do grupy marginalizowanych, czekających tylko na śmierć. Dostęp do edukacji to ich konstytucyjne prawo.

Na razie polskie doświadczenia wskazują, że **dostęp do wiedzy jest osobistą sprawą obywatela** i jego zaradności, zwłaszcza, gdy podejmie pracę zawodową. Prywatna sprawa, jaką jest edukacja, prowadzi do umacniania się tendencji liberalnych opartych na nierównych stosunkach siły. Kto bogatszy, ten ma większą siłę przebicia w dostępie do wiedzy. To z kolei uruchamia procesy marginalizacji – oddalania się dotkniętych ubóstwem obywateli od uczestnictwa w kreowaniu społecznej czasoprzestrzeni.

W polskim programie edukacji bez granic trzeba więc przełożyć prawo do **równorzędnego** kształcenia młodych i starszych na działania centralne i lokalne. Mam na myśli wolny dostęp do wiedzy i kształcenia na różnych etapach rozwoju osoby ludzkiej.

Istnieją w Polsce bariery dla edukacji bez granic. Są to bariery **subiektywne**, mające charakter mentalny lub (i) socjalny. Wiążą się one z ubóstwem lub (i) brakiem wiary we własne siły u wielu ludzi. Bariery te prowadzą do socjalnej, ekonomicznej i politycznej izolacji, do marginalizowania całych grup obywateli. Stanowiąc one będą naturalną przeszkodę w integracji z UE. Występują również **bariery obiektywne** – np. dystans do ośrodków kształcenia lub ich realny brak. Trzeba więc poszukać rozwiązań w dobrych, a nie zawsze u nas znanych, doświadczeniach innych krajów.

Doświadczenia niemieckiej, socjalnej gospodarki rynkowej wskazują np. na potrójny system finansowania tego typu społecznych przedsięwzięć – z kieszeni zainteresowanego, z funduszy lokalnych oraz z programów rządowych. Od niedawna w sukurs edukacji bez granic przychodzą programy potężnych funduszy strukturalnych

UE – Europejskiego Funduszu Społecznego i Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, służących wyrównywaniu różnic między obywatelami i regionami. W Polsce stwierdzamy silne przyzwyczajenia do starych sposobów traktowania edukacji mimo reformy oraz na razie brak przygotowanych ludzi do obsługi programów z funduszy UE, mimo olbrzymich potrzeb w tym zakresie.

Edukacja nie jest tak podatna na prywatyzację, która cechuje polską gospodarkę. Nadal obowiązuje stereotyp o wyższości rozwiązań budżetowych (państwa) nad inicjatywami społecznymi i prywatnymi, który z jednej strony kontrastuje z możliwościami finansowymi państwa, z drugiej z większą efektywnością pieniędzy niepublicznych.

Tymczasem niepaństwowy system szkolny cieszy się w Polsce społecznym poparciem, co zauważono w *Raporcie OECD*, a co wiąże się z przekonaniem o większej różnorodności oferty kształcenia.

W sektorze szkolnictwa niepaństwowego stworzyło się zjawisko konkurencyjności, potrzebne dla edukacji bez granic. Konkurencyjność dotyczy kadr, programów i kosztów. Konkurencja jest przeciwieństwem monopolu, daje możliwości wyboru. Rodzi ona protesty w środowiskach szkół państwowych, korzystających nie zawsze racjonalnie ze środków budżetowych, a jednocześnie mających bardzo ograniczone możliwości godziwego wynagradzania swoich pracowników.

Program edukacji bez granic powinien brać pod uwagę prorodzinne rozwiązania. Rodzina jest bowiem pierwszym miejscem podejmowania decyzji edukacyjnych, których skutki często rzutują na całe życie jednostki.

Transformacja ustrojowa w Polsce umożliwi widzenie trzech typów rodzin. Spotykamy **rodziny innowacyjne**, którym niepotrzebna jest pomoc w zakresie edukacji, gdyż dobrze sobie radzą bez zewnętrznych interwencji. Są to rodziny, które płacą wysokie podatki, wykazują się dynamizmem swoich członków i stanowią o przyszłości polskiej gospodarki.

Inny typ rodzin to **rodziny adaptacyjne**, które osiągając dochody zbliżone do minimum socjalnego dają sobie jakoś radę.

Jednak szczególnym przedmiotem naszego zainteresowania pozostaje cała grupa **rodzin marginalizowanych** przez brak wykształcenia swoich członków, przez brak dostępu do szkoły średniej i wyższej oraz przez ubóstwo. Rodziny marginalizowane można podzielić na pięć grup:

- rodziny niepełne,
- rodziny wielodzietne,
- rodziny patologiczne,
- rodziny członków niepełnosprawnych oraz
- rodziny dotknięte skutkami katastrof żywiołowych.

Rodzin **niepełnych** w Polsce jest ok. 17%. Problem rodzin niepełnych wymaga polityki prorodzinnej ze względu na konieczność edukacyjnego wyrównywania nieuzasadnionych szans i różnic. Pewna część dzieci z rodzin niepełnych to te, które nie po-

trafiły skończyć szkoły podstawowej. A jeśli ją kończą, to na tym zaprzestają edukację, bo dalej ich nie stać. **Brak wykształcenia jest nie tylko problemem ludzi starych, którzy nie potrafią czytać i pisać, ale jest generalnym problemem wyrównywania rodzinom niepełnym ich szans edukacyjnych i zawodowych w środowisku lokalnym.** Pojawia się także problem opieki nad dzieckiem w rodzinie niepełnej, gdy matka musi podjąć zatrudnienie, np. po śmierci męża.

Druga kategoria to rodziny **wielodzietne** (15% ogółu rodzin). Jak wiemy, rodzin wielodzietnych jest sporo i to one niosą ciężar kryzysu ekonomicznego. Duża ich część, w zależności od tego, jak liczyć, żyje na poziomie ubóstwa lub poniżej. I znowu problem edukacji w rodzinach wielodzietnych wymaga otwarcia się środowisk lokalnych. To nie jest tak, że państwo socjalistyczne jest jeszcze dzisiaj wszystkiemu winne. Mamy w środowiskach lokalnych samorządowe zadania do realizacji obejmujące dostęp do edukacji członków rodzin wielodzietnych.

Kolejna kategoria to rodziny **patologiczne**. W rodzinach patologicznych, które również dają się widzieć przede wszystkim w środowisku lokalnym, występują trzy problemy – alkoholizm, przestępczość, przemoc. Program edukacji bez granic powinien uwzględniać te kategorie celem włączenia rodzin w europejskie życie. Rzecz leży w programach edukacyjnych nakierowanych na tę kategorię rodzin.

Mamy wreszcie problem rodzin **niepełnosprawnych** (21% ogółu rodzin), mając na myśli rodziny inwalidów. Zwracamy uwagę na tę kategorię rodzin, gdyż zasada ich uczestnictwa w naszym życiu społecznym jest ograniczona. Człowiek niepełnosprawny napotyka liczne bariery architektoniczne. Ludzie **niepełnosprawni**, mimo że stanowią część kapitału ludzkiego, **są w Polsce ludźmi drugiej kategorii**, gdyż edukacja w przeszłości nie uwzględniała istnienia takiej grupy i ich potrzeb. Również nowy ustrój budowany jest dla ludzi silnych, zdrowych i pięknych. Niepełnosprawni są postrzegani jako ciężar dla wszystkich i nie powinni być publicznie prezentowani może z wyjątkiem olimpiad dla ludzi niepełnosprawnych. Niepełnosprawni to kwestia kreowania naszej nie tylko ludzkiej, ale i europejskiej wrażliwości. W UE mają oni swoje programy wyrównujące szanse życiowe.

Ostatnia grupa to rodziny dotknięte skutkami **klęsk żywiołowych**. Powódź w 1997 r. i 2001 r. ujawniła nam zbiorowości ludzi dotkniętych nieszczęściem utraty całego dorobku życia i zmuszonych do rozpoczynania od nowa. Doraźna solidarność była wtedy widoczna. Pozostaje nam jednak obszar niewiedzy o edukacyjnej sytuacji tych rodzin rok, dwa po powodzi. Czy mogą te rodziny realizować swoje szanse, czy też przeciwnie, zostały one poprzez brak dostępu do szkół na trwałe zmarginalizowane?

Zakończenie

Wnioski, jakie nasuwają się z rozważań o edukacji bez granic, można sprowadzić do następujących:

1. W Polsce utworzył się i będzie istniał duży rynek edukacyjny, pomnażający kapitał ludzki. Transformacja gospodarki wiąże się z konkurencyjnością i wymusza szybkie

oraz ciągle zmiany w strukturze wykształcenia ludności. Tymczasem państwo nie jest przygotowane do budowy kapitału ludzkiego w oparciu o słabnący budżet. Doświadczenia lat transformacji wskazują jednak, że ludność traktuje wydatki na edukację jako własne nakłady inwestycyjne. W takiej sytuacji stanowią one ważny element komplementarny dla wydatków państwa na edukację i powinny być szerzej uwzględniane w polityce podatkowej.

2. Edukacja bez granic potrzebuje stałego tworzenia szans edukacyjnych – rozumianych nie tylko jako urzeczywistnienie prostego, obywatelskiego prawa do wiedzy, ale uwzględniających także różnicowania rodzinne w skali regionalnej.
3. Edukacja bez granic wymaga wdrażania w procesy nauczania wiodących idei europejskich: solidarności, subsydiarności i odpowiedzialności za siebie.
4. Szanse dostępu do wiedzy należy zdecydowanie rozszerzyć na drodze kształcenia otwartego i na dystans. Są to formy kształcenia w Polsce jak narazie bez europejskiej wizji rozwoju.
4. Edukacja bez granic oznacza nową, nie zdefiniowaną jeszcze **misję dla pedagogów**. Będą oni nie tylko realizować dotychczasowe zadania, związane z przekształcaniami, ale także podejmą nowe, związane z wielokulturowością i obywatelstwem europejskim.

Bez odważnych, jakościowych decyzji w sferze edukacji trudno będzie nadrabiać wieloletnie zapóźnienia i dołączyć do średniozamożnych krajów UE.

Literatura

1. Edukacja. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji pod przew. J. Delorsa. Warszawa 1998.
2. F. Konieczny, Dzieje administracji w Polsce, reprint wyd. w Wilnie 1924,
3. Król Jan, Pułapki polskiej edukacji. Warszawa 2001.
4. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Komisji Europejskiej. WSP TWP, Warszawa 1997.
5. Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce. Raport i pytania wizytatorów, OECD, Warszawa 19–20.6.1995.
6. Światowa deklaracja na temat szkolnictwa wyższego dla XXI wieku: wizja i działania.. Dokumenty ze Światowej Konferencji UNESCO nt. szkolnictwa wyższego (Paryż 5–9 X 1998). Warszawa 1999.
7. Yeates Nicola, Globalization and Social Policy. London 2001.

Jerzy Stochmialek

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

WYBRANE TENDENCJE ROZWOJU DYDAKTYKI DOROSŁYCH

Dotychczasowy rozwój dydaktyki dorosłych, jako teorii nauczania i uczenia się osób dorosłych, związany był z rozwojem dydaktyki ogólnej, innych dyscyplin pedagogicznych, a także nauk współdziałających, jak np. psychologii czy socjologii. Teoria ta w różnym stopniu odpowiadała na zapotrzebowanie stwarzane przez zmiany dokonujące się w obrębie praktyki, a więc oświaty dorosłych. Tutaj zaś obserwowaliśmy zmieniający się poziom funkcjonowania takich form edukacji dorosłych, jak np. akademicka edukacja dorosłych, szkolnictwo dla pracujących, kursy ogólnokształcące i zawodowe, działalność odczytowa czy samokształcenie. Ta praktyczna działalność oświatowa stawiała istotne oczekiwania i wymagania pod adresem teorii, zwłaszcza w zakresie opracowania efektywnych metod, zasad i strategii kształcenia dorosłych.

Rozwój dydaktyki dorosłych w dobie globalizacji

W obszarze zainteresowań dydaktyki dorosłych znajdują się zwłaszcza zagadnienia celów, treści, procesu, zasad, metod, organizacji oraz ewaluacji nauczania–uczenia się dorosłych. Istotne miejsce zajmuje badanie problematyki nauczycieli i uczniów dorosłych. Zdaniem Cz. Maziarza (1986) odrębny charakter i strukturę procesów nauczania–uczenia się dorosłych determinują przesłanki psychologiczne, socjologiczne i organizacyjne. Dorosłość jako kolejny etap indywidualnego rozwoju psychofizycznego znacząca jest swoistymi prawidłowościami procesów psychologicznych w sferze intelektualnej (postrzeganie, pamięć, myślenie, wyobraźnia), w sferze uczuciowej i wolicjonalnej, a także swoistymi cechami osobowości.

Wydaje się, że do głównych tendencji rozwoju współczesnej dydaktyki dorosłych możemy zaliczyć:

- rozwój koncepcji edukacji ustawicznej – badań nad całożyciowym uczeniem się dorosłych oraz podejścia systemowego do problemów kształcenia i doskonalenia,
- nowe spojrzenie na relację nauczyciel–uczeń dorosły, z uwzględnieniem rozwoju dydaktyki różnicowej oraz doskonalenia procesów komunikacji i kooperacji dydaktycznej,
- większą elastyczność oświaty dorosłych i zwiększenie zróżnicowanych ofert edukacyjnych,

- wzrost znaczenia metod aktywizujących i rozwój koncepcji kształcenia multimedialnego,
- rozwój koncepcji kształcenia otwartego i zdalnego – *Open and Distance Learning* (ODL) oraz nowoczesnych technologii informacji i komunikacji w edukacji dorosłych – *Information and Communication Technology* (ICT).
- doskonalenie sposobów ewaluacji procesu kształcenia dorosłych.

Ważne znaczenie dla kształtowania nowych strategii nauczania – uczenia się dorosłych miały osiągnięcia nauk współdziałających, a w tym dorobek psychologii rozwojowej.

Rozwój psychiczny jednostki polega na gromadzeniu i opracowaniu doświadczenia, które podlega wskutek działania potrzeb związanych z aktywnością w otaczającym świecie – procesowi strukturyzacji i restrukturyzacji w toku całego życia ludzkiego (M. Tyszkowa 1988). Nie ma więc okresów lepszych lub gorszych w ontogenezie, lecz każdy pełni właściwą dla siebie, a ważną dla podmiotu rolę. Badania wskazują na posiadanie przez dorosłych bogatych rezerw dalszego rozwoju. Największe szanse na rozwój w wieku dorosłym mają osoby już wcześniej aktywne i zaawansowane w rozwoju.

Warto przy tym zauważyć, że rozwój człowieka dorosłego, to nie tylko „przyrost” ale też nieraz „uwalnianie się”, w sensie pozytywnym, np. od negatywnych postaw, stereotypów, zachowań neurotycznych. Decydującą rolę w tym względzie pełni aktywność własna jednostki. Stąd też nowe spojrzenie na rozwój człowieka dorosłego uwzględnia występowanie potrzeby wspierania ze strony różnego rodzaju nauczycieli-doradców, ale też z drugiej strony akcentuje konieczność rozwoju osobistej kompetencji biograficznej – współformowanie przez osobę dorosłą jakości i biegu własnego życia.

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

Obok analiz dotyczących istoty funkcjonowania koncepcji edukacji ustawicznej w obszarze oświaty dorosłych (m.in. A. Cieślak 1981; Z. Matulka 1987; A. Stopińska-Pająk 2001), znaczące miejsce zajmuje zagadnienie różnorodnych koncepcji edukacji na odległość, kształcenia zdalnego – *Distance Education, Fernstudium* (C. Maziarz 1980, 1985; E. Potulicka 1988), koncepcji kształcenia otwartego (*Open Learning*), niestacjonarnego (J. Półturzycki 2001; E.A. Wesołowska 1998). Rozwój technik społecz-

nej komunikacji sprzyjał ewolucji kształcenia korespondencyjnego, wykorzystującego tradycyjny obieg informacji pisemnej w stronę kształcenia multimedialnego, bazującego na rozmowach telefonicznych, programach radiowych, telewizyjnych, komputerowych (B. Krapf 1987; J. Skrzypczak 1999b; W. Strykowski, W. Skrzydlewski 2002).

Współcześnie obserwowany jest rozwój społeczeństwa informacyjnego, które: wytwarza, przechowuje, przetwarza i umiejętnie wykorzystuje informacje. Istotę wiedzy stanowi informacja, a proces nauczania-uczenia się sprzyja dostępności – możliwości dotarcia do potrzebnej informacji. Wobec postępującej globalizacji wiedza stała się poszukiwanym towarem w postaci kapitału intelektualnego.

Rozwój systemów uczenia się wspomaganego komputerem (np. *computer assisted learning* CAL), a w szczególności systemów zdalnego nauczania i uczenia się stwarza liczne okoliczności sprzyjające rozwojowi myśli dydaktycznej, np.:

- wzrost możliwości korzystania z dowolnych baz danych w celu poszerzenia wiedzy w obrębie dyscyplin specjalistycznych;
- wzrost indywidualizacji kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia;
- wzrost atrakcyjności przekazu dydaktycznego (np. dzięki systemom multimedialnym i wirtualnej rzeczywistości);
- rozwój kultury informatycznej w społeczeństwie;
- znaczący wzrost skuteczności nauczania i uczenia się, samokształcenia (por. T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz 1999, s. 153).

W czasach, gdy zasoby informacyjne są dostępne on-line, dynamiczny rozwój informatyki i telekomunikacji znosi powoli bariery, które jeszcze kilka lat temu wydawały się nie do pokonania. Komputery dają znaczące możliwości gromadzenia, przetwarzania i wyszukiwania informacji. Technika multimedialna, udostępniająca tekst, dźwięk, grafikę, animację jest dobrym narzędziem do prezentacji wiedzy. Dzięki niej proces dydaktyczny staje się żywy i barwny, a zdobywana wiedza koresponduje z rzeczywistością. Taki sposób prowadzenia zajęć intryguje i stymuluje do samodzielnego studiowania.

Przy dzisiejszym poziomie usług telekomunikacyjnych utrzymywanie regularnego kontaktu z jednostkami dydaktycznymi z całego świata przestało być zarezerwowane tylko dla „wybranych”. W korzystnej sytuacji są adepci uczący się na odległość. Taka forma edukacji nie jest, co prawda, wymysłem ostatnich lat, jednak dzięki popularności Internetu nabrała całkiem nowego wymiaru. Na rozległych obszarach o małej gęstości zaludnienia, gdzie uczniowie i nauczyciele są od siebie znacznie oddaleni, kształcenie na odległość (*distance education*), drogą radiową i telewizyjną było popularne od dawna.

Instytucje realizujące edukację zdalną zgrupowane są w różnorodne stowarzyszenia na szczeblu narodowym, regionalnym i globalnym. Dla przykładu funkcjonują:

- Międzynarodowa Rada Otwartej i Zdalnej Edukacji – International Council for Open and Distance Education ICDE,
- Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Zdalnego – European Association for Distance Learning EADL,

- Europejska Sieć Edukacji Zdalnej – European Distance Education Network EDEN,
- Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów Kształcenia Zdalnego – European Association of Distance Teaching Universities EADTU.

Problematyka edukacji, a w tym zagadnienia *e-Learning* i *Distance Learning* są intensywnie reprezentowane w działalności różnych organów Unii Europejskiej, zwłaszcza Parlamentu Europejskiego, Rady Unii Europejskiej, Komisji Europejskiej, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Dla przykładu, aktualnie realizowany program edukacyjny Socrates II (lata 2000–2006), zawiera m.in. takie komponenty, jak

- ERASMUS – szkolnictwo wyższe;
- GRUNDTVIG – kształcenie dorosłych i inne ścieżki edukacyjne;
- MINERVA – ma na celu promowanie europejskiej kooperacji w obszarach: kształcenia otwartego i zdalnego – *Open and Distance Learning* (ODL) oraz nowoczesnych technologii informacji i komunikacji w edukacji – *Information and Communication Technology* (ICT).

Możliwości i uwarunkowania aplikacji mikronauczania w dydaktyce dorosłych

Rozwój dydaktyki dorosłych wspomagany nowoczesnymi środkami audiowizualnymi sprzyja zastosowaniu nowych metod i technik kształcenia. Jedną z nich jest mikronauczanie – microteaching (MTG).

Mikronauczanie stanowi próbę stworzenia technologii nauczania–uczenia się z wykorzystaniem sprzężenia zwrotnego obrazu i dźwięku zarejestrowanych na magnetowidzie podczas wykonywania wybranych prostych mikroczynności – których odtworzenie, a następnie analiza sprzyjać mają doskonaleniu umiejętności wykonywania czynności złożonych.

Nie bez znaczenia dla rozwoju tej metody pozostaje funkcjonowanie teorii wielostronnego kształcenia, koncepcji kognitywnych i transgresyjnej koncepcji człowieka, czy też koncepcji kształcenia multimedialnego i nauczania programowanego. Wśród różnych kierunków i tendencji doskonalenia kształcenia dorosłych szczególne miejsce przypada koncepcji opartej na kompleksowym wykorzystaniu funkcjonalnie dobranych nowoczesnych i tradycyjnych środków dydaktycznych – zwanej kształceniem multimedialnym (m.in. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, 2002).

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

W edukacji dorosłych można, wymienić następujące, ważniejsze obszary zastosowania microteachingu (por. m.in. H.G. Klinzing 2002; F.C. Mc Knight 1972; A.W. Nocuń, J. Szmagalski 1986; A. Perlberg 1972):

- kształcenie pracowników w tych zawodach, w których niezbędne jest posiadanie umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej, np. lekarzy, sprzedawców, urzędników;
- kształcenie kandydatów do zawodu nauczyciela; wychowawcy,
- kształcenie kadr kierowniczych, np. w administracji czy organizacjach gospodarczych,
- doskonalenie umiejętności dydaktycznych, wychowawczych; kierowniczych i innych, np. w toku samokształcenia kierowanego czy też z wykorzystaniem autoskopii, a więc samoobserwacji i samooceny własnych działań zarejestrowanych na magnetowidzie czy magnetofonie.

Okazja do dowolnego w czasie i miejscu oglądania i słuchania nagranych na magnetowidzie czynności (prowadzonej lekcji, zajęć pozalekcyjnych, przydzielania pracy podwładnym, zadawania pytań przez lekarza-kandydata do zawodu itp.) samodzielnie przez uczącego się lub z udziałem nauczyciela oraz kolegów zawiera możliwość dokładnej analizy własnego zachowania, wykonywanych czynności oraz ich doskonalenia, sprzyjając np. ulepszaniu systemu komunikowania się.

Wśród umiejętności, jakie można za pomocą tej metody kształtować, wymienić pragnę m.in.:

- zadawanie pytań, np. w toku zajęć dydaktycznych (sposób formułowania pytań, dobór adresata, reakcja na odpowiedź ucznia i in.), podczas zatrudniania nowego pracownika, czy też przeprowadzania, przez lekarza wywiadu z pacjentem,
- przydział zadań i motywowanie do pracy; nagradzanie i karanie;
- udzielanie porad; słowna prezentacja nowego materiału (tempo przekazu, modulacja głosu i in.),
- komunikacja niewerbalna – postawa, ruchy rąk, mimika twarzy itp.,
- nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych,
- obiektywność w ocenianiu ucznia, podwładnego,
- obiektywność spostrzegania samego siebie – odbiór komunikatów otoczenia, przetwarzanie i proces interpersonalnego porównywania jako źródło samowiedzy i samodoskonalenia.

Szczególnie ważna jest tutaj funkcja modelu, a więc idealnego wzoru ćwiczonych operacji oraz funkcja wykładowcy-instruktora komentującego, często wraz z pozostałymi uczestnikami, zarejestrowane postępowanie uczącego się. W wyniku wspólnej analizy czynności wykonanych poprawnie i błędnie student dokonuje restrukturyzacji modelu ćwiczonej umiejętności, ponownie przeprowadza mikrolekcję, doskonaląc sposoby pracy pedagogicznej. Należy jednak podkreślić, że ukształtowane w warunkach uczelnianych umiejętności częściowe i proste należy rozwijać i ulepszać w warunkach działania praktycznego, rzeczywistego i bardziej złożonego na terenie instytucji oświaty dorosłych.

Zastosowanie mikronauczania wiedzie więc od koncepcji do opanowania konkretnej umiejętności, stanowiąc integrację poznania teoretycznego z poznaniem praktycznym. Mikronauczanie umożliwiając sprzężenie zwrotne podczas ćwiczenia nowych umiejętności i sprawności (pedagogicznych, kierowniczych, terapeutycznych i in.) spełniać może; jak sądzę, skutecznie takie zwłaszcza funkcje:

- diagnostyczną; dostarczanie informacji o własnym wyglądzie, zachowaniu i reakcjach otoczenia,
- ewaluacyjną; ocena – wartościowanie zaobserwowanych stanów, określenie poziomu samoakceptacji, redukcja obszarów niepewności w obrazie samego siebie,
- praktyczno-innowacyjną; doskonalenie wykonywania zadań; podejmowania decyzji; zwiększenie poziomu działań twórczych, transgresji wychodzących poza dotychczasowy etap posiadania i rozwijanie potencjalnych możliwości człowieka dorosłego.

Podczas opisu wybranych zastosowań mikronauczania pojawiają się takie m.in. pytania: czy modelowane w toku MTG czynności nie sprzyjają kształtowaniu postaw odtwórczych? Na ile ukształtowane w warunkach uczelnianych umiejętności funkcjonować będą w warunkach praktycznych, a więc bardziej złożonych? Czy uczenie się prostych mikroczynności wytworzy umiejętność działania w sytuacjach złożonych?

Jak się wydaje, w prowadzeniu zajęć z zastosowaniem tej metody, uczący się musi sam odkryć własny obraz umiejętności oraz dostrzec indywidualne możliwości jej zastosowania we własnym repertuarze zachowań.

Istotne znaczenie dla wytworzenia umiejętności złożonych ma poznanie struktury całości i wzajemnych relacji między mikroczynnościami. Analizie złożonych działań pedagogicznych sprzyja obraz i możliwość wnikliwego studiowania akcji dzięki zatrzymaniu projekcji magnetowidu na interesującej, wybranej sytuacji. Obok możliwości obserwacji własnego zachowania szczególną rolę kształcącą podczas stosowania MTG pełni komentarz prowadzącego zajęcia i towarzyszących uczestników. Zwiększa to skalę porównań, umożliwiając gruntowne przemyślenie działania i jego modyfikację.

Doskonalenie organizacji, rozwiązań metodycznych oraz procedur ewaluacyjnych

Na przebieg i efekty kształcenia dorosłych składa się bardzo wiele zmiennych wchodzących ze sobą w różnorakie interakcje i powiązania na szczeblu jednostek, grup i instytucji funkcjonujących w określonym otoczeniu społecznym. Istotne jest więc zapewnienie systemowego podejścia do problematyki oświaty dorosłych, łączącego zwłaszcza polityków oświatowych, przedstawicieli teorii oraz praktyków.

Tutaj mieści się szereg zagadnień, a m.in. podejmowanie strategicznych decyzji dotyczących: rozwiązań prawnych; alokacji środków finansowych przeznaczonych na wynagradzanie kadry nauczycieli, kształcenie uczestników, prowadzenie badań, funkcjonowanie infrastruktury, transmisji i wdrażania wyników badań do praktyki. Idzie więc o działania koordynacyjne i integracyjne podejmowane na szczeblu strategicznym, taktycznym i operacyjnym.

Każda osoba dorosła uczestniczy w kształceniu w indywidualny sposób i musi się dopracować swoistego sposobu przyswajania nowych umiejętności. Cechy procesu nauczania oraz czynności uczenia się stanowią o indywidualnym odzwierciedlaniu poznawczej rzeczywistości, lecz jednocześnie procesy zdobywania wiedzy w toku zajęć mają charakter społeczny i ich efektywność zależna jest od przebiegu procesu komunikacji i kooperacji.

Mając to na uwadze, można przyjąć, że zakres znaczeniowy pojęcia „nauczanie” obejmuje kierowanie uczeniem się dorosłych, stymulowanie, organizowanie procesu ich samodzielnego uczenia się jako opartego na indywidualnym doświadczeniu, procesu prowadzącego do zmian w zachowaniu się.

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

Z dydaktycznego punktu widzenia możemy więc wyróżnić dwie koncepcje edukacyjne dorosłych: pierwsza wskazuje na fakt, że uczący się dorośli, z uwagi na posiadane umiejętności i praktyczne doświadczenie oraz zainteresowania powinni być dzieleni na możliwie homogeniczne grupy, które sprzyjałyby wymaganiom dydaktycznym i metodycznym nauczania. Z drugiej strony atrakcyjniejsza jest, jak sądzę, teza, że heterogeniczne grupy dorosłych uczestników o różnym wieku i różnorodnej biografii życiowej stwarzają lepsze warunki do wspólnego działania opartego na wymianie wzajemnych doświadczeń, zwłaszcza przy uwzględnieniu wysokiego poziomu partycypacji uczących się w procesie kształcenia. Zdobyte w przeżytych (zaistniałych) już sytuacjach umiejętności okazują się być przydatne w toku procesu dydaktycznego dla skutecznego zachowania się w sytuacjach przyszłych.

Zwiększenie elastyczności oświaty dorosłych winno dotyczyć zwłaszcza elastyczności organizacyjnej, programowej i metodycznej. Mam tu na myśli poszukiwanie i wdrażanie do praktyki oświatowej nowych form organizacyjnych odpowiadających na potrzeby zainteresowanych uczestników; szybkie doskonalenie programów nauczania stosownie do zmian w zakresie wiedzy oraz z uwzględnieniem opinii wszystkich zainteresowanych stron – nadawców i odbiorców; szersze stosowanie metod aktywizujących, nauczania programowego ze wspomaganie komputerowym oraz wykorzystywanie koncepcji kształcenia multimedialnego. Ważna jest jednak nie tylko potrzeba elastycznych zmian, ale też akceptowanie elementów „stałości” – tego, co w kształceniu dorosłych jest już sprawdzone i dobre.

Jak się wydaje, występowaniu nowych tendencji i trendów w dydaktyce szkoły wyższej sprzyjały w ostatnich latach głównie dwie grupy czynników. Pierwsza dotyczy szeroko rozumianych zmian społecznych i politycznych zachodzących w świecie, takich jak np.: otwarcie szkół wyższych w zjednoczonej Europie zwiększające mobilność absolwentów i pracowników naukowych; sytuacja na rynku pracy związana z oczekiwaniami pracodawców oraz uzyskiwaniem przez niektóre korporacje przemysłowe uprawnień do kształcenia i przyznawania dyplomów na poziomie studiów wyższych; wzrost autonomii uczelni w relacji do organów rządowych oraz konkurencji między uczelniami, nauczycielami i studentami; wzrost wpływu „klientów” (studentów, komitetów finansujących badania i in.) na decyzje szkół wyższych. Druga grupa czynników dotyczy rozwoju podstaw teoretycznych dydaktyki dorosłych, następujących wspólnie z rozwojem dorobku dydaktyki ogólnej, innych subdyscyplin pedagogicznych oraz nauk współdziałających.

Warto zauważyć, że teren walki konkurencyjnej w nowoczesnych uczelniach stanowią: konkursy na stanowiska i o granaty; redakcje czasopism, w których anonimowi recenzenci oceniają anonimowe teksty; życie społeczne, gdzie projekty i technologie zdają egzamin praktyczny. Ważne miejsce w doskonaleniu jakości procesu kształcenia zajmują testy dydaktyczne, badanie opinii studentów o przebiegu i wynikach kształcenia oraz badanie opinii absolwentów uczelni i ich przełożonych. W badaniach nad jakością funkcjonowania absolwentów w pracy, a pośrednio także nad koncepcją kształcenia akademickiego interesujące wydaje się być zastosowanie analizy użyteczności społeczno-zawodowej wykształcenia.

Rozwój teorii komunikacji, koncepcji ról społecznych sprzyjał prowadzeniu badań nad zastosowaniem analizy transakcyjnej w relacjach między nauczycielami a studentami. Dotyczy to takich np. sytuacji, jak: porozumiewanie się z grupą studentów, pierwsze spotkanie wykładowcy ze studentami, prowadzenie negocjacji z uwzględnieniem strategii nauczycielskich oraz strategii studenckich.

Jak interesująco pisze niemiecki andragog E. Meueler (1995) „nauczyciele akademicy kształcą studentów i ich egzaminują. Otrzymują za to wynagrodzenie, często niezależnie od poziomu prowadzonych badań i poziomu współpracy z innymi przedstawicielami nauki. [...] Produkcja teorii z zakresu pedagogiki dorosłych podporządkowana jest dwóm ważnym zasadom. Pierwsza związana jest z potrzebą nauczania studentów, gdzie jakże często można spotkać zjawisko: „Pan umiłował poddanych, lecz oni Jego nie umiłowali”. Druga dotyczy samoreprodukcji wiedzy akademickiej w tak wielkim warsztacie pracy, jakim jest uczelnia. Życie akademickie może w całości wypełniać czas posiadany przez pracownika nauki – i nie ma on go już więcej na kontakty z praktyką. Ale, spoglądając z nieco innej perspektywy, ważne jest także istnienie pewnego parasola ochronnego dotyczącego wolności badań i nauczania.

O rozwoju oświaty dorosłych decydować będzie w przyszłości szersze wprowadzenie koncepcji kształcenia innowacyjnego z jej dwoma konstytutywnymi cechami: antycypacją i partycypacją. Pierwsza wskazuje na konieczność uczenia się z przyszłości, wyprzedzania tego, co było i co jest. Oczywiście opracowanie wszystkich per-

spektywicznych wizji dotyczących kształcenia, zwłaszcza specjalistycznego, zawodowego, jest możliwe tylko z pewnym prawdopodobieństwem, lecz jednocześnie kształcenie, bądź doskonalenie zawodowe prowadzone w oparciu o strategię padającą lub bardzo przestarzały sprzęt – to kształcenie zachowawcze. Druga cecha kształcenia innowacyjnego wskazuje zaś na konieczność zwiększania udziału uczestników w planowaniu, organizowaniu, przeprowadzaniu kształcenia oraz kontroli i ocenie jego wyników. Dążenie do samorealizacji stanowić będzie o powodzeniu wielostronnego rozwoju uczestników oświaty dorosłych.

Termin ewaluacja procesu kształcenia od angielskiego „*educational evaluation*” używany jest coraz częściej dla określenia procesu sprawdzania i oceniania wyników osiągniętych przez: uczących się, osoby nauczające oraz instytucje edukacyjne. Ma spełniać nie tylko funkcję informacyjną, ale też modernizacyjną, motywacyjną i selekcyjno-prognostyczną.

Pragniemy, aby w uczniu następowały zmiany planowe i korzystne. Są to przy tym bardzo skomplikowane zmiany ilościowe i jakościowe. Rozwój dydaktyki dorosłych związany będzie z rozwiązaniem trzech problemów w zakresie przeprowadzania ewaluacji procesu kształcenia. Będą to problemy: technologiczny, humanistyczny i społeczno-ekonomiczny.

Problemy technologiczne dotyczą tutaj zwłaszcza przygotowania i przeprowadzenia ewaluacji, konstrukcji narzędzi pomiaru z zapewnieniem wymogów obiektywności, trafności, rzetelności. Wśród współczesnych kierunków pomiaru dydaktycznego znaczących dla doskonalenia ewaluacji wymienić pragnę zwłaszcza: teorię pełnego przyswajania „*mastery learning*”, pomiar sprawdzający oraz pomiar opinii uczestników o przebiegu i efektach kształcenia.

Problematyka humanistyczna zastosowania ewaluacji procesu kształcenia dotyczy wzajemnych relacji między nauczycielem a uczniem, egzaminatorem a osobą egzaminowaną, występujących tu relacji emocjonalnych, zmniejszania poziomu lęku w sytuacjach egzaminacyjnych, sposobu reakcji na niepowodzenia, satysfakcji z osiągnięcia sukcesu w nauce.

Dla doskonalenia ewaluacji procesu kształcenia duże znaczenie mieć będzie udzielenie odpowiedzi na takie m.in. pytania: czy i w jakim zakresie wyniki uzyskane w toku kształcenia są zgodne z założonymi celami? Jak nagradzamy najlepszych uczniów i jak wykorzystujemy najlepszych absolwentów? Jakie koszty ponosimy dla uzyskania określonych wyników kształcenia dorosłych i czy są one opłacalne w postaci wysokiego poziomu użyteczności społeczno-zawodowej absolwentów?

Uwagi końcowe

Aby wyczerpująco odpowiedzieć na pytanie o pożądane (oczekiwane) i prawdopodobne oraz możliwe tendencje rozwoju dydaktyki dorosłych, należałoby posiadać nieco dokładniejsze dane na temat wymogów, jakie stawiać będzie rozpoczynający się właśnie wiek XXI. Jakie zmiany dotyczące rozwoju człowieka, społeczeństwa, techniki

nastąpią stopniowo – ewolucyjnie, jakie zaś gwałtownie, rewolucyjnie – zmieniając istotnie nasze dzisiejsze oczekiwania i prognozy, na przekór sygnalizowanym obecnie trendom i tendencjom rozwoju.

Dla rozwoju dydaktyki dorosłych znaczące będą postępy w zakresie wyjaśniania mechanizmów rządzących zachowaniem się osób dorosłych w sytuacjach pracy, uczenia się, w czasie wolnym, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i zbiorowym; wyjaśniania mechanizmów funkcjonowania wiedzy oraz mechanizmów funkcjonowania nowoczesnych struktur organizacyjnych oświaty dorosłych. Transmisja założeń nowych teorii czy koncepcji do praktyki wymagać będzie użycia nowoczesnych metod i narzędzi komunikowania – komputeryzacja, informatyzacja, rozwój czasopism i różnorodnych materiałów metodycznych.

Jak zauważa J. Field (2003) uczenie się obejmuje niezwykle złożony zespół epizodów edukacyjnych o różnej długości i różnym znaczeniu, rozsianych na całej linii biograficznej jednostki, przyjmujących niekiedy zaskakującą kolejność i umiejscowionych w wielorakich okolicznościach społecznych i instytucjonalnych. Tak więc całożyciowe uczenie się jest potencjalnie istotnym narzędziem indywidualizacji, ponieważ trajektoria edukacyjna każdej jednostki zawiera unikalną kombinację epizodów kształceniowych.

Analizując powiązanie oświaty dorosłych z potrzebami rozwojowymi społeczeństwa i gospodarki w aspekcie ogólnokrajowym, regionalnym oraz w małych środowiskach lokalnych warto zauważyć, że największe potrzeby w zakresie kształcenia i doskonalenia dorosłych wystąpią w instytucjach i organizacjach uczących się – ofensywnych, dynamicznych, innowacyjnych, ulepszających nie tylko wiedzę pracowników i kadr kierowniczych, ale również własny system organizacyjny, prawny i ekonomiczny. To właśnie organizacja pracy powinna wymuszać na pracownikach chęć ciągłego doskonalenia się.

Rolą oświaty dorosłych będzie zapewnienie bogatego zestawu wysokiej jakości ofert edukacyjnych. Zadania dydaktyki dorosłych będą natomiast w coraz większym stopniu koncentrować się wokół realizacji funkcji prognostycznej i praktyczno-innowacyjnej powiązanych z koncepcją kształcenia innowacyjnego oraz koncepcją edukacji ustawicznej – uczenia się przez całe życie.

Literatura

1. Aleksander T., Optymalizacja edukacji zawodowej dorosłych (potrzeba i kierunki modernizacji dokształcania i doskonalenia zawodowego kadr pracowniczych w Polsce). Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
2. Borowiecka M., Kształcenie dorosłych. Próba dydaktyki. Warszawa 1946.
3. Brzezińska A., Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju. W: Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości. Red. A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska. Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 2002.
4. Cieślak A.: Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego. WSiP, Warszawa 1981.

5. Cruikshank J., Lifelong learning or re-training for life: Scapegoating the worker. „Studies in the Education of Adults” 2002 –Vol. 34, No 2.
6. Denek K., Miejsce celów w wybranych koncepcjach i strategiach kształcenia dorosłych W: Strategie kształcenia dorosłych. Red. J. Skrzypczak. „Studia Pedagogiczne” LVII Wrocław 1991.
7. Drozdowicz-Jurgielewiczowa I., Z zagadnień dydaktyki dorosłych. Warszawa 1947.
8. Field J., Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym. Przekład A. Molska. „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2003 nr 1.
9. Goban-Klas T., Sienkiewicz P., Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania, Kraków 1999.
10. Gudjons H., Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht. 2 Aufl. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1998.
11. Jurgielewiczowa I., Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych, W: Encyklopedia wychowania, tom 3. Warszawa 1936.
12. Karaś S., Ewolucja i ewaluacja rynku szkoleń po wejściu Polski do Unii Europejskiej. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001, Nr 4.
13. Klinzing H. G., Wie effektiv ist Microteaching? „Zeitschrift für Pädagogik” 48 Jg., 2002 nr 2.
14. Krapf B., Persönlichkeitsentwicklung mit Medieneinsatz. „Education Permanente” 21. Jahrgang 1987 nr 2.
15. Malewski M., Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr 1.
16. Matulka Z., Zasada edukacji permanentnej w kształceniu ogólnym. „Oświata Dorosłych” 1987 nr 10.
17. Maziarz Cz., Dydaktyka dorosłych, W: Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych. Pod red. K. Wojciechowskiego przy współpracy Cz. Maziarza i J. Nowak. Ossolineum, Wrocław 1986.
18. Maziarz Cz., Funkcje dydaktyczne lekcji telewizyjnych w systemie kształcenia na odległość. „Neodidagmata” XIII, Poznań 1980.
19. Maziarz Cz., Kształcenie na odległość, W: Kształcenie zawodowe młodzieży i dorosłych. Materiały na seminarium IWZZ, Warszawa 1985.
20. Mc Knight P.C., Microteaching in Teacher Training: Review of Research, In.: Social Psychology of Teaching. Eds. A. Morrison, D. McIntyre. Harmondsworth 1972.
21. Merriam S.B., Cunningham P.M. (eds.), Handbook of Adult and Continuing Education. San Francisco 1989.
22. Meueler E., Co utrudnia współpracę między praktykami a teoretykami oświaty dorosłych? W: Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach. Red. J. Stochmiałek. Wyd. ITeE, Warszawa – Radom 1995.
23. Meueler E.: Erwachsene lernen. Beschreibung. Anstösse. Erfahrungen. KlettCotta Stuttgart 1986, 2. Aufl.

24. Niemierko B., Model uczelni konkurencyjnej. „Nowa Szkoła” 1992 nr 9.
25. Nocuń A.W., Szmagalski J., Zastosowanie nagrań wideo w kształceniu niektórych umiejętności kierowniczych (Podstawy teoretyczne i doświadczenia praktyczne). „Doskonalenie Kadr Kierowniczych” 1986, nr 11–12,
26. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wyd. „Żak”, Warszawa 1995.
27. Perlberg A. Microteaching. „International Review of Education” 1972, nr 10.
28. Pietrański Z., Rozwój człowieka dorosłego. Wyd. „Wiedza Powszechna”. Warszawa 1990.
29. Potulicka E., Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich. Tendencje rozwojowe i typy instytucji, teorii, celów projektowania programowo-metodycznego. UAM, Poznań 1988.
30. Półturzycki J., Dydaktyka dorosłych. WSiP, Warszawa 1991.
31. Półturzycki J., Kształcenie otwarte – założenia i doświadczenia. „Edukacja Otwarta” 2001 nr 1/2.
32. Półturzycki J., Tendencje rozwojowe dydaktyki dorosłych. „Studia Pedagogiczne” t. LIII, 1988.
33. Skrzypczak J., Konstruowanie i ocena podręczników (podstawowe problemy metodologiczne). UAM i ITE, Poznań-Radom 1996.
34. Skrzypczak J., Niektóre aspekty doboru i przekazu informacji w procesie kształcenia dorosłych. W: Oświata dorosłych. Red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski. Wyd. Edytor s.c. Poznań-Toruń 1999a.
35. Skrzypczak J., Nowe technologie edukacyjne w dydaktyce dorosłych i ich możliwości. W: Oświata dorosłych, Red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski. Wyd. Edytor s.c., Poznań-Toruń 1999b.
36. Solarczyk-Ambrozik E., Wyzwania współczesnego świata a praktyka oświaty dorosłych. W: E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, red., Oświata dorosłych. Wyd. Edytor, Poznań-Toruń 1999.
37. Stochmiałek J., Kierunki przemian w dydaktyce szkoły wyższej, „Pedagogika Szkoły Wyższej” Szczecin – Warszawa 1995, nr 1.
38. Stopińska-Pająk A., Geneza edukacji ustawicznej. W: Problemy rozwoju idei ustawicznego kształcenia. Red. L. Olszewski. WSP TWP, Warszawa 2001.
39. Strykowski W., Skrzydlewski W., red., Media i edukacja w dobie integracji. Poznań 2002.
40. Tyszkowa M., Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturyzacji doświadczenia, W: Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne. Red. M. Tyszkowa. Warszawa 1988.
41. Urbańczyk F., Dydaktyka dorosłych. Ossolineum, Wrocław 1965.
42. Urbańczyk F., Problemy oświaty dorosłych. PZWS, Warszawa 1973.
43. Wesołowska E.A., Kształcenie niestacjonarne w perspektywie kształcenia ustawicznego, W: Tendencje w dydaktyce współczesnej. Pod red. K. Denka i F. Bereźnickiego. Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998.

DOJRZAŁOŚĆ SOCJALNO- -PSYCHOLOGICZNA CZŁOWIEKA W KONTEKŚCIE ANDRAGOGIKI

Dorosłość i dojrzałość

Dorosłość i dojrzałość – stosowanie tych pojęć do dziś bardzo często sprawia trudności andragogom: czy i w jakich sytuacjach można rozpatrywać te pojęcia jako synonimy, czy też ich kontekstualne stosowanie jest praktycznie niemożliwe, ponieważ zawsze one zawierają różne znaczenia?

Z naszego punktu widzenia możliwe są sytuacje, gdy mogą one oznaczać to samo: jeżeli treść tekstu skupiona jest na dorosłej osobie jako użytkowniku mentalności socjalnej, jako na obywatelu, który ma prawa i obowiązki, to w tym przypadku praktycznie mówimy o dowolnej osobie dorosłej.

Jednak takie rozumowanie dojrzałości nie jest wystarczające wtedy, gdy mówimy o bardziej konkretnych przejawach osobowości i indywidualności człowieka dorosłego, o jego zachowaniu w sytuacjach podejmowania decyzji, wyboru, samodzielnego oceniania itp. Lecz właśnie w ten sposób obserwujemy człowieka w różnorodnych sferach jego działalności, łącznie z wykształceniem.

Dlatego też tak bardzo ważne jest dla andragoga poznanie istotnych zjawisk, w których realizowana jest pozycja życiowa człowieka dorosłego, akumulująca najważniejsze jego przejawy indywidualno-osobowościowe. Pojęcie „dojrzałości socjalno-psychologicznego rozwoju człowieka” z naszego punktu widzenia skupia się na tym fenomenie.

Rozwinięta zdolność do refleksji jako wskaźnik dojrzałości rozwoju psychicznego człowieka

Pojęcie „dojrzałość osobowości” szeroko wykorzystywana jest obecnie w psychologii i innych naukach. Istnieje pojęcie „dojrzałość rozwoju psychicznego człowieka” (B.G. Ananjew), które znalazło potwierdzenie eksperymentalne w badaniach funkcji psychofizjologicznych ludzi dorosłych (E.I. Stepanowa, N.A. Roze, A.I. Kanatow, J.I. Petrow, L.N. Fomenko i in.).

Wszyscy psychologowie świata (najbardziej przejrzyście obserwuje się to w koncepcji J. Piaget) uznają pewną spontaniczność w rozwoju psychiki człowieka, a szczególnie jego

intelektu. Podstawowe etapy dojrzewania intelektu związane są z wiekiem młodzieńczym. W tym samym wieku obserwujemy aktywny proces rozwoju samoświadomości człowieka, a również cechy najważniejszej, charakteryzującej poziom jego rozwoju – zdolności do refleksji. Biorąc pod uwagę to, że właśnie z tą cechą związane jest powstawanie wszystkich następnych nowych cech osobowości i specyfika wszystkich przejawów w stanie dorosłości, możemy przypuszczać, że właśnie ta cecha staje się kluczową w rozwoju człowieka jako osobowości oraz indywidualności. Najprawdopodobniej ten fakt wywołał takie głębokie zainteresowanie problemem refleksji specjalistów z przeróżnych dziedzin i w pierwszej kolejności pedagogów i andragogów.

Pojęcie „dojrzałości” w różnych naukach

Nowe wyjaśnienie pojęcia „dojrzałości” przedstawione jest w akmeologii. Zawiera ono pojmowanie takiego etapu rozwoju człowieka, gdy osiąga on szczyt swojej działalności (B.G. Ananjew, A.A. Derkacz, A.M. Zimichev, N.N. Kuzmina, W.N. Maksimowa, G.S. Michajłow i in.)

Pojęcie „dojrzałości” jest szeroko wykorzystywane w naukach socjohumanistycznych. „Dojrzałość socjalna osobowości – pojęcie skupiające się na jednym z głównych osiągnięć procesów kształcenia i wychowania realizowanych przez rodzinę, szkołę, otoczenie socjalne, socjum ogólnie. Dojrzałość socjalna rozpatrywana jest jako stan stabilny osobowości, charakteryzujący się jednolitością, przewidywalnością, ukierunkowaniem socjalnym zachowania we wszystkich sferach działalności życiowej. Osobowość dojrzała – jest to osobowość, która aktywnie panuje nad swoim otoczeniem, posiada stabilną jednolitość cech osobowościowych oraz wartości orientacyjnych i zdolna jest do prawidłowego postrzegania innych i siebie”^{*}.

Jaka jest różnica w wykorzystaniu pojęcia „dojrzałości” w psychologii i w naukach socjalnych i czy można wykorzystywać termin „dojrzałość socjalno-psychologicznego rozwoju człowieka” jako pewny etap osiągnięć człowieka w swoim rozwoju – w jedności organicznej cech indywidualnych i osobowych?

Badania socjalno-psychologiczne dają podstawę do pozytywnej odpowiedzi na to pytanie. Przy różnym stopniu ukształtowania każdego z komponentów jako mechanizmu oraz treści samorealizacji człowieka w swoich przejawach zawsze są one zgodne. Inaczej wygląda proces kształtowania dojrzałości socjalno-psychologicznej w ontogenezie człowieka. Niewątpliwie (i to jest potwierdzone badaniami J. Piaget, L.C. Wygotskiego i in.) istotą wyjściową wszystkich nowo powstałych form jest podstawa indywidualno-psychologiczna (struktura intelektu, rozwój sfery emocjonalnej, charakteru itp.), nad którą ciągle „nadbudowują” wszelkie nowe typy zachowania socjalnego rozwijającej się osobowości.

Naturalnie, że socjum (w charakterze różnych organizacji i stowarzyszeń, do których wstępuje dorastająca osoba) nie jest obojętne do tego, w którym kierunku ona się

^{*} I.S. Kon, Psychologia socjalna. Woroneż, 1999, s. 177.

rozwijają (to, jak wiadomo, tworzy istotę procesów wychowania w szerszym i węższym znaczeniu tego słowa). Jednak gdyby wychowanie (i kształcenie) zawsze mogłoby powodować rozwój człowieka, to byłoby ono wszechmocne (czego w rzeczywistości nie obserwujemy – można by powiedzieć na szczęście dla człowieczeństwa).

W kontekście socjalno-psychologicznym pojęcie „dojrzałości” najczęściej traktowane jest jako osiągnięcie w rozwoju osobowości i indywidualności, które cechuje zdolność człowieka do „samodzielności” w życiu, gdy nie potrzebuje on „podpórki” i „prowadzenia na pasku” ze strony innych, którzy mieliby podtrzymywać jego równowagę życiową i przeciwstawiać się trudnościom (K.A. Abulchanowa-Sławska, G.M. Andreewa, A.G. Asmołow, W.I. Słobodnikow i in.).

Osiągnięcie etapu dojrzałości rozwoju socjalnego oraz psychicznego nie oznacza, że człowiek przestaje odczuwać potrzebę innych ludzi. W ciągu całego swego życia człowiek ciągle ocenia swoje doświadczenia, prognozy, swoje zachowanie, zestawiając je z ocenami i doświadczeniami realnymi lub przeprowadzającymi innych ludzi. Jednakże „inni znaczący stają się tylko jego doradcami, arbitrami, oponentami w sprawach, w których on sam podejmuje decyzje na podstawie własnych „sensów w życiu” (W. Frankl). Zdolność do podejmowania takich decyzji i ich realizacji jest wskaźnikiem dojrzałości rozwoju psychicznego, a kryterium, na podstawie którego on je realizuje – rozwoju socjalnego. Właśnie od etapu dojrzałości rozwoju socjalnego i psychicznego człowieka zaczyna się odczyt przejawu takiej cechy, jak swoboda woli (wyrażania woli w socjum jako równoprawnego jego członka).

Najczęściej to ogranicza andragoga w jego pojmowaniu dojrzałości dorosłego człowieka i jego prawie do potrzeb informacyjnych oraz własnej oceny. Jednak w rzeczywistości zjawisko dojrzałości jest zdecydowanie bardziej złożone i pojmowanie procesów współdziałania „andragog-osoba dorosła” potrzebuje jego głębszej interpretacji.

Wskaźniki dorosłości rozwoju psychicznego człowieka

Przede wszystkim odpowiedzmy sobie na pytanie: czy zawsze człowiek dorosły (przynajmniej pod koniec okresu młodzieńczego) osiąga ten poziom dojrzałości psychiki, który posłużyłby podstawą do dalszego rozwoju jego stosunków socjalnych ze światem?

Najpierw spróbujmy rozpatrzeć najważniejsze atrybuty dojrzałości indywidualno-psychologicznej. Na podstawie analizy literatury z zakresu tych zagadnień, jak również badań własnych, możemy do nich zaliczyć zdolności:

- do samodzielnej prognozy swojego zachowania w każdej sytuacji życiowej na podstawie rozwiniętej zdolności do zdobywania potrzebnej informacji oraz jej analizowania w stosunku do celów związanych z rozwiązaniem sytuacji konkretnych i niestandardowych we wszystkich sferach działalności życiowej (zauważmy od razu, że w warunkach kształcenia przejaw tej zdolności może być zahamowany nie z powodu jej braku, lecz mało efektywnej metodyki nauczania);

- do mobilizacji siebie na wykonanie własnej decyzji o działaniu wbrew różnym okolicznościom i wewnętrznemu, socjalnie nie umotywowanemu życzeniu o jego zaprzestanie („zmęczyłem się”, „nie chcę”, „trudno” itp.);
- do samodzielnego obserwowania toku wykonania działań własnych i ich wyników (zakładającego gotowość osobowości do „normalnego rozdwojenia myślowego” na „Ja – wykonawcę” i „Ja – kontrolera”);
- do refleksji oceniania, na podstawie ukształtowanej samoświadomości, i obiektywnej, bez uprzedzenia, oceny swoich myśli, działań, postępowań”;
- „wyciągania wniosków” z własnego postępowania w różnych sytuacjach, zwiększając jakość prognozowania, wykonywania działań zaplanowanych oraz obiektywizm oceniania;
- do emocjonalno-adekwatnej reakcji na różnorodne sytuacje własnego zachowania.

W równej mierze z parametrami, charakteryzującymi dojrzałość rozwoju psychicznego, należy wyróżnić typowe przejawy dojrzałości niewystarczającej. Mowa tu o nieuksztalowanych zdolnościach do uzasadnionego prognozowania oraz planowania własnego zachowania, podejmowania przemyślanych decyzji, umiejętności zestawiania tych decyzji ze swoimi możliwościami oraz poczucia za to odpowiedzialności przed sobą.

Skutkiem naturalnym decyzji mało przemyślanych i nieodpowiedzialnych jest ich niewykonywalność, różnego rodzaju niepowodzenia w procesie ich wykonania, uzyskanie niepożądanego rezultatu itp.

Jeżeli nie zwracać uwagi na inne, najczęściej towarzyszące temu procesowi przejawy, to naturalnie rodzi się myśl, że podobne zjawisko uwarunkowane jest przez nieuksztalowanie aparatu myślenia produkcyjnego, które jest następstwem istotnych braków w nauczaniu i wychowaniu człowieka w wieku młodzieńczym (w rezultacie czego pozostały nie ukształtowane potrzeby samoregulacji zachowania własnego, a także odpowiedni mechanizm myślenia produkcyjnego).

Jednak obserwacje życiowe, jak również wyniki badań pozwalają na stwierdzenie, że podobne zachowanie – oczywiście przejawiające się w różnym stopniu – może być związane z genetyką. W tym przypadku jego „zmiękczenie” potrzebuje poważnej ingerencji służb psychologicznych. Według zewnętrznych objawów andragog rzadko potrafi określić przyczynę (ponieważ chodzi tu nie o głęboką patologię, lecz o stany graniczne).

Charakterystyczne jest, że objawy zewnętrzne praktycznie są takie same. Oprócz wyżej wymienionych można dodać słabo wyrażoną refleksję zarówno o charakterze prognostycznym, jak i retrospektywnym, gdy człowiek jakby jej nie potrzebował, żyjąc „jednym dniem”. W swoim życiu codziennym tacy ludzie ciągle „natykają się na te same grabie” i w zależności od składu temperamentu, charakteru, stanu emocjonalnego różnie reagują na swoje niepowodzenia (nie zauważają niepowodzeń, przyjmują niepowodzenia jako należność, obwiniają innych, rzadziej siebie itp.).

Niewystarczająca dojrzałość rozwoju psychicznego na etapie kształtowania refleksji może się przejawiać w sposób specyficzny w sferze intelektualnej człowieka dorosłego, na przykład w wyraźnym zainteresowaniu procesem poznawczym (w wieku

młodzieńczym) – bez poważnego ukierunkowania praktycznego, w skłonności do zbierania informacji bez jej wewnętrznej przeróbki, w zbieraniu książek – bez głębszego wartościowego stosunku do nich itp. Dość często andragog, spotykając się z różnego rodzaju zainteresowaniami „do wszystkiego”, przyjmuje je za prawdziwą pasję. Ale nawet po rozpoznaniu przyczyn praktycznie nie jest możliwe cokolwiek zmienić w pozycji takiego człowieka. Natomiast ważne jest zniwelować ją w grupie, w której on nierzadko dąży do przywództwa, przytłaczając wszystkich swoją wiedzą.

W tych przypadkach główna uwaga w pracy andragoga powinna być skierowana na tę część grupy (najczęściej jest to większość), która postrzega świat i samego siebie w sposób rozumno-praktyczny, na celowość praktyczną (przynajmniej w rozliczeniu ostatecznym) każdej wiedzy człowieka. Właśnie z tych pozycji przewidywana jest refleksja człowieka w stosunku do produktywności jego działalności edukacyjnej. Ciągła akcentacja celowości praktycznej wszystkich działań człowieka i apelacja do prognozowania-oceniań wyników zawsze wpływa pozytywnie na pozycję życiową człowieka dorosłego nawet w przypadku, gdy z początku była ona inna.

Dojrzałość rozwoju psychicznego człowieka – podstawą rozwoju dojrzałości socjalnej

Naturalnie, że niewystarczająca dojrzałość rozwoju psychicznego na etapie kształtowania samoświadomości i refleksji nie może posłużyć jako niezawodna podstawa do rozwoju socjalnie dojrzałego zachowania osobowości (choć w warunkach braku sytuacji ekstremalnych może dość długo maskować go). Taki człowiek, z zasady, czyni swoim postępowaniem więcej szkód sobie, niż innym (oczywiście, jeśli inni są zdolni zrozumieć przyczyny jego postępowań oraz w poważnych sytuacjach życiowych nie liczyć na niego). Łatwo tłumacząc swoje postępowania (złym samopoczuciem, dążeniem do małych radości itp.) w stosunku do innych taki człowiek może być zarówno przychylny, jak i agresywny – w zależności od podstawowego typu temperamentu.

Niewątpliwie można powiedzieć, że treść tej działalności, w stosunku do której człowiek wykazuje się zarówno socjalnie dojrzałym, jak i socjalnie niedojrzałym zachowaniem, jak również cały kryterialny aparat ocen, którymi on się posługuje, w rzeczywistości jest „na wskroś socjalna” (innej po prostu nie może mieć „człowiek rozumny”). Inaczej mówiąc, dojrzałość rozwoju psychicznego człowieka jako indywidualną podstawą jego dojrzałości socjalnej praktycznie nie można określić inaczej, niż jako przejaw socjalny. Jednak dojrzałość rozwoju psychicznego (naturalnie w zależności od tego, na jakim poziomie jest ona wyrażona w osobowości) daje tylko możliwość do samorealizacji człowieka jako członka socjum i indywidualności. Taka możliwość może być realizowana wyłącznie przy „nawarstwieniu” na zachowanie indywiduum setki kryterialnych socjalnych wartości, które oczywiście człowiek może interpretować dla siebie w różny sposób.

Tak w życiu, jak i w kształceniu najczęściej stykamy się z ludźmi, których dojrzałość rozwoju psychicznego łączy się z maskowaną lub niemaskowaną niedojrzałością

zachowania socjalnego (przy czym często również w stosunku do siebie). Więc nie-
rzadko pełnowartościowy mechanizm refleksji, sfery emocjonalnej, charakteru itp.
służy jako podstawa indywidualistycznych, egoistycznych ukierunkowań człowieka.
W tych przypadkach dobrze rozwinięty intelekt praktyczny oraz „smykałka” mogą słu-
żyć mocną przykrywką do zachowań socjalnie nieostosownych. Z zasady tylko duże
niepowodzenia i straty potrafią przywrócić człowieka do rozpoczęcia życia, do wyboru
głównych jej wartości.

Czy pojęcie „dojrzałości socjalnej” ma treść wyłącznie pozytywną?

Jeśli myśleć abstrakcyjnie, to osobowość, która w pełni podziela wartości socjum
i realizuje je w swoim zachowaniu, może być uważana za socjalnie dojrzałą. W tym
sensie wyrazy fanatyk partyjny lub religijny, tj. „idący w bój” o wartości tej wspólnoty
ludzi, do której on należy, też uważane są za osobowość socjalnie dojrzałą. Jednak
z pojęciem dojrzałości socjalnej należy kojarzyć nastawienie wewnętrzne osobowości
wyłącznie na te wartości, które mają pozytywne ukierunkowanie w stosunku do roz-
woju człowieczeństwa, jego kultury, tj. nastawienie na wartości humanistyczne.

Niewątpliwie, problem ten jest dość złożony, ponieważ kryteria wartości humanistycz-
nych w odpowiedzi na wyzwania XXI stulecia również przeżywają pewną transformację,
zachowując przy tym niezachwianą wyłącznie ogólną podstawę moralną. Każdy dorosły
człowiek już według swojego statusu socjalnego ma prawo, a nawet precyzyjniej – dług
przed narodem – brać aktywny udział w tym wszechświatowym dialogu narodów.

Dojrzałość socjalno-psychologiczna – czy to podsumowanie – czy to start do dalszego rozwoju człowieka?

Mając różne etapy w swoim rozwoju, człowiek wstępuje w coraz to nowsze stosunki
z informacją, z ludźmi, kształtuje nowe, głębsze rozumowanie życia i siebie samego.

Każdy z poszczególnych etapów życiowych skupia się na określonym poziomie
osiągnięć w aspekcie rozwoju człowieka. Przy tym wszyscy badacze w tej dziedzinie
wyróżniają wzrost po latach subiektywizmu (którego podstawą jest rozwinięta refleksja
zwrócona w kierunku zarówno do siebie, jak i do innych). Tak E. Erykson wyróżnia
takie cechy, jak opiekuńczość, miłosierdzie (dorosłość), mądrość (starość); przy tym
każdy kolejny etap nie przekreśla poprzednich, lecz nawarstwia nowy poziom subiek-
tywizmu przede wszystkim jako dojrzałości socjalnej osobowości. W.I. Slobodchikov
i E.I. Isaew, wyjaśniając treść socjalnych „nowo powstałych form” człowieka, opisują
kolejne etapy.: personalizacji (przejście do wczesnej młodości), uniwersalizacji (jako
przejście do starości)*.

Takie podejście do etapów „dorosłości” w ich jakościowych „zmianach-rozwoju”
niewątpliwie daje możliwość nie tylko zrozumieć istotne mechanizmy tego rozwoju,
ale pozwala również na zrobienie wielu pochodnych wniosków dla systemu kształcenia
dorosłych. Jednym z nich – według nas nadzwyczajnie ważnym – jest niedopuszczal-

* W.I., Slobodchikov, E.I. Isaew, Psychologia rozwoju człowieka. 2002, s. 198.

ność przenoszenia światopoglądu andragoga z perspektywy swojego wieku na audytorium dorosłych bez uwzględnienia ich wartości uwarunkowanych przez ich wiek i przeważające pozycje życiowe. Nierzadko to sprawia główne trudności w pracy andragoga – wykładowcy: w młodym wieku trudno jest zrozumieć podstawowe socjalne wartości osoby w starszym wieku. Z drugiej strony, nie można też odnosić się do jakiegokolwiek wieku, rozpatrując go w stanie statycznym. Najprawdopodobniej pojęcie „strefy najbliższego rozwoju” (L.S. Wygotskij), tak samo ważne w charakterystyce edukacyjnej (i innych rodzajów działalności), jak człowieka dorosłego, a również dziecka. Dla andragoga, prawdopodobnie, tak samo ważne jest odczucie, w jakim kierunku postępuje dorosła osoba w swoim rozwoju socjalno-osobowościowym.

Przyczyny i skutki socjalnej niedojrzałości osobowości

Zapewne, jak wszystkie socjalne fenomeny, charakteryzujące zachowanie człowieka, niedojrzałość socjalna ma naturę dwojaką: uwarunkowania zewnętrzne i przyczyna wewnętrzna.

Rozpatrzmy kolizje zachowania socjalnego i osobowego bez uwzględnienia sytuacji przemyślanego antysocjalnego zachowania (nie tylko jawnie kryminalnego, lecz i moralnie przestępczego), którego przyczyny są bardzo znane, tj. w bardziej „zatarłym” wariacie, gdy przejawia się ono raczej jako niedojrzałość socjalno-psychologicznego rozwoju człowieka, jako swoista deformacja osobowości. Pozycja „jest mi wszystko jedno” rodzi (nie zawsze uświadomione) poczucie konsumpcyjne, pozostawania na czyimś utrzymaniu i dążenie do wymuszania.

Oczywiście, że sama służba andragogiczna nie poradzi sobie ze sprostowaniem takiej pozycji życiowej. Jednak kształcenie daje człowiekowi możliwość zrozumienia, że zarówno w sprawiedliwym, jak i w niesprawiedliwym społeczeństwie część osób staje się dojrzała w stosunku do socjum i do siebie samego, lecz inni nie nabywają tej cechy.

W jakiej mierze dążenie do obwiniania innych w swoich niepowodzeniach życiowych może być uwarunkowane przez cechy indywidualnie-osobowościowe, które jak gdyby rzutują na stosunki i pozycje socjalne człowieka?

Jak wiadomo, niektórzy psychologowie uważają, że „internalność” (dążenie człowieka do poszukiwania przyczyn powodzeń i niepowodzeń w swoim własnym zachowaniu) w odróżnieniu do „eksternalności” (kiedy człowiek jest skłonny obwiniać w swoich niepowodzeniach okoliczności lub innych ludzi) jest nie tylko rezultatem wychowania, ale również pewną predyspozycją. Nie wchodząc zbyt głęboko w sedno dyskusji, należy powiedzieć, że moralnie destruktcyjne zachowanie socjalne nie może być na wejściu z góry przesądzone. Poza tym odrefleksowana przez samego człowieka cecha w jego oszacowanych zmianach przestaje dla niego być fatalnie znaczącą (tj. on potrafi ją zmienić).

Inny rodzaj deformacji socjalnej może być oznaczony warunkowo jako „infantylnizm socjalny”. Otóż według świadectw niektórych współczesnych socjologów i publicystów (M. Plätt, W. Oszerow i in.) „infantylnizm socjalny” przejawiał się w działalności

całego powojennego pokolenia w Stanach Zjednoczonych. Nieprzypadkowy, według nich, był wybór B. Clintona na prezydenta, ponieważ on również jest wyrazistym przedstawicielem tego pokolenia. Charakterystyczną ich cechą jest pomniejszenie roli autorytetu i mądrości starszych oraz wyznanie w dorosłym życiu wartości wieku młodzieńczym. Nazwy „teenagery” (z ang. młodzi w wieku 13–17 lat) („niepełnoletni”) i „baby-boom” (dzieci boomu) wyraźnie podkreślają ich pozycje życiowe. Pretendując na dorosłość żyją oni według psychologii „nieskończonej młodości”, nie rezygnując z jej pięknych ideałów, które zresztą były szybko wykorzystane przez odpowiednią „industrię” (łącznie ze środkami masowego przekazu). Ich refleksja naturalnie podtrzymuje świadomość socjalnej dojrzałej osobowości, a nie „dorosłych wyrostków”. W ten sposób życie socjalne społeczeństwa może zrodzić swoiste „aberracje świadomości” również u osoby psychologicznie dojrzałej (ponieważ trudno przypuszczać podobną niedojrzałość u całego pokolenia).

Więc, czy człowiek potrafi sam określić poziom zapotrzebowania na refleksję i zdolność do adekwatnego oceniania na jej podstawie? Prawdopodobnie zrobić to w pełnej mierze samemu człowiekowi jest trudno, nawet jeśli będzie miał on takie „narzędzie pomiaru”. Również jest prawdopodobne, że dojrzałość socjalnego zachowania człowieka może być w pełnej mierze oszacowana przede wszystkim poprzez kolektywną refleksję socjum, wyznającego wspólne wartości humanistyczne człowieczeństwa.

Niektóre wnioski dla andragoga

Czy człowiek potrafi sam określić poziom rozwoju swojej refleksji i na tej podstawie wysunąć wniosek o poziomie dojrzałości rozwoju psychicznego? Oddzielne metodyki, z których może on korzystać, nie dadzą mu wystarczająco pełnej odpowiedzi na to pytanie. Najważniejsze jest to, że nie posiadając tej cechy, człowiek, z zasady, nie odczuwa potrzeby w jej określeniu.

Andragog w procesie współdziałania z człowiekiem dorosłym i szczególnie wiedząc o jego niepowodzeniach, może wystarczająco prawidłowo prognozować o przyczynach i w pewnej mierze pomóc ukierunkować jego uwagę na samopoznanie – naturalnie, w możliwych dla tej osoby granicach.

O wiele prościej zdiagnozować fenomen dojrzałości socjalno-psychologicznej. W tych przypadkach zazwyczaj jest mowa o zgodności zachowania człowieka do kryteriów i norm socjalnych, tj. właśnie o dojrzałości socjalnej, w której dojrzałość rozwoju psychicznego przedstawiona jest jako fakt wynikający sam z siebie.

Jednak, według naszego punktu widzenia, dla andragoga ważne jest ukierunkowanie się nie tyle na diagnostykę dojrzałości socjalno-psychologicznej, co na to, żeby w procesie współdziałania u człowieka dorosłego pojawiła się potrzeba samopoznania i samodoskonalenia się jako najważniejszych wartości edukacyjnych we współczesnym świecie.

Natalia Ivanovna Potapienko
Centrum Technologii Informatycznych,
Republikański Instytut Kształcenia Zawodowego,
Mińsk, Republika Białoruś

INFORMATYZACJA W KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM BIAŁORUSI

Osiągnięcia w obszarach technologii informatycznych i telekomunikacji, masowa komputeryzacja i rozwój efektywnych technologii informacyjnych na początku trzeciego tysiąclecia doprowadziły do jakościowych zmian tych elementów informacyjnych, które stanowią podstawę rozwoju przemysłu, nauki, życia społecznego. Informatyzacja, ściśle związana z zarządzaniem i organizacją, przekształcona została w globalne źródło, dzięki któremu wielokrotnie wzrastają możliwości człowieka w różnych obszarach jego działalności. Podstawowymi wskaźnikami charakteryzującymi poziom rozwoju państwa i społeczności są objętość, jakość oraz aktualność posiadanych informacji. Dany poziom określa się na podstawie odpowiednio dobranej infrastruktury, w tym zasobów technicznych, programowych, informacyjnych i ludzkich. Dzięki temu praktycznie możliwa jest informatyzacja dowolnego obszaru działalności człowieka.

We współczesnym świecie znaczącą rolę w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego przypisano edukacji, jako jednemu z ważniejszych źródeł i mechanizmów zapewniających rozwój obywateli. Edukacja jest tym obszarem, który może i powinien stać się centralnym, wiodącym ogniwem w procesie informatyzacji społeczeństwa.

Informatyzacja ma za zadanie stać się czynnikiem determinującym rozwój szkolnictwa zawodowego, ukierunkowanym na wypracowanie nie tylko humanistycznych nawyków, lecz i tych, które zapewnią uczniom aktywność w różnych obszarach działalności, a tym samym wypracowanie odpowiedniej pozycji społecznej, przygotowują ich do życia we współczesnym świecie, stworzą przesłanki dla rozwoju ich potencjału intelektualnego i twórczego, a także będą sprzyjać zrealizowaniu potrzeb kulturalnych i informacyjnych.

Informatyzacja – proces, w trakcie którego stwarzane są warunki dla spełnienia potrzeb każdego człowieka w zakresie pozyskania niezbędnej informacji. Dziś w dowolnym z państw, choć w różnym stopniu, mamy do czynienia z procesem informatyzacji. Uzależnione to jest od wielu obiektywnych i subiektywnych czynników, m.in.: stabilizacji gospodarczej i politycznej, poziomu rozwoju przemysłu, poziomu wdrożenia państwowych programów w obszarze informatyzacji, przygotowania ludzi do wykorzystania w życiu technologii informacyjnych.

Efektywność procesu informatyzacji w obszarze kształcenia zawodowego możemy ocenić za pomocą międzynarodowych wskaźników, opracowanych przez UNESCO. Poniżej przedstawimy dane w odniesieniu do Republiki Białoruś.

Dokumenty państwowe, opisujące wykorzystanie i rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych w obszarze kształcenia

- Republikański program „Informatyzacja systemu kształcenia”, zatwierdzony przez Radę Ministrów w dniu 29 stycznia 1998 roku, postanowienie Nr 129 ze zmianami z dnia 22 marca 2002 r., Nr 366;
- Państwowy program stworzenia systemu informacyjnego w obszarze kształcenia Republiki Białoruś;
- Program „Modernizacja sprzętu komputerowego w szkolnictwie zawodowym”, działania na lata 2002–2005, zatwierdzone ustawą Rady Ministrów z dn. 24 stycznia 2002 r., Nr 98;
- Postanowienie kolegium Ministerstwa Edukacji, dotyczące problemów informatyzacji z dn. 27 marca 2002 roku;
- Protokół z posiedzenia Rady Ministrów z dn. 11 czerwca 2002 r. Nr 14 „O realizacji programu republikańskiego „Informatyzacja systemu kształcenia”;
- Postanowienie Rady Koordynującej ds. Zagadnień Informatyzacji Systemu Kształcenia z dn. 24 sierpnia 2002 roku;
- Plan pracy Rady Koordynującej ds. Zagadnień Informatyzacji Systemu Kształcenia na rok szkolny 2002/2003, przyjęty przez Ministerstwo Edukacji w dn. 15 października 2002 roku.

Przy Ministerstwie Edukacji została utworzona Rada Koordynująca ds. Zagadnień Informatyzacji Systemu Kształcenia. Jej głównym zadaniem jest koordynowanie programu informatyzacji w obszarze kształcenia. W postanowieniu Ministerstwa Edukacji nr 380, z dn. 15 października 2002 roku ustalono funkcjonalne zależności pomiędzy instytucjami uczestniczącymi w procesie informatyzacji kształcenia zawodowego.

Technologie informacyjno-komunikacyjne w programach nauczania (komponent obowiązkowy)

W ramach technologii informacyjno-komunikacyjnych dla szkół zawodowych przygotowano i zatwierdzono następujące programy nauczania:

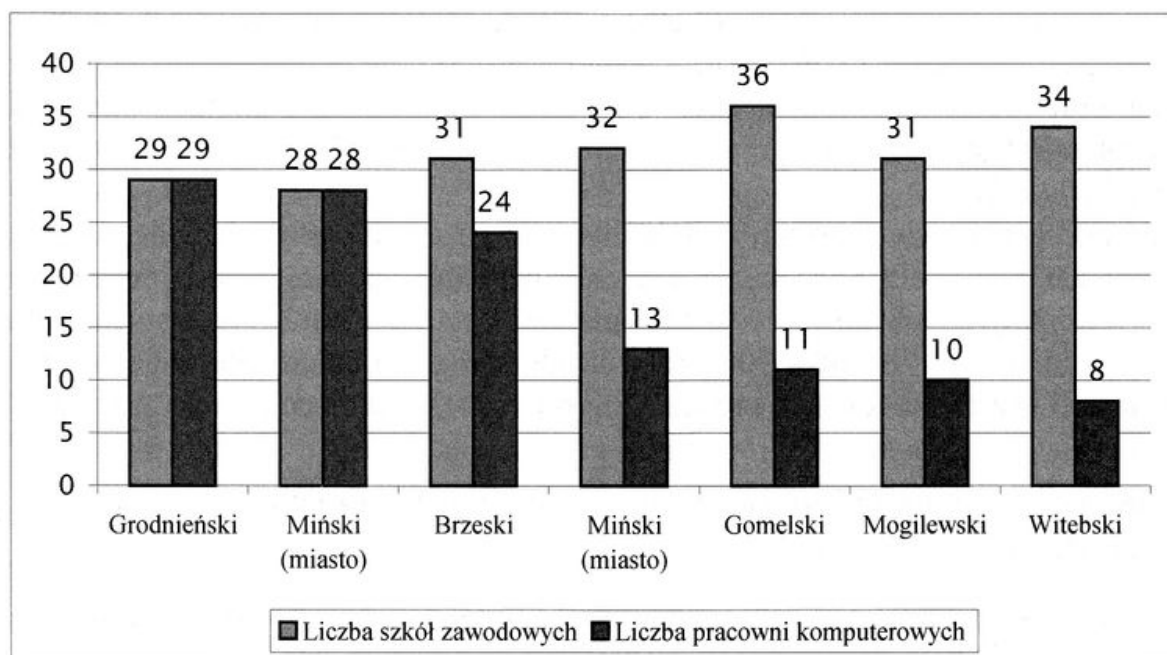
- „Praktyczne zastosowanie techniki komputerowej”, program zatwierdzony do użytku szkolnego 5 sierpnia 1994 roku. Liczba godzin przeznaczona na nauczanie według danego programu uzależniona jest od typu specjalności, w której prowadzona jest nauka i waha się w przedziale od 54 do 135 godzin lekcyjnych. Dany program nauczania stosowany jest w tych instytucjach edukacyjnych, które dysponują przestarzałym sprzętem komputerowym.

- „Informatyka stosowana”, program zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji w dniu 18 marca 1994 roku, wykorzystywany w tych szkołach, które dysponują w miarę nowoczesną techniką komputerową. Liczba godzin przeznaczona na nauczanie uzależniona jest od wyboru modelu kształcenia:
 - nauka kończy się uzyskaniem ogólnego średniego wykształcenia – 72 godziny;
 - bez możliwości uzyskania ogólnego średniego wykształcenia – 84 godziny;
 - na podbudowie ogólnego średniego wykształcenia – 60 godzin.

Wyposażenie instytucji edukacyjnych w technikę komputerową

W systemie kształcenia zawodowego Republiki Białoruś funkcjonuje 221 dziennych szkół zawodowych, w których zatrudnionych jest około 20 tys. osób: nauczycieli i personelu pomocniczego. Według danych z 1.09.2002 roku prawie wszystkie szkoły zawodowe posiadają pracownie komputerowe. Różnią się one pod względem poziomu wyposażenia w nowoczesny sprzęt i oprogramowanie.

Około 55% szkół zawodowych prowadzi zajęcia z informatyki, wykorzystując do tego IBM i kompatybilną technikę komputerową. Liczba pracowni komputerowych w rozbiciu na poszczególne regiony Republiki, została przedstawiona na rys. 1.



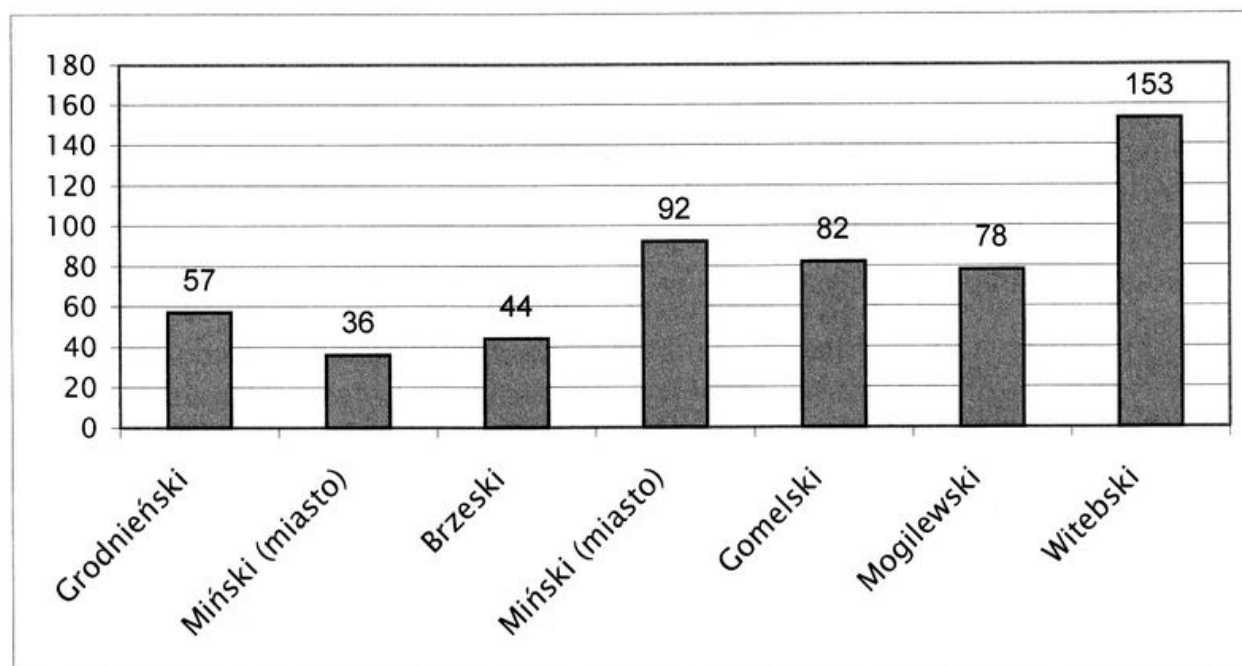
Rys. 1. Wyposażenie szkół zawodowych w pracownie komputerowe wg obwodów

W obwodzie grodzieńskim i w Mińsku, zgodnie z przytoczonymi danymi liczbowymi, wszystkie szkoły dysponują pracowniami komputerowymi i współczynnik w ich przypadku osiągnął poziom 100%.

Pracownia jest kompletna, jeśli dysponuje minimum 8 stanowiskami komputerowymi. Wiele szkół posiada na swoim wyposażeniu kilka pracowni. Takich instytucji edukacyjnych w republice jest około 30 (przy czym w samym Mińsku 11 szkół dysponuje dwoma lub więcej pracowniami informatycznymi).

Na bazie instytucji edukacyjnych najlepiej wyposażonych w technikę komputerową corocznie przeprowadzana jest olimpiada informatyczna. Należy podkreślić, że zwycięzcami jej najczęściej są uczniowie tych szkół zawodowych, których dyrekcja należytą uwagę poświęca wychowaniu informatycznemu.

Jednym ze wskaźników opisujących poziom wyposażenia szkolnictwa zawodowego w technikę komputerową jest liczba uczniów przypadających na jedno stanowisko komputerowe. Dane takie przedstawiono na rys. 2.



Rys. 2. Liczba uczniów przypadających na jedno stanowisko komputerowe

Zgodnie z założeniami programu „Informatyzacja systemu kształcenia” dany wskaźnik do 2006 roku powinien wynosić od 20 do 25 uczniów na jednostkę komputerową. Dla porównania w 1998 roku średnia wartość tego wskaźnika dla republiki wynosiła 137 osób, natomiast w 2002 roku – 58.

W ostatnim okresie znacznie wzrosła liczba jednostek komputerowych w działach administracyjnych instytucji edukacyjnych. Wielu dyrektorów szkół posiada do własnej dyspozycji komputer. Jednak tylko w 36% szkół zawodowych wykorzystuje się technikę informatyczną w procesie zarządzania szkołą (automatyzacja pracy działów księgowości, administracyjnej, przy tworzeniu grafiku zajęć, w trakcie prowadzenia naboru do szkoły itp.).

Zgodnie z zaleceniami programu „Modernizacja sprzętu komputerowego w szkolnictwie zawodowych” plany na lata 2002–2005 określono minimalną liczbę pracowni komputerowych, które należy zakupić w poszczególnych obwodach tak, aby można było prowadzić kształcenie zawodowe z założeniami programu „Informatyzacja systemu kształcenia”.

Oprogramowanie

Rozwój informatyzacji uzależniony jest od poziomu posiadanych zasobów informacyjnych, wyposażenia serwerów edukacyjnych, baz danych, baz wiedzy, jakości oprogramowania edukacyjnego. Cechami wyróżniającymi nowe technologie informacyjne stosowane w obszarze kształcenia są:

- Specyficzne środowisko, w którym są stosowane i związane z tym są następujące komponenty:
 - techniczny (rodzaj wykorzystywanej techniki);
 - programowo-technologiczny (oprogramowanie);
 - organizacyjno-metodyczny (organizacja procesu kształcenia);
 - obszar wiedzy przedmiotowej.

Oprogramowanie wykorzystywane w procesie kształcenia możemy podzielić na sześć grup:

- 1) programy kontrolujące;
- 2) programy testujące;
- 3) systemy informacyjno-doradcze;
- 4) programy modelowe;
- 5) elektroniczne podręczniki szkolne;
- 6) programy multimedialne.

W około 22% szkołach zawodowych w procesie nauczania wykorzystywane są programy typu AutoCad, specjalistyczne oprogramowanie dla przedstawienia przekrojów, wyglądu modelowanego obiektu itp.

W Gomelskiej obwodowej instytucji zarządzającej systemem kształcenia został wdrożony kompleksowy system zarządzania kształceniem, tak na poziomach regionalnym, jak i lokalnym.

W przypadku podręczników w wersji elektronicznej należy dodać, że na dzień dzisiejszy nie opracowano białoruskich podręczników ukierunkowanych na kształcenie zawodowe. Innym problemem związanym z danym zagadnieniem jest konieczność doposażenia czytelnicy w sprzęt, na którym można byłoby zapoznać się z zawartością takiego podręcznika.

Komunikacja – dostęp instytucji edukacyjnych do sieci Internetu

Jeśli przeanalizuje ten wskaźnik to w efekcie otrzymamy dość skromne rezultaty. Według naszych danych w obwodzie brzeskim na 31 szkół tylko 18 jest podłączonych

do sieci, natomiast 5 przygotowanych jest do podłączenia w najbliższym czasie. Z 29 szkół zawodowych w obwodzie grodzieńskim, 26 ma dostęp do Internetu. W witebskim obwodzie na 34 szkoły tylko 4 ma dostęp do sieci. W Mińsku praktycznie wszystkie instytucje działające w obszarze kształcenia zawodowego mają podłączenie internetowe, jednak tylko 5 ma stałe łącza.

Obecnie w Republice na obszarach o charakterze naukowo-edukacyjnym i socjalnym swoją działalność skoncentrowały następujące sieci: NAN Bas-Net, UNIBEL. W ramach sieci UNIBEL działają korporacyjna sieć kształcenia zawodowego ProfNet oraz sieć BIELNET.

Sieć Bas-Net charakteryzuje się lokalną infrastrukturą, ukierunkowaną głównie na potrzeby miasta Mińsk. Takie podejście dość znacznie ogranicza jej możliwości jako przyszej bazy działającej w obszarze kształcenia zawodowego Republiki.

Sieć UNIBEL dysponuje łączami światłowodowymi w Mińsku, charakteryzującymi się wysoką szybkością i jakością przesyłu danych. Podłączone są do niej wiodące instytucje edukacyjne, m.in.: Białoruski Uniwersytet, Republikański Instytut Szkół Wyższych, Akademia Zarządzania działająca przy Prezydencie. Posiada węzły dostępu we wszystkich regionach Białorusi. W planach jest przyłączenie do sieci UNIBEL uniwersytetów, szkół wyższych, instytutów, bibliotek, różnego typu organizacji działających w obszarze nauki i kształcenia.

Dane sieci zostały zintegrowane we wspólną sieć NIKS.

W regionach sytuacja jest znacznie trudniejsza. Istniejąca infrastruktura komunikacyjna nie spełnia nawet minimalnych wymagań. Mamy na myśli zarówno jakość łączy, ich możliwości przesyłowe, jak i wyposażenie w technikę komputerową. Obecnie (według danych Ministerstwa Łączności) na terytorium Białorusi jest około 3000 nie podłączonych do sieci telefonicznej miejscowości. Poziom wykorzystania cyfrowych łączy na terytorium miast osiąga poziom około 31%, i według prognoz Ministerstwa Łączności do 2005 roku ma osiągnąć – 49,7%. Jednak, mimo tych dość skromnych liczb sytuacja nie jest tragiczna, jakby się zdawało na pierwszy rzut oka. Dysponujemy już odpowiednią bazą techniczną, posiadamy zaczątki zasobów sieciowych oraz niezbędny potencjał intelektualny.

Poniżej przedstawimy główne źródła informacji dostępne w sieci Internet, z których najczęściej korzystają białoruscy pedagodzy:

- <http://www.ape.edu.by> – Akademia Kształcenia Podyplomowego;
- <http://www.batu.unibel.by> – Białoruski Uniwersytet Agrarno-Techniczny;
- <http://www.bseu.minsk.by> – Białoruski Uniwersytet Ekonomiczny;
- <http://www.bspu.unibel.by> – Białoruski Uniwersytet Pedagogiczny;
- <http://www.bsu/unibel.by> – Białoruski Uniwersytet Państwowy;
- <http://www.bsuir.unibel.by> – Białoruski Uniwersytet Informatyki i Radioelektroniki;
- <http://www.bsua.unibel.by> – Białoruska Akademia Politechniczna;
- <http://www.isz.minsk.by> – Instytut Wiedzy Współczesnej Republiki Białoruś;
- <http://www.mslu.unibel.by> – Miński Uniwersytet Lingwistyki;
- <http://www.ac.unibel.by> – serwer Akademii Nauk Republiki Białoruś;
- <http://www.ripo.unibel.by> – serwer Republikańskiego Instytutu Kształcenia Zawodowego.

Podwyższenie kwalifikacji zawodowych pracowników systemu kształcenia w zakresie stosowania techniki informatycznej

Według danych około 20% specjalistów pracujących w sferze kształcenia zawodowego posiada podstawowy poziom przygotowania w zakresie posługiwania się technologiami informatycznymi. Natomiast wśród pracowników administracyjnych ten wskaźnik jest nieco wyższy i według danych Katedry Przekwalifikowania i Podwyższenia Kwalifikacji Republikańskiego Instytutu Kształcenia Zawodowego tylko w ciągu ostatniego roku około 25% specjalistów ukończyło kurs przygotowawczy.

Republikański Instytut Kształcenia Zawodowego prowadzi ciągle kursy przygotowawcze w zakresie wykorzystania technik informatycznych w systemie kształcenia zawodowego ukierunkowane na potrzeby różnych odbiorców: metodyków, nauczycieli informatyki, nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i specjalistycznych, pracowników księgowości, pracowników działów kadr, bibliotekarzy, sekretarek i innych.

Poziom wiedzy w zakresie informatyki wśród pracowników systemu kształcenia

Dany wskaźnik w ostatnim czasie nie był analizowany w Republice.

Ostatni problem (lecz nie ostatnim według kategorii ważności), na którym chcielibyśmy skoncentrować swoją uwagę, jest organizacja działań, ukierunkowanych na kształtowanie przestrzeni informacyjnej w obszarze kształcenia zawodowego.

Wnioski

Co należy zrobić w celu podwyższenia efektywności już istniejących komunikacyjnych zasobów i najważniejsze – korporacyjnej sieci kształcenia zawodowego – PROFNET?

Według nas niezbędnym jest:

1. Doskonalenie systemu podwyższenia kwalifikacji i przekwalifikowania zawodowego kadr pedagogicznych, administracyjnych oraz inżynieryjno-pedagogicznych zatrudnionych w instytucjach prowadzących kształcenie zawodowe w zakresie stosowania środków telekomunikacyjnych i nowych technologii informacyjnych.
2. Stworzenie portalu edukacyjnego w zakresie kształcenia zawodowego. W tym celu należy określić zasady budowy, uzupełniania zasobów, określania celów i zadań dla każdego z rodzajów umieszczonych zasobów.
3. Stworzenie systemu rozprowadzania współczesnych pomocy dydaktycznych w formie elektronicznej, określenie sposobów ich łączenia z tradycyjnymi podręcznikami nauczania.
4. Organizacja elektronicznej biblioteki wraz z możliwością dostępu klientów do jej zasobów edukacyjnych.
5. Stworzenie systemu kolportażu literatury i pomocy dydaktycznych w formie elektronicznej.

Tłumaczył: Mirosław Żurek

Doświadczenia ustawicznej edukacji dorosłych

Hanna Sawicka, Jan Wiśniewski

Centrum Kształcenia Ustawicznego w Mińsku Mazowieckim

CENTRUM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO IM. STANISŁAWA STASZICA W MIŃSKU MAZOWIECKIM

Rys historyczny

Centrum Kształcenia Ustawicznego powołane zostało przez Kuratora Oświaty i Wychowania w Siedlcach 1 sierpnia 1977 r. Obecnie organem prowadzącym Centrum jest Starostwo Powiatowe w Mińsku Mazowieckim, a nadzorującym Kuratorium Oświaty w Warszawie.

Spółeczność Centrum obchodziła w maju 2002 roku uroczysty jubileusz. Rok wcześniej, 1 września 2001 r., uchwałą Rady Powiatu Mińskiego nadano szkole **imię Stanisława Staszica**. Wybór patrona uzasadniony był dokonaniem myśliciela oświecenia, który jako pierwszy w polskiej historii dostrzegł potrzebę kształcenia zawodowego młodzieży. Znany był również jako organizator szkół i propagator rozwoju oświaty.

Ćwierćwiecze działalności placówki wiązało się z uroczystością poświęcenia sztandaru. Wybito okolicznościowy medal, opublikowano pierwszą w historii szkoły monografię, upamiętniającą nie tylko 25-letnie dokonania nauczycieli i uczniów Centrum, ale także doświadczenia poprzedników w okresie międzywojennym i powojennym. W majowej uroczystości wzięli udział liczni goście, władze powiatu i miasta, przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej, dyrektorzy szkół mińskich, dyrektorzy Centrów Kształcenia Ustawicznego z całego kraju, pracownicy i uczniowie Centrum. Centralną częścią uroczystości były spotkania panelowe, których tematem była

dyskusja o celach i zadaniach edukacji dorosłych we współczesnym świecie. Wykład inauguracyjny spotkania wygłosił prof. dr hab. Stanisław Kaczor.

Ważne dla wszystkich są dokonania Centrum Kształcenia Ustawicznego. Najdobitniej świadczyć o nich mogą absolwenci szkoły, a jest ich ponad 30 tysięcy. Stale poszerzano ofertę edukacyjną, unowocześniano kierunki kształcenia, wzbogacano bazę dydaktyczną. Potwierdzeniem jakości usług edukacyjnych jest Komunikat Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 27 lipca 1995 r. nadający Centrum Kształcenia Ustawicznego status **centrum wzorcowego**. O pozycji szkoły świadczą też wizyty znakomitych gości. Odwiedzali tę placówkę przedstawiciele Ministerstwa, Banku Światowego, Berlińskiego Towarzystwa do spraw Polityczno-Rozwojowej Współpracy z innymi krajami, przedstawiciele szwedzkiej delegacji nauczycieli z Instytutu Edukacji Dorosłych w Sztokholmie. W bieżącym roku szkolnym gościliśmy uczestników dwóch wizyt studyjnych z Unii Europejskiej. Gości interesowała organizacja edukacji dorosłych w Polsce, jej osiągnięcia i przyszłość. Zbliżająca się integracja z Polską z Unią Europejską sprzyja nawiązywaniu kontaktów i wymianie doświadczeń. I choć systemy edukacyjne w poszczególnych krajach europejskich różnią się znacznie, to idea kształcącego się społeczeństwa jest powszechna.

Najbliższa przyszłość to dla Centrum przygotowanie placówki do otrzymania międzynarodowego certyfikatu ISO 9001, ale też wdrożenie nowej specjalizacji technika mechatronika.

Misja CKU

Mottem dla działalności Centrum jest stwierdzenie patrona szkoły Stanisława Staszica: „*końcem edukacji krajowej powinna być użyteczność obywatela*”.

Centrum realizuje swoje cele z udziałem całej społeczności placówki: nauczycieli, nauczycieli doradców metodycznych, wykładowców, słuchaczy i pracowników administracji i obsługi. W codziennej działalności jesteśmy świadomi osiągnięć w okresie minionego 25-lecia. Wartością nadrzędną dla kadry nauczającej w Centrum jest zachowanie jedności dydaktyki i wychowania.

W szczególności misją Centrum jest:

1. Prowadzenie szerokiego zakresu działań edukacyjnych w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki którym nasi słuchacze będą zdobywać wiedzę i umiejętności pozwalające sprostać wyzwaniom dorosłego życia.
2. Zapewnienie dobrze zorganizowanych, atrakcyjnych zajęć, w dobrze wyposażonym gmachu szkoły.
3. Tworzenie ducha partnerstwa między słuchaczami i kadrami nauczającą, między społecznością lokalną i szkolną.
4. Promowanie zasady tolerancji i demokracji w życiu całej społeczności szkolnej.
5. Wspieranie poglądu, że kształcenie jest procesem trwającym całe życie.

Podstawowym gwarantem realizacji misji Centrum i jego edukacyjnych programów będzie zawsze kadra nauczająca. Kadra identyfikująca się z celami i zadaniami

placówki, nauczyciele, dla których praca zawodowa w Centrum będzie spełnieniem ich aspiracji zawodowych.

Mając świadomość potrzeby umacniania tej podstawowej gwarancji, kadra kierownicza szkoły będzie promować cechy wysokiej kompetencji i umiejętności pracy zespołowej wszystkich pracowników placówki.

Cele i zadania

Główne cele kształcenia ustawicznego w Centrum:

1. Organizowanie edukacji mającej zapewnić dostosowanie umiejętności do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych.
2. Kształcenie ogólne i zawodowe w szkołach dla dorosłych.
3. Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie w formach pozaszkolnych, w tym re-kwalifikację, a także samokształcenie.
4. Organizowanie doskonalenia i doradztwa dla nauczycieli wszystkich typów szkół i placówek w powiecie mińskim, w tym w zakresie kształcenia dorosłych.
5. Wprowadzenie metodologii zarządzania jakością.

Zadania CKU to:

1. Kształcenie osób dorosłych w formach szkolnych.
2. Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe osób dorosłych w formach pozaszkolnych.
3. Organizowanie egzaminów eksternistycznych z zakresu programów nauczania szkół i kursów.
4. Prowadzenie kształcenia na odległość.
5. Opracowywanie i wydawanie skryptów, poradników oraz materiałów metodycznych na potrzeby słuchaczy.
6. Doskonalenie metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie kształcenia dorosłych.
7. Organizowanie doskonalenia i doradztwa dla nauczycieli wszystkich typów szkół i placówek w powiecie mińskim.
8. Udzielanie organizatorom oświaty dorosłych pomocy organizacyjnej, metodycznej i dydaktycznej.
9. Współpraca z urzędami pracy i zakładami pracy w zakresie szkolenia kadr.
10. Współpraca z organizatorami oświaty dorosłych w kraju i za granicą.

Realizacja zadań statutowych, zwłaszcza w zakresie kształcenia zawodowego, wymaga elastyczności i reagowania na zmiany strukturalne w gospodarce. Stąd propozycja Centrum w zakresie kształcenia na poziomie średnim w niżej wymienionych zawodach:

- Technik budownictwa,
- Technik technologii drewna,
- Technik elektryk,
- Technik elektronik,

- Technik informatyk,
- Technik mechanik,
- Technik ekonomista,
- Technik handlowiec,
- Technik rachunkowości,
- Technik prac biurowych,
- Technik bhp.

Nauczyciele centrum

Na jakość kształcenia wpływ ma środowisko edukacyjne, czyli baza szkolna i kadra dydaktyczna. W ciągu 25 lat istnienia Centrum pracowało w nim 50 nauczycieli etatowych i około 180 nauczycieli zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin. Zmiany w kierunkach kształcenia, rozbudowa szkoły, poszerzanie zakresu jej działań edukacyjnych wymuszały potrzebę stałego uzupełniania kadry etatowej o nauczycieli innych szkół zawodowych i specjalistów różnych dziedzin pracujących w przemyśle.

Nauczyciele etatowi stanowią ponad 50% kadry uczącej. Te proporcje zmieniały się. W pierwszych latach istnienia Centrum zaledwie kilku nauczycieli tworzyło kadre etatową. W chwili obecnej w Centrum zatrudnionych jest 31 nauczycieli etatowych, z czego 29 posiada wykształcenie wyższe magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, a 2 wyższe zawodowe z przygotowaniem pedagogicznym. Kadra uzupełniająca to nauczyciele dochodzący – 27 osób z wykształceniem wyższym magisterskim. Cały zespół pracujący w Centrum systematycznie podnosi swe kwalifikacje zawodowe. W ciągu ostatnich dwóch lat 9 nauczycieli uzyskało stopień nauczyciela dyplomowanego.

Rozwijanie zdolności poznawczych, kształtowanie właściwych postaw i umiejętności zawodowych wymaga od nauczycieli ustawicznego kształcenia się i doskonalenia sprawności w wiązaniu teorii z praktyką, biegłości w reagowaniu na zmiany w życiu gospodarczym i kulturalnym. Tylko mający nowatorskie podejście do zawodu mogą kształtować takie postawy u uczniów. Pamiętajmy o zależności między kształceniem ogólnym a zawodowym. Ogólne zapewnia nabywanie umiejętności poznawczych, kształtuje kulturową i filozoficzną wizję świata, zawodowe kładzie nacisk na pragmatyzm i użyteczność. Ważnym elementem jest współpraca i dostrzeganie zależności między nauczonymi przedmiotami. Ustawiczne doskonalenie warsztatu pracy, dbałość o uzyskiwanie optymalnych wyników przez słuchaczy to nie tylko indywidualna praca, ale przede wszystkim zbiorowy wysiłek całej rady pedagogicznej.

Uczniowie centrum

Podmiotem działań edukacyjnych jest człowiek. Pragnie realizować własne zamierzenia, przychodzi do szkoły dla dorosłych z określonym bagażem doświadczeń życiowych i zawodowych. I choć formalnie jest człowiekiem dorosłym, to wciąż bardzo młodym. W ostatnich latach właśnie ludzie młodzi decydują się na kontynuowanie

nauki. Istotną motywacją są względy ekonomiczne. Czasem są to trudne doświadczenia życiowe, bariery spowodowane niepełnosprawnością.

Zróźnicowanie wiekowe słuchaczy jest duże. W ciągu kilkunastu ostatnich lat zaobserwowaliśmy wyraźną zmianę. Jeszcze 10 lat temu do szkoły dla dorosłych trafiali słuchacze w wieku 25 do 30 lat, pracujący zawodowo, obarczeni obowiązkami rodzinnymi. Stanowili oni ponad 50% ogółu słuchaczy. Dzisiaj przychodzą młodzi ludzie, bezpośrednio po ukończeniu szkoły zasadniczej lub po przekroczeniu 18 roku życia. Oni stanowią ponad 80% uczniów. W dalszym ciągu zgłaszają się ludzie, którzy po kilku lub kilkunastu latach przerwy postanowili uzupełnić wykształcenie. Zdarzają się również przypadki, że osoby będące już na emeryturze podejmują naukę. Biorąc pod uwagę bagaż życiowych doświadczeń i samozaparcie w drodze do poznania praca z takimi uczniami jest wyjątkowo satysfakcjonująca.

Wiek słuchaczy to jeden ze sposobów charakterystyki, innym zagadnieniem jest pochodzenie uczniów. Większość z nich wywodzi się ze środowisk wiejskich. Szkoła jest szansą, by nie tylko zaspokoić potrzeby edukacyjne, ale często, by w ogóle coś z sobą zrobić. Czasem motywacją są własne ambicje, wpływ rodziny i znajomych. Wykształcenie odbierane jest jako wartość pożądana. Nie zawsze nasi uczniowie wspierani są przez rodziców i rodziny w czasie, gdy uczęszczają do szkoły. Wykształcenie rodziców czy współmałżonków naszych uczniów jest niższe od średniego. Tylko około 10% uczniów ma jednego lub oboje rodziców z wyższym wykształceniem.

Poznanie uczniów i sprostanie ich potrzebom to jedno z najtrudniejszych zadań stojących przed nauczycielami i wychowawcami. Celowi temu służą także badania pedagogiczne, które zainicjowaliśmy w naszej szkole. Dotyczyły pojmowania wartości i aksjologicznego ujmowania świata kultury. Kolejne dotyczyć będą sfery oddziaływań zawodowych i przygotowania do pracy słuchaczy szkół zawodowych.

Dotychczas w **formach szkolnych** z usług edukacyjnych Centrum skorzystało 8256 osób, w tym 3130 ukończyło szkoły średnie, 2741 szkoły policealne, 467 osób szkoły zawodowe i 92 osoby szkołę podstawową. Świadectwa dojrzałości uzyskało 1826 osób. Statystykę uzupełnić trzeba o dane dotyczące **działalności pozaszkolnej**. Ta sfera działalności Centrum podjęta została w roku 1989. Początkowo były to kursy języków obcych. Ofertę wzbogacano, by dostosować się do potrzeb rynku pracy. Wiele kursów zorganizowano na zamówienie Powiatowego Urzędu Pracy w Mińsku Mazowieckim, zakładów pracy, instytucji publicznych. Współpraca z Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej oraz Ministerstwem Pracy i Polityki Społecznej owocowała realizacją programów modułowych.

Obserwacja rynku pracy, stosowanie nowoczesnych metod, konstruowanie programów szkoleń, doskonalenie kadry pedagogicznej przynosi wymierne efekty w postaci tysięcy przeszkolonych i przekwalifikowanych osób.

W latach 1989–2002 przeszkolono na kursach 15.758 osób, w tym:

- | | |
|---------------------------|---------|
| – języki obce | – 742, |
| – kursy informatyczne | – 3801, |
| – fryzjerstwo i kosmetyka | – 12, |

| | |
|---|---------|
| – kroju i szycia | – 280, |
| – maszynopisanie komputerowe | – 2412, |
| – nowoczesna sekretarka | – 67, |
| – działalność gospodarcza | – 16, |
| – księgowość, finanse i rachunkowość | – 658, |
| – kasy fiskalne | – 798, |
| – nowoczesne środki przekazu informacji | – 212, |
| – pedagogiczny | – 11, |
| – bhp | – 6749. |

Zestawienie ilustruje, jak różnorodna oferta jest realizowana, jak wiele uwagi poświęcamy na wdrażanie nowoczesnych form kształcenia.

Baza dydaktyczna

Sprawność, skuteczność działań edukacyjnych zależna jest też od stanu bazy dydaktycznej. Tworzenie nowoczesnej bazy dydaktycznej trwało wiele lat. W pierwszych okresie istnienia Centrum pomoce dydaktyczne wykonywano przy wsparciu i pomocy słuchaczy. Systematycznie wzbogacano ją o środki materialne i wyposażenie dydaktyczne.

Pełny rozwój szkoły umożliwiła zmiana lokalizacji, co nastąpiło 29 sierpnia 1995 roku. Centrum otrzymało własny budynek, przestało być tylko częścią szkoły młodzieżowej. Powierzchnia użytkowa nowej siedziby to 2100 m². Mieszczą się na tej powierzchni pomieszczenia dydaktyczne:

- klasopracownie,
- pracownie informatyki,
- pracownia elektroniki,
- pracownia kształcenia otwartego,
- pracownia maszynopisania,
- firma symulacyjna „PRAKSYM”,
- pracownia techniki samochodowej,
- pracownia języków obcych,
- pracownia techniki biurowej,
- sala konferencyjna,
- gabinet Powiatowego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

Centrum posiada własną wewnętrzną sieć komputerową, Intranet, w której pracuje 110 komputerów. Zainstalowanych jest 6 modemów SDI zapewniających szybki dostęp do Internetu. Biblioteka szkolna wyposażona jest w ponad 20 tysięcy woluminów. Zbiory specjalne to kasety wideo, kasety magnetofonowe, programy komputerowe na CD ROM, systematycznie gromadzone są czasopisma fachowe. Zbiory są dostępne dla wszystkich słuchaczy i nauczycieli. Biblioteka szkolna to część Pracowni Kształcenia Otwartego. Stanowi ona miejsce pracy dla osób kształcących się trybem otwartym.

Inną rolę spełnia **firma symulacyjna „PRAKSYM”**. Jest to szkoleniowe przedsiębiorstwo, które przypomina do złudzenia prawdziwą organizację. Celem jej istnienia jest symulacja działalności gospodarczej i dzięki temu uczniowie mają możliwość zdobywania praktycznych umiejętności, wykonując na kolejnych stanowiskach prawdziwe czynności. Wszystko w tym symulowanym przedsiębiorstwie jest rzeczywiste. Firma symulacyjna, choć nie posiada własnego kapitału, bazy transportowej, materialnej, prowadzi prawdziwą dokumentację finansowo-księgową. Uczący się prowadzą ją zgodnie z obowiązującymi przepisami. Utrzymują kontakt z innymi przedsiębiorstwami symulacyjnymi w kraju i za granicą, przeprowadzają negocjacje, współpracują z Urzędem Skarbowym, bankami oraz Centralą Firm Symulacyjnych „CENSYM” w Zielonej Górze. Tam właśnie utworzono takie instytucje, jak: Bank, ZUS, Urząd Statystyczny, Urząd Skarbowy. Współpraca z Centralą i bieżąca działalność wymaga od szkolących się pracy na określonych stanowiskach. Jest to najlepsza forma nabywania praktycznych umiejętności.

Firma symulacyjna „PRAKSYM” systematycznie uczestniczy w międzynarodowych targach firm symulacyjnych. W mijającym roku szkolnym przedstawiciele naszej firmy z dużym powodzeniem uczestniczyli w targach w Salzburgu i Zielonej Górze.

W 1998 roku utworzono nowoczesną **pracownię techniki samochodowej**. Centrum do celów szkoleniowych od firmy OPEL otrzymało samochód. Pracownia wyposażona jest ponadto w diagnostykę współdziałającą z komputerem, plansze z działającym układem wtryskowym, analizator spalin i szereg przyrządów pomiarowych do wykonywania ćwiczeń praktycznych. W pracowni odbywają się zajęcia specjalizujące dla zawodu technik mechanik o specjalności obsługa i naprawa pojazdów samochodowych. Słuchacze odbywający praktyki i szkolący się kursanci nabywają praktycznych umiejętności. Realizacja programów odbywa się według **programów modułowych**, co daje możliwość oceny umiejętności cząstkowych dla każdego modułu oddzielnie. To kolejna nowoczesna forma kształcenia wdrożona w Centrum.

Wymienione pracownie to tylko część bazy dydaktycznej. Przykłady świadczą jednak o jej stanie i możliwościach stosowania w pracy z dorosłymi nowoczesnych metod i form kształcenia.

Centrum wobec wyzwań cywilizacyjnych

Centrum Kształcenia Ustawicznego w Mińsku Mazowieckim jest wiodącą placówką edukacji dorosłych w regionie mińskim. Należy do wzorcowych tego typu placówek w kraju. Strategicznym celem jest prowadzenie działalności edukacyjnej na poziomie średnim w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego.

Biorąc pod uwagę potrzeby regionu i zmiany systemowe w oświacie, w kształceniu ogólnym należy uwzględnić:

1. VI kl. szkoły podstawowej,
2. 3-letnie gimnazjum dla dorosłych,
3. 3-letnie liceum ogólnokształcące na podbudowie gimnazjum,

4. 3-letnie liceum ogólnokształcące, na podbudowie programowej szkoły zasadniczej,
5. 2-letnie liceum ogólnokształcące uzupełniające, na podbudowie programowej szkół zasadniczych od 1 IX 2004,
6. 3-letnie liceum ogólnokształcące profilowane dla dorosłych od 1 IX 2002.

Realizując zadania w kształceniu ogólnym, należy uwzględnić decyzje MEN o egzaminie dojrzałości dla absolwentów ponadpodstawowych szkół średnich dla dorosłych według dotychczasowych zasad do sesji zimowej 2004/2005 włącznie.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że w okresie 2002–2003 będzie wzrastała liczba osób przystępujących do egzaminu dojrzałości. W celu zapewnienia dobrego przygotowania do egzaminu dojrzałości należy przewidzieć zorganizowanie kursów dokształcających ze wszystkich przedmiotów egzaminacyjnych dla osób chcących przystąpić do matury.

Kształcenie w technikach na podbudowie programowej szkoły zasadniczej w tych zawodach przewiduje się do końca 2006/2007. Ostatni nabór do tych szkół będzie przewidziany w roku szkolnym 2003/2004. W tym okresie należy przewidzieć kształcenie w wymienionych zawodach na poziomie szkół policealnych. Doświadczenia wskazują na potrzebę organizacji form szkolnych w systemie stacjonarnym, tj. wieczorowym i zaocznym oraz eksternistycznym. W kształceniu zawodowym bardzo istotnym zadaniem będzie doskonalenie organizacji i metodologii kształcenia młodocianych.

Potrzeby rynku pracy wymagają dużej mobilności umiejętności zawodowych. Stąd też niezbędnym narzędziem edukacyjnym są krótkotrwałe kursy z zastosowaniem modułowej struktury programów.

W najbliższym okresie zapewne będzie istniało zapotrzebowanie na kursy: informatyczne, ekonomii i przedsiębiorczości, języków obcych i bhp.

Nowoczesne metody i technologie umożliwiają poszerzenie oferty edukacyjnej i pokonanie barier, które czasem niosą ze sobą instytucjonalne i stacjonarne formy kształcenia. Stąd idea kształcenia na odległość. To najnowocześniejsza forma kształcenia umożliwia zdobycie wykształcenia i nowych kwalifikacji zawodowych osobom, które ze względów rodzinnych lub zawodowych nie mogą uczestniczyć w formach stacjonarnych. Nauczyciele konsultanci są do dyspozycji słuchaczy, kierując ich samodzielnym tokiem kształcenia. Przygotowują materiały dla słuchaczy, utrzymują stały kontakt poprzez łącza internetowe z tymi uczącymi się, którzy z dala od szkoły przygotowują się do egzaminów. U nas wszyscy uczący się znajdują przyjazne środowisko i zawsze gotowych do współpracy nauczycieli. Takie zindywidualizowane, elastyczne uczenie się, oferuje uczniowi pełną autonomię i dużą odpowiedzialność za własne postępy. Nauczyciel pełni rolę doradcy, instruktora lub naukowego opiekuna, wspierającego ucznia w jego pracy. Prowadzenie w naszych warunkach edukacji na odległość możliwe jest poprzez instytucjonalną formę egzaminów eksternistycznych. Ale każdy z kształcących się tym trybem pracuje według indywidualnego programu uwzględniającego jego predyspozycje i możliwości intelektualne.

Zastosowanie kształcenia na odległość umożliwia zdobycie wiedzy osobom intensywnie pracującym, mieszkającym z dala od ośrodków kształcenia oraz osobom nie-

pełnosprawnym. Współpracują z nami uczniowie pracujący poza krajem, osoby niepełnosprawne, dla których jedyną drogą kontaktu ze szkołą jest Internet, osoby pozostające do tej pory poza systemem edukacyjnym. Partnerskie i równoprawne kontakty, pośrednictwo nowoczesnych środków technicznych i multimediiów daje możliwość realizacji tej strategii kształcenia. Jest to praca trudna, wymagająca umiejętności wspierania procesu edukacyjnego różnymi formami pomocy w przekazie, instrukcji i kontroli. Nie sposób jednak wyobrazić sobie współczesnej szkoły dla dorosłych bez edukacji na odległość.

Aktualnie „oknem do Europy” w Centrum jest firma symulacyjna „PRAKSYM”. Ważnym elementem jej pracy są kontakty międzynarodowe. Targi firm symulacyjnych organizowane są co roku w różnych państwach europejskich. Bierzemy w nich udział systematycznie, starannie przygotowując się do prezentacji wystaw. W tym roku szkolnym odbyły się targi w Salzburgu (26–28 III) i Zielonej Górze (28–29 IV). Podpisano szereg kontraktów, nawiązano kolejne kontakty zagraniczne. Udział w targach dla uczestników, uczniów i nauczycieli doskonała lekcja ekonomii, marketingu, handlu. Staranność w przygotowaniu, konieczność liczenia się z konkurencją, sposób na przyciągnięcie uwagi kontrahentów to wymogi, jakim sprostać niełatwo. Powodzenie świadczy jednak o profesjonalizmie, ale i przedsiębiorczości.

Uzupełnia działania firmy symulacyjnej Szkolny Klub Europejski, który za podstawowe zadania uznaje budowanie świadomości europejskiej wśród słuchaczy Centrum, propagowanie wiedzy o Europie, kraju, regionie i wspólnym dziedzictwie kulturowym oraz popularyzowanie wiedzy o instytucjach europejskich i krajach członkowskich UE. Działalność Klubu zaowocowała pierwszą nagrodą Marszałka Województwa Mazowieckiego za realizację projektu: „Proeuropejskie działania w pracy nauczycieli województwa mazowieckiego”. Klub prezentował swoją działalność w czasie wizyt studyjnych zagranicznych gości. Niezwykle interesującym przedsięwzięciem było forum dyskusyjne „Mazowsze w Unii Europejskiej”. Nawiązano kontakt z Polskim Towarzystwem Ekonomicznym, zaproszono przedstawicieli władz miasta i powiatu. Celem forum była prezentacja polityki regionalnej Unii i możliwości współpracy w zakresie rozwoju regionu Mazowsza.

Reforma edukacji daje nadzieje na poszerzenie zakresu działalności Centrum Kształcenia Ustawicznego w Mińsku Mazowieckim. Prowadzący firmę symulacyjną wiążą jej możliwości edukacyjne z realizacją programu rządowego PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ. Mechanicy, elektrycy, informatycy liczą na zaistnienie nowego zawodu technika mechatronika. Członkowie Klubu Europejskiego w przyszłości nawiązać będą mogli autentyczne kontakty z bliźniaczymi szkołami w całej Europie. Znakiem czasu jest z całą pewnością również rozwój edukacji na odległość.

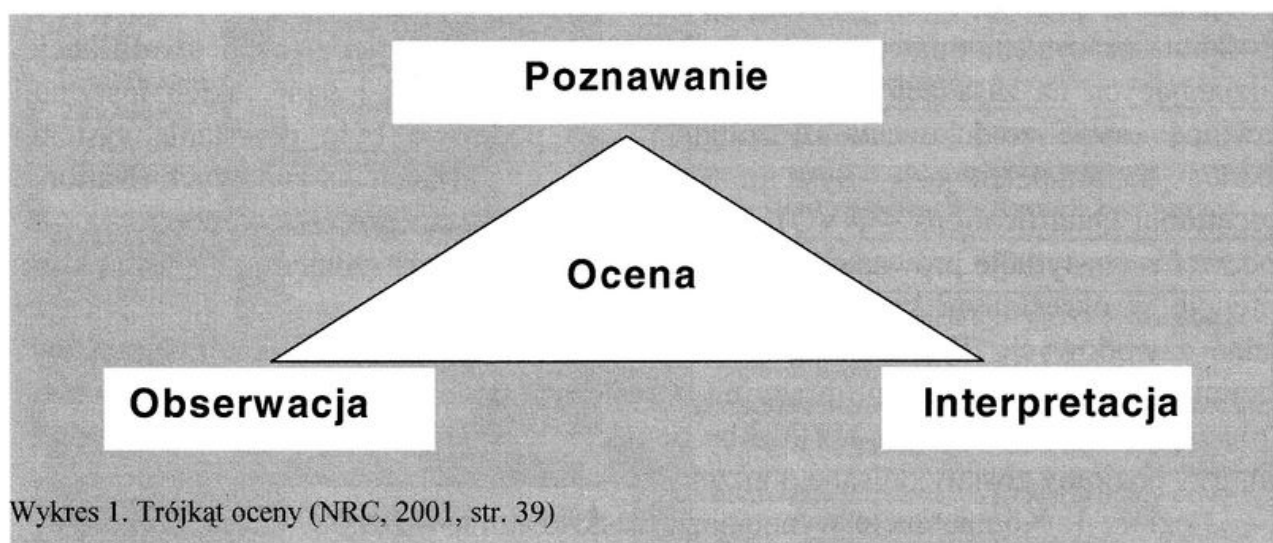
KWALIFIKACJE ZAWODOWE W SEKTORZE BANKOWYM WIELKIEJ BRYTANII I NIEMIEC

Wprowadzenie

Ocena wyników uczenia się wymaga zastosowania pewnych kryteriów, standardów oraz metodologii. Oznacza to, że ocenie poddawane zostają określone kompetencje, umiejętności, wiedza, działania, produkty lub usługi. Kryteria i standardy mogą zostać opracowane na podstawie wiedzy teoretycznej z określonej dziedziny, określonych kompetencji lub technologii, cech osobowościowych, funkcji lub działań społecznych oraz indywidualnych potrzeb i zainteresowań (Saylor, Alexander and Lewis, 1981). Obecnie w sferze edukacji zarysowuje się etap przejścia od podejścia opartego na teorii do kształcenia opartego na kompetencjach. Dla przykładu w Trzecim Międzynarodowym Studium Matematycznym i Naukowym (TIMSS – Third International Mathematics and Science Study), podstawą dla badań był program nauczania wdrożony we wszystkich państwach uczestniczących w tym projekcie (Robitaille i in., 1993, str. 26). Podczas gdy Program OECD Oceny Studentów Międzynarodowych (PISA – OECD Programme for International Student Assessment) – oparty był na „ocenie umiejętności wykonywania zadań odnoszących się do rzeczywistości, polegających na szerokiej znajomości kluczowych pojęć, zamiast oceny stopnia posiadania specjalistycznej wiedzy” (OECD, 2001, str. 19). PISA wykorzystuje podejście funkcjonalne poprzez postawienie pytania, jakich kompetencji poznawczych potrzebuje dana osoba do opanowania określonych zadań lub spełnienia określonych wymogów. Porzuca natomiast podejście warunkowe pytające, jakie kompetencje poznawcze dana osoba posiada (Weinert, 1999). Podobna transformacja podejścia do edukacji miała miejsce w Niemieckim Systemie Dualnym (NSD) stawiającym za główny cel kompetencje działania (KMK Handreichungen, 1996). System Krajowych Kwalifikacji Zawodowych (National Vocational Qualification – NVQ) w Wielkiej Brytanii jest również uznawany za system oparty na kompetencjach. W następnym paragrafie zostaną omówione regulacje dotyczące zawodów sektora bankowego, obowiązujące w wyżej wymienionych systemach, z uwzględnieniem celów szkoleniowych oraz z wykorzystaniem „trójkąta oceny”.

Trójkąt oceny

Proces oceny jako wnioskowanie z dostarczonych dowodów może być przedstawiany w formie „trójką”. Jego wierzchołki reprezentują trzy kluczowe elementy będące podstawą każdego procesu oceny. Nawiązując do ogólnie znanego modelu interakcji i uczenia się ludzi w kulturowo ukształtowanym otoczeniu, *poznawanie* stanowi model wewnętrznych warunków i działań określonej osoby w danej dziedzinie. Zestaw poglądów na temat rodzajów *obserwacji*, które dostarczają dowodów nabycia wiedzy przez określoną osobę, oraz proces *interpretacji* dowodów znajdują się przy dwóch pozostałych wierzchołkach (NRC, 2001).



Wierzchołek *poznawania* odnosi się do teorii lub zestawu poglądów na temat tego, jak ludzie stosują posiadaną wiedzę i rozwijają kompetencje poznawcze w określonej dziedzinie. Ekspert w zakresie controllingu może posiadać rozległą, dobrze usystematyzowaną i ugruntowaną wiedzę w swojej dziedzinie, co wpływa na wszystko to, na co zwraca uwagę, jak organizuje, wykorzystuje i interpretuje informacje pozyskiwane ze swojego otoczenia, co z kolei wpływa na zdolności do zapamiętywania, interpretowania i rozwiązywania problemów (NRC, 2001, str. 31).

Wierzchołek *obserwacji* reprezentuje zestaw wytycznych dla procesu oceny zadań wywołujących działania potwierdzające posiadaną wiedzę i umiejętności. Przykładami tego procesu mogą być opisy tego, co dana osoba mówi lub robi podczas spotkania, jak wykorzystuje określone rodzaje pomocy, pisemne lub ustne odpowiedzi na zadawane pytania lub wybór odpowiedzi w zadaniu wielokrotnego wyboru, prezentacje, dokumentacja projektów realizowanych w miejscu pracy, zadania wykonywane na zamówienie oraz portfolio.

Wierzchołek *interpretacji* obejmuje wszystkie metody i narzędzia stosowane do wnioskowania z obserwacji, które mogą być nieprecyzyjne i błędne. Wyraża to, jak obserwacje uzyskiwane ze zbioru wskaźników np. zadań, przykładowych produktów pracy, zachowań, stanowią dowód posiadania wiedzy i umiejętności – lub ogólnie –

spełnienia wewnętrznych warunków podlegających ocenie. Metody osiągnięcia tych celów mogą obejmować zarówno kompleksowe hierarchiczne modele pomiaru (np. model Rash'a stosowany przy TIMSS i PISA), jak i jednowymiarowy model klasycznej teorii pomiarów, w którym obserwowane wyniki i błąd szacunkowy są miernikami dla niewidocznych wewnętrznych warunków lub procesów zależnych od przyjętych kryteriów bądź interpretacjami zachowań osób sprzedających produkty lub usługi finansowe w banku, przeprowadzanymi bez zastosowania jakichkolwiek kryteriów.

System Krajowych Kwalifikacji Zawodowych (NVQ) w Anglii

W latach 1980–1995 zarysowało się w kręgach politycznych silne porozumienie co do faktu, że system oparty na dużej liczbie instytucji przyznających kwalifikacje, a działających na zasadach samoregulacji jest nieefektywny i ilość takich instytucji powinna zostać zredukowana. Rezultatem tego podejścia było powstanie systemu opartego na kompetencjach – Systemu Krajowych Kwalifikacji Zawodowych (National Vocational Qualifications – NVQ). Organizacje kierowane przez stowarzyszenia pracodawców (instytucje prowadzące) określają standardy, które zawierają i opisują kompetencje w określonym kontekście zawodowym, opartym na analizie funkcjonalnej zadań zawodowych (Wolf, 1995, str. 15). Każda Krajowa Kwalifikacja Zawodowa obejmuje określoną dziedzinę pracy na określonym poziomie osiągnięć, powiązany z pięciopozomową strukturą NVQ. Aby pomóc w lepszym zrozumieniu tego zagadnienia, trzy poziomy zostały opisane poniżej:

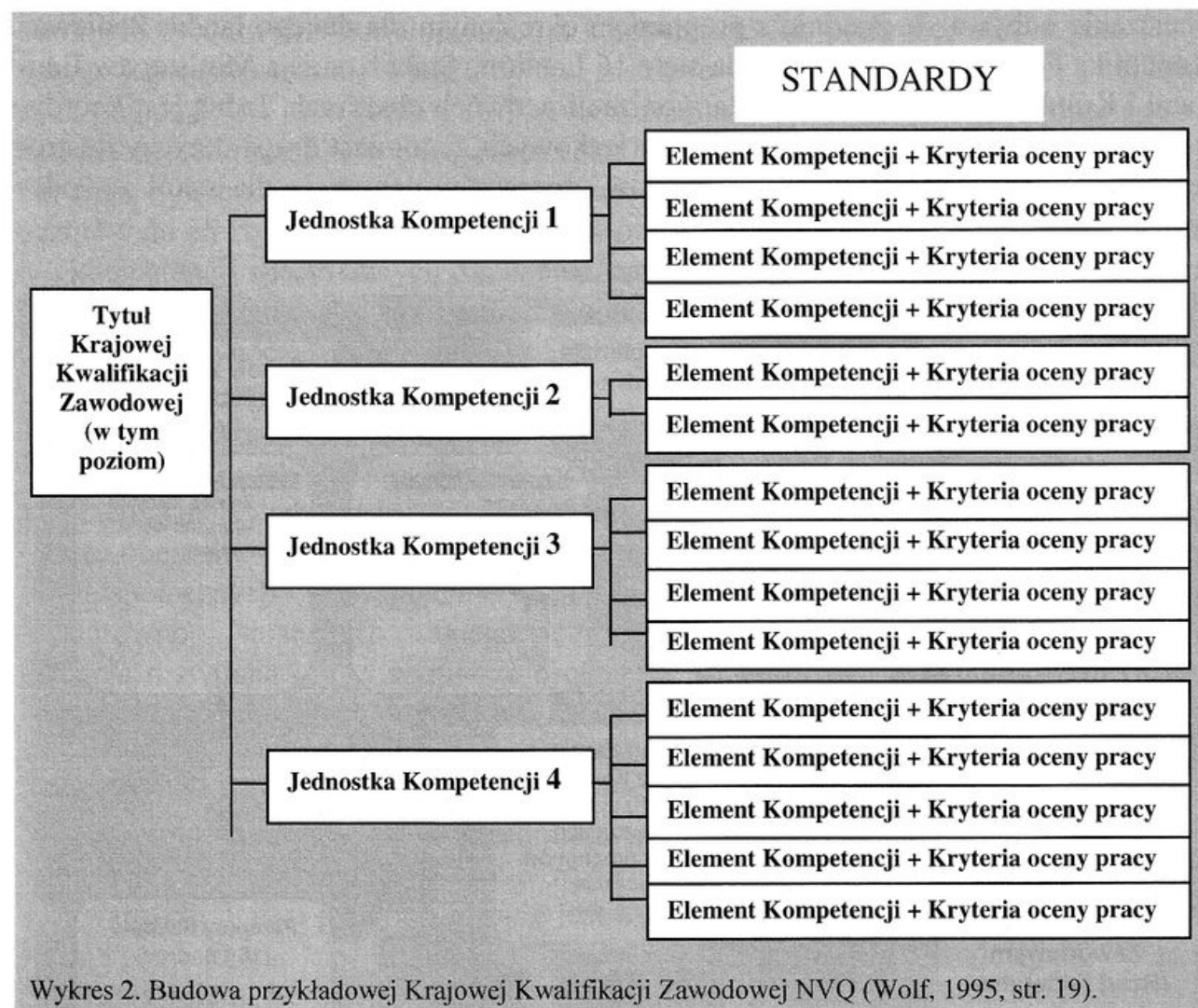
„Poziom 1: Kompetencje wymagające zastosowania wiedzy w czasie wykonywania pewnego zakresu czynności zawodowych, z których większość jest rutynowa i przewidywalna.

Poziom 3: Kompetencje wymagające zastosowania wiedzy w szerokim zakresie różnych czynności zawodowych wykonywanych w rozmaitych kontekstach, z których większość jest złożona i nierutynowa. Na tym poziomie wymagany jest znaczny zakres odpowiedzialności i autonomii. W pewnym zakresie wymagane są również kompetencje kierownicze.

Poziom 5: Kompetencje obejmujące zastosowanie dużego zakresu fundamentalnych zasad w wielu, często nie dających się przewidzieć, kontekstach zawodowych. Cechą charakterystyczną dla tego poziomu jest bardzo duża autonomia, często duża odpowiedzialność za pracę innych oraz za przydzielanie konkretnych środków. Inną ważną charakterystyką poziomu 5 jest osobista odpowiedzialność za analizę i diagnozę, projektowanie, planowanie, realizację i ewaluację (CIB, str. 4)

Każdy poziom, np. „Świadczenie Usług Finansowych (Banki i Kasy Mieszkaniowe)” jest podzielony na „jednostki kompetencji” np. „Sprzedaż produktów i usług finansowych” (CIB, str. 72), w których to jednostkach kompetencji zawarte są standardy. Każdy standard składa się z elementu kompetencji i kryteriów oceny pracy, (np. „Identyfikacja sygnałów do dokonania zakupu i odpowiednie działania z nimi związa-

ne” (CIB, str. 75, 3.2.5)). Struktura przykładowej Krajowej Kwalifikacji Zawodowej jest przedstawiona poniżej (por. wykres 2)

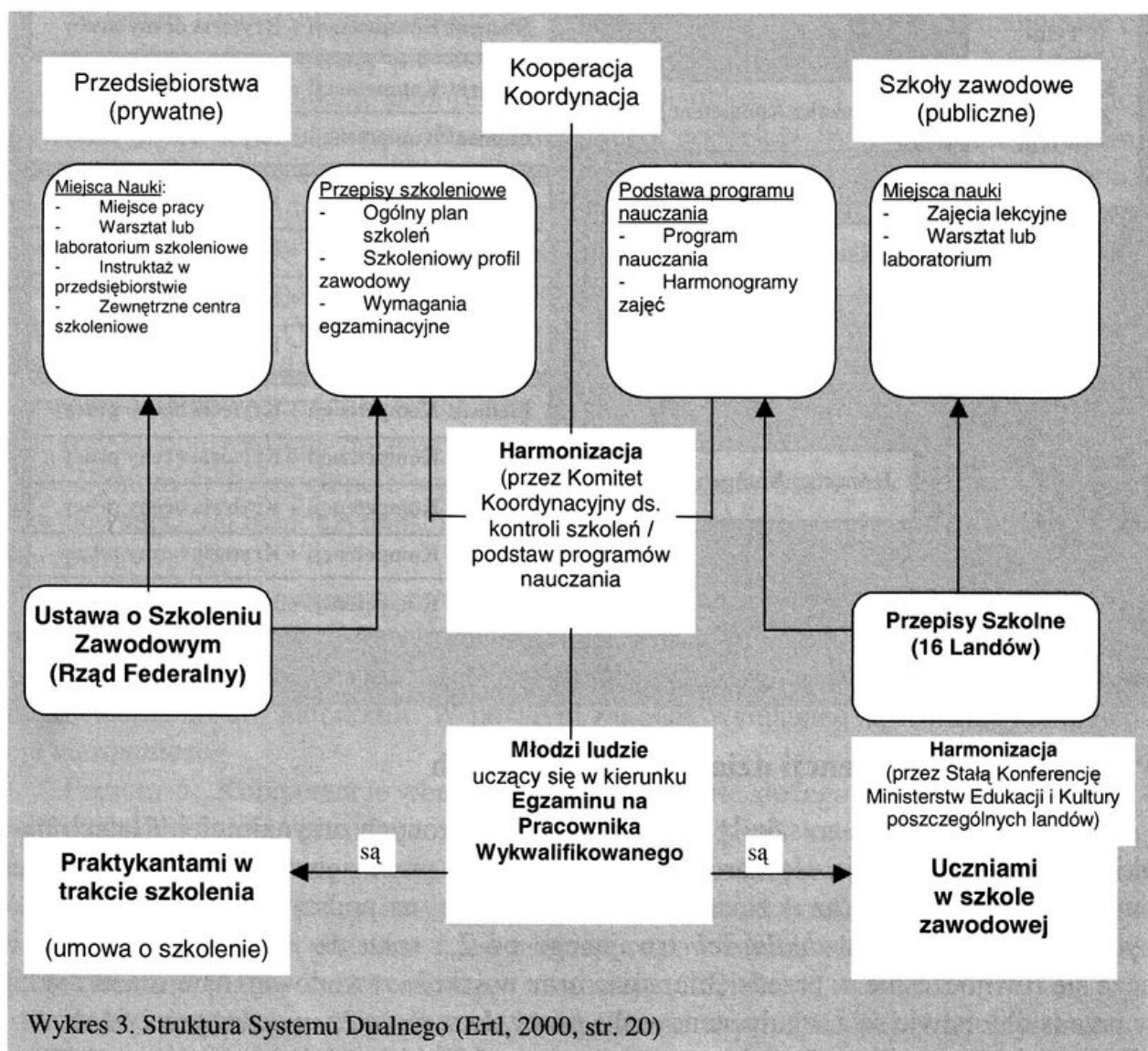


Przejście do kompetencji działania w Niemczech

W chwili przejścia ze szkoły do pracy, po ukończonych przynajmniej 9 latach nauki, młodzi ludzie stają się zarówno pracownikami przedsiębiorstwa, na podstawie umowy szkoleniowej oraz uczniami szkoły zawodowej na podstawie przepisów szkolnych. W trakcie okresu *dualności*, trwającego od 2,5 roku do 3,5 roku, praktykanci uczą się równocześnie w przedsiębiorstwie oraz w szkole zawodowej. Miejscami nauki w przedsiębiorstwie są z reguły stanowiska pracy, lecz również, w zależności od strategii przedsiębiorstwa i tradycji branży, warsztaty szkoleniowe lub laboratoria, sale wykładowe przedsiębiorstwa oraz zewnętrzne centra szkoleniowe. Cele kształcenia dla takich przedsiębiorstw określone są w przepisach szkoleniowych składających się z ogólnego planu szkolenia, profilu szkolenia oraz wymagań egzaminacyjnych. Pod-

stawa dla przepisów szkoleniowych jest określona w Ustawie o Szkoleniu Zawodowym z roku 1969.

Miejscami nauki w szkołach zawodowych są sale lekcyjne, warsztaty i laboratoria. Nauczanie odbywa się zgodnie z programem określonym dla danego landu. Ponieważ Republika Federalna Niemiec składa się z 16 Landów, Stała Komisja Ministerstw Edukacji i Kultury Landów dokonuje harmonizacji w dwóch obszarach. Jedną jest koordynacja programów nauczania 16 krajów związkowych, natomiast druga dotyczy dostosowania przepisów szkoleniowych do podstaw programów nauczania dla szkół zawodowych (zob. wykres 3).



Zmiana podejścia opartego na teorii przedmiotu na orientację praktyczną nastąpiła w Niemieckim Systemie Dualnym w roku 1987. W owym czasie przeprojektowano profile zawodowe dla sektorów metalowego i elektrycznego. Zgodnie z przepisami dotyczącymi kształcenia w tych dziedzinach zadaniem szkoleniowym przedsiębiorstwa

jest rozwinięcie w uczniu umiejętności pracy i kompetentnego działania w otoczeniu zawodowym, a w szczególności zdolności do samodzielnego planowania, wykonywania i kontrolowania własnych zadań zawodowych. Podczas gdy szkolenie w przedsiębiorstwie było zwykle zorientowane na kompetencje lub praktykę, szkoła jako drugi partner koncentrowała się – jeżeli było to możliwe – na wiedzy teoretycznej z określonych przedmiotów i ich strukturze. Pierwsza zmiana w kierunku podejścia opartego na kompetencjach nastąpiła w szkołach w roku 1991 (KMK Rahmenvereinbarung, 1991). Od tego momentu, zadaniem szkół zawodowych jest również rozwijanie zdolności uczniów do efektywnej pracy i działania w otoczeniu zawodowym, poprzez integrowanie kompetencji specyficznych dla danego zawodu z ogólnymi umiejętnościami osobistymi i społecznymi. Aby móc zrealizować ten cel, szkolenie musi być zorientowane na działanie i równocześnie powinny być zdobywane umiejętności wspólne dla różnych zawodów i pól zawodowych.

W roku 1996 Stała Komisja Ministerstw rozszerzyła zadania edukacyjne dla szkół zawodowych. Rozwój kompetencji działania stał się głównym celem nauczania w tych szkołach. *Kompetencja działania* (niem: Handlungskompetenz) nabyta przez określoną osobę, obejmuje gotowość i zdolność tej osoby do działania w sytuacjach zawodowych, społecznych i prywatnych w sposób profesjonalny, przemyślany i odpowiedzialny, zarówno w stosunku do samego siebie, jak i w stosunku do społeczeństwa. Kompetencja rozwijana jest w wymiarze osobistym, społecznym i przedmiotowym (KMK Handreichungen, 1996).

Konsekwencją tej zmiany w interpretacji zadania edukacyjnego jest fakt, że orientacja na pojęcia i zasady określonej dyscypliny nie jest już wytyczną dla tworzenia programu nauczania z tego przedmiotu w szkołach zawodowych. Jako punkt wyjścia obierane są aktualnie sytuacje różnych środowisk zawodowych, społecznych i prywatnych. Z tego punktu widzenia jest logiczne, aby pojęcie „pól uczenia się” zostało wprowadzone jako podstawa dla kształcenia w szkołach zawodowych. Obszary nauczania (niem. Lernfelder) opisują jednostki tematyczne z określonymi celami, treściami i czasem przeznaczanym na nauczanie oraz są zorientowane na zadania zawodowe i procesy pracy (KMK Handreichungen, 1996).

Orientacja na kompetencje i zadania edukacyjne w Niemczech wskazuje na pewne podobieństwa do systemu brytyjskiego. Drugi związek otwiera paragraf 40 Ustawy o Szkoleniu Zawodowym. Zgodnie z tym paragrafem, noszącym tytuł „Dopuszczenie do egzaminów końcowych w specyficznych przypadkach”, określona osoba będzie dopuszczona do egzaminu, jeżeli potrafi udowodnić, że pracuje w zawodzie przynajmniej dwukrotnie dłużej niż odbywała staż lub jeżeli potrafi zweryfikować za pomocą certyfikatów lub innych środków, że nabyła wiedzę i umiejętności dopuszczające ją do egzaminu.

Z europejskiego punktu widzenia niemiecki System Dualny otwiera możliwości uznawania kwalifikacji nabywanych w kształceniu nieformalnym oraz formy pomiaru oparte na kompetencjach, ponieważ „ocena nie jest związana z określonym czasem, jak to się odbywa w systemie edukacji formalnej” (Wolf, 1995, str. 1). Aby dowiedzieć się,

czy istnieje więcej podobieństw pomiędzy brytyjskimi Krajowymi Kwalifikacjami Zawodowymi oraz Niemieckim Systemem Dualnym, zostaną opisane i porównane fragmenty standardów dla porównywalnych funkcji zawodowych w Wielkiej Brytanii i Niemczech.

Porównanie Kompetencji Działania (NSD) oraz Krajowych Kwalifikacji Zawodowych (UK)

Poniżej zostało przedstawione porównanie niektórych fragmentów brytyjskiej Krajowej Kwalifikacji Zawodowej: „Świadczenie Usług Finansowych (Banki i Kasy Mieszkaniowe)” oraz zawodu, przepisów szkoleniowych, programu zajęć i profili dla niemieckich kasjerów bankowych:

| | |
|--|--|
| <p>Świadczenie Usług Finansowych (Banki i Kasy Mieszkaniowe) / UK</p> <p>2, 3 i 4 poziom NVQ składa się 64 jednostek, które są pogrupowane w dziewięć obszarów funkcjonalnych: sprzedaż i marketing, obsługa klienta, obsługa rachunków, kredyty i pożyczki, doradztwo finansowe, administracja, zarządzanie i ochrona aktywów, efektywność organizacyjna, zarządzanie zasobami</p> <p>33 jednostki poziomu 3 są podzielone na 2 jednostki obowiązkowe, 5 jednostek grupy pierwszej oraz 26 jednostek grupy drugiej. Aby uzyskać pełną kwalifikację NVQ na poziomie 3, należy osiągnąć w sumie 8 jednostek, z których dwie są jednostkami obowiązkowymi (przyczynianie się do bezpiecznego i efektywnego otoczenia pracy (jednostka 45) oraz zarządzanie sobą (jednostka 55), jedna jednostka musi zostać wybrana z grupy 1, a pozostałe jednostki z grupy pierwszej lub drugiej.</p> <p>Jednostka 3 „Sprzedaż produktów i usług finansowych” odnosi się do innych niż zastawne oraz innych niż regulowane produktów i usług, takich jak nieregulowane (...) inwestycje (...). Będziesz musiał wykazać, że potrafisz identyfikować potrzeby swojego klienta i promować odpowiednie produkty i usługi poprzez ich odpowiednią prezentację oraz zachęcanie swojego klienta do ich zakupu.</p> <p><i>Elementy:</i></p> <p>3.1. Ustalenie potrzeb klienta, 3.2. Promowanie cech i zalet produktów i usług.</p> | <p>Kasjer bankowy / NSD</p> <p><i>Profil zawodowy</i></p> <p>Okres obywatela praktyki trwa trzy lata, miejscami nauki są przedsiębiorstwo oraz szkoła zawodowa. Profil zawodowy jest podzielony na „obszary działania” oraz 17 „umiejętności zawodowych”</p> <p><i>Obszary działania</i></p> <p>Kasjerzy bankowi pracują we wszystkich dziedzinach, jakimi zajmują się instytucje pożyczkowe. Ich obowiązki obejmują pozyskiwanie nowych klientów, doradztwo i świadczenie innych usług istniejącym klientom oraz sprzedaż usług bankowych, w szczególności standaryzowanych usług i produktów (...).</p> <p><i>Umiejętności zawodowe</i></p> <p>Kasjerzy bankowi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doradzają klientom w wyborze odpowiedniego rodzaju rachunku; (..) • Doradzają klientom co do możliwości inwestycji w formie akcji, obligacji, udziałów w funduszach inwestycyjnych; (...); • Sprzedają produkty inwestycyjne; (..) • Obliczają koszty i dochody powstające w wyniku relacji komercyjnych z klientami; (...) |
|--|--|

3.3. Uzyskanie zobowiązania klienta oraz ewaluacja techniki sprzedaży.

Wiedza i rozumienie

Dla każdego z elementów musisz wykazać, że znasz i rozumiesz następujące kwestie:

- do promowania jakich produktów i usług jesteś upoważniony,
- kluczowe cechy i korzyści płynące z poszczególnych produktów i usług, które masz promować,
- rodzaje i formy sygnałów wyrażających chęć kupna, jakich może stosować Twój klient (3 z 9 opisów).

Kryteria oceny pracy dla elementu 3.2

3.2.1. Jasne i dokładne wyjaśnienie cech i korzyści płynących z poszczególnych produktów i usług, które najbardziej odpowiadają potrzebom Twojego klienta

3.2.5. Identyfikacja sygnałów kupna i odpowiedź na nie

3.2.9. Odpowiedni zapis istotnych informacji (3 z 9 kryteriów oceny)

Kwestie wymagające udokumentowania

Musisz być zdolny do zaprezentowania swoich kompetencji w promowaniu cech i korzyści związanych z oferowanymi produktami i usługami poprzez:

- przedstawienie swoich wyników sprzedaży,
- odpowiadanie na potrzeby klientów.

Przykłady dowodów

- zapisy dyskusji /rozmów,
- dokumentacja poświadczająca skierowanie klienta do odpowiedniego specjalisty w banku,
- lista Twoich klientów.

Wiedza i rozumienie

Upewnij się, że potrafisz odpowiedzieć na następujące pytania:

- Są kompetentni w komunikacji, współpracy z innymi, rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji.

Profil zawodowy, dostarczający szczegółowej informacji na temat umiejętności i wiedzy wymaganych dla zawodu „kasjer bankowy”, staje się bardziej konkretny, występując razem z „ogólnym planem szkolenia”, za który odpowiedzialna jest firma szkoleniowa oraz „podstawą programu nauczania”

Ogólny plan szkolenia

Dla zdobycia kwalifikacji w zakresie inwestowania w akcje powinny zostać nabyte następujące umiejętności i wiedza:

- (a) Informowanie klientów o inwestycjach, w szczególności w akcje, obligacje i udziały funduszy inwestycyjnych; (...)
- (b) szacowanie korzyści i ryzyka związanego z inwestowaniem w akcje
- (c) udzielanie odpowiedzi na pytania klientów dotyczących kosztów zakupu i sprzedaży akcji
- (d) opisywanie derywatów i ich ryzyka

Te umiejętności i wiedza oprócz innych, nie wymienionych w zestawieniu, powinny być wyćwiczone w trzecim roku praktyki w banku

Podstawa programu nauczania

Dla szkoły zawodowej „obszar kształcenia 4” (jedna z 12): „Oferowanie długo- i krótkoterminowych inwestycji w akcje i obligacje” obejmuje 100 z 320 godzin lekcyjnych na pierwszym roku nauki

Cele

Uczniowie

- rozpoznają sygnały od klientów związane z potrzebami i motywami dla inwestowania;
- informują o instrumentach finansowych – zorientowanie na klienta; (...)
- posługują się kalkulacjami związanymi z produktami finansowymi;
- wyjaśniają usługi powiązane z decyzjami o inwestycjach.

| | |
|--|--|
| <p>Jaka jest różnica pomiędzy cechami a korzyściami? Jak to zastosować do różnych produktów i usług, z którymi masz do czynienia w swojej pracy?</p> <p>(...)</p> <p>Jakie rodzaje sygnałów wyrażających chęć zakupu mogą stosować klienci w celu wyrażenia swego zainteresowania oferowanym produktem lub usługą bądź też jego braku? Jak mógłbyś sobie poradzić z różnymi rodzajami sygnałów kupna?</p> <p>(...)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • opisują ryzyko powiązane z decyzjami o inwestycjach, • uwzględniają regulacje prawne dotyczące ochrony inwestorów. <p>Treści</p> <ul style="list-style-type: none"> • lokaty na rachunkach – np. rachunki oszczędnościowe (...) • obligacje, akcje, udziały w funduszach inwestycyjnych, prawa, ryzyko, (...) • podstawy i zasady doradztwa inwestycyjnego (...) <p><i>Egzamin końcowy</i></p> <p>ekonomika bankowości (180 minut) pisemny controlling (90 minut) makroekonomia i prawa obywatelskie (90 minut) (...)</p> <p>Części (1) do (3) składają się z zadań powiązanych z praktyką (rzeczywistość powiązań) w wybranej tematyce w celu wykazania zdolności analitycznego myślenia i zrozumienia tematyki</p> <p>Egzamin ustny składa się z:</p> <p>Symulacji hipotetycznej sytuacji, w której uczeń doradza klientowi (20 minut i 15 minut na przygotowanie, wybrane treści)</p> |
|--|--|

System brytyjskich Krajowych Kwalifikacji Zawodowych NVQ spełnia w pewnym zakresie wymagania dla oceny opartej na kompetencjach: a) zależność „jeden do jednego” ze standardami opartymi na wynikach, b) zindywidualizowana ocena, c) spójna bądź prawie spójna ocena sytuacji, d) ocena w miejscu pracy, e) nie określony czas wymagany na ukończenie procesu oceny oraz nie określony tok nauki (Wolf, 1995, str. 20). Dlatego też bardzo ważne są wymagania dotyczące udokumentowania oraz przykłady dowodów, których nie można znaleźć, w tak wyszczególniony sposób, w opisach niemieckich. Wyznaczenie ich jest w przypadku Niemiec obowiązkiem rady egzaminacyjnej, w której pracach uczestniczą reprezentanci wszystkich zainteresowanych grup społecznych (szkoły, pracodawcy, pracownicy). Egzamin dla kasjera bankowego składa się, decyzją federalnej rady egzaminacyjnej, z 60% zadań zamkniętych (wielokrotnego wyboru lub jednokrotnego wyboru) oraz 40% zadań otwartych odnoszących się do krajowego katalogu treści (Stoffkatalog) opracowanego i przygotowanego przez tę samą radę, z uwzględnieniem ogólnego planu szkolenia oraz podstawy programu nauczania. Co się tyczy ograniczonego czasu na testowanie, konsekwencją tej procedury jest fakt, że tylko niewielka część wiedzy i umiejętności ustalonych

w ogólnym planie szkolenia i podstawie programu nauczania jest testowana podczas egzaminu pisemnego i ustnego.

Aby uzyskać pełną Kwalifikację NVQ na poziomie trzecim, należy ukończyć 8 z 33 jednostek (niektóre z nich są określone). Przymiotnik „pełna” wskazuje na to, że istnieją również „niepełne” Kwalifikacje NVQ na niektórych poziomach, co nie jest możliwe w przypadku Niemiec. Różne poziomy kwalifikacji kasjera bankowego nie są zalecane w przepisach niemieckich. Jak do tej pory nie przeprowadzono żadnych empirycznych badań na temat tego, czy kompetencje są cząstkowe lub pełne oraz czy wyniki egzaminowania mają jakąkolwiek wartość prognostyczną, np. dla ścieżki kariery.

Profil zawodowy, ogólny plan szkolenia oraz podstawa programu nauczania w niemieckim systemie dualnym są blisko powiązane ze szkoleniem lub kształceniem. Ważnymi wskaźnikami są ilość poświęconego czasu oraz planowanie uzyskania określonych kompetencji w czasie praktyki. Jednakże pomijając te aspekty, można znaleźć pewną ilość porównywalnych obszarów funkcjonalnych w bankach w Niemczech i w Wielkiej Brytanii; np. sprzedaż i marketing, obsługa klienta aż po zarządzanie i ochronę wkładów kapitałowych lub zarządzanie środkami pieniężnymi. W systemie Kwalifikacji NVQ dokonywane jest rozróżnienie pomiędzy kryteriami oceny pracy, wiedzą i zrozumieniem, wymogami udokumentowania oraz przykładami dowodów. Ogólne plany szkoleń w Niemczech opisują wiedzę i umiejętności, natomiast podstawa programu nauczania dokonuje podziału pomiędzy celami i treściami. Poza różnicami pomiędzy treściami kształcenia w obu systemach oraz zazwyczaj szerszymi sformułowaniami celów w niemieckim Systemie Dualnym, obie kwalifikacje spełniają kryteria i posiadają strukturę celów postępowania, tj. opis treści lub przedmiotu oraz działania lub postępowania, które mają zostać zrealizowane (Tyler, 1949; Bloom et al., 1956; Anderson i Krathwohl, 2001; Straka, 2001). Dla przypadku niemieckiego oznacza to, że działania są w dużym zakresie miejscowymi sformułowaniami klasycznego rodzaju celów postępowania. Popiera to tezę „Działanie i orientacja na kompetencje w niemieckim Systemie Dualnym jest podstępny powrotem do behawioryzmu bez zdawania sobie z tego sprawy.

Wnioski i dalsze pytania

Istnieje silny trend odchodzenia od pojęć i struktur tematycznych, wiedzy ogólnej, kompetencji kluczowych i metakompetencji na rzecz kompetencji lub umiejętności potrzebnych do wykonywania wymaganych zadań. Powodem tych opracowań są wnioski i opinie mówiące, że ludzie mają trudności z zastosowaniem wiedzy nabytej w szkole w sytuacjach zawodowych, głównie dlatego, że wiedza wykładana w szkole pozostaje w dużej części oderwana od rzeczywistości (cf. Resnick, 1987). Pojedyncze kompetencje ogólne nie mają prawie żadnego zastosowania praktycznego. Im określona reguła lub strategia jest bardziej ogólna, tym mniejszy jest jej wkład w rozwiązanie jakiegoś konkretnego problemu. Nauki poznawcze dowodzą, że konkretne umiejętności i wiedza w jakiejś dziedzinie odgrywają kluczową rolę w rozwiązywaniu nieznanymi wcześniej zadań (Bransford et. al., 2000). Ogólnie mówiąc, kompetencje kluczowe nie

mogą w wystarczający sposób zrekompenzować braku konkretnej wiedzy w jakiejś dziedzinie (Weinert, 1998). Precyzowanie zadań, jakie mają być wykonywane w przedsiębiorstwach, przyczynia się do wzrostu elastyczności systemu kształcenia i szkolenia zawodowego, który był często krytykowany jako niewystarczająco elastyczny w stosunku do szybko zachodzących zmian technologicznych i rozwoju gospodarki globalnej.

Eraut krytykuje system Krajowych Kwalifikacji Zawodowych twierdząc, że „aby służyć jako podstawa dla projektowania prawidłowego systemu oceny opartej na wynikach pracy, Krajowe Kwalifikacje Zawodowe muszą być powiązane z określonymi rodzajami praktyki zawodowej. Jednakże, jako że są one kwalifikacjami krajowymi, oczekuje się równocześnie, że będą one przenaszalne w taki sposób, aby kwalifikacje uzyskane w miejscu pracy A były uznawane na równi z kwalifikacjami uzyskanymi w miejscu pracy B. Jak zatem krajowy zestaw standardów mógłby zostać pogodzony z szeroką gamą rodzajów praktyki zawodowej? (Eraut, pozycja mająca się ukazać).

Baker, O'Neil i Linn (1993) stwierdzają w swojej rozprawie pt. „Perspektywy uznawalności systemu oceny opartej na wynikach pracy”, że oczekiwania względem tego rodzaju oceny są bardzo wysokie. „Istnieje duże niebezpieczeństwo, że potencjalne pozytywne aspekty oceny opartej na wynikach pracy zostaną przysłonięte w przypadku, kiedy nierealistycznie wysokie oczekiwania nie zostaną zaspokojone(...)”. Potrzebna jest lepsza baza badawcza dla ewaluacji stopnia, w jakim nowo opracowany system oceny spełnia oczekiwania”.

Literatura

1. Anderson L.W. & Krathwohl D.R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longman.
2. Baker E.L.; O'Neill, H.F. & Linn, R.L. (1993). Policy and Validity Prospects for Performance-Based Assessment. *American Psychologist* (1210-1218), 48.
3. Berufsbildungswerk der deutschen Versicherungswirtschaft (1998). *Bedingungswerk 1 der SÜDSTERN-Versicherung. Abschlussprüfung im Ausbildungsberuf Versicherungskaufmann / Versicherungskauffrau*. Karlsruhe: Verlag Versicherungswirtschaft.
4. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H. & Krathwohl D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
5. Bransford J. D. et al. (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academy Press.
6. Breuer K.U. (2001) *Authentic Assessment in Vocational Examinations: Approaches within the German Dual System*. In L.F.M. Nieuwenhuis & w. J. Nijhof (Eds.), *The Dynamics of VET and HRD Systems*. Enschede: Twente University Press, p. 141–152.
7. Breuer K.U. & Müller K. (2000). *Umsetzungshilfen für die neue Prüfungsstruktur der IT-Berufe*. Bonn: BMBF.

8. Breuer K.U. & Müller K. (2001). *Mechatroniker/Mechatronikerin. Umsetzungshilfen für die Abschlussprüfung. Gestaltungshilfen für die Zwischenprüfung.* Bonn: BMBF und VDMA.
9. CIB (n.d.). *Providing Financial Services (Banks and Building Societies). NVQ Level 2. Standards and Assessment Guidance.* Canterbury: The Chartered Institute of Bankers.
10. Eraut M. (forthcoming). *NVQs in England: Description and Analysis of an Alternative Qualification System.* Paper presented at the BMBF Expert Meeting 6th and 7th June 2002, Bonn.
11. Ertl, H. (2000). *Modularisation of Vocational Education in Europe.* Oxford: Symposium Books.
12. KMK Handreichungen (1996). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Eds.), *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.*
13. KMK Rahmenvereinbarung (1991). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15. März 1991.*
14. NRC (2001). National Research Council. *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessments.* Committee on the Foundations of Assessment. J. Pelligrino, N. Chudowsky & R. Glaser (Eds.). Washington, DC: National Academy Press.
15. OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000.* Paris: OECD Publications.
16. Resnick L.B. (1987), *Learning in School and Out. Educational Researcher* (13–20), 12.
17. Robitaille D.F., Schmidt W.H., Raizen S.A., McKnight C., Britton E. & Nicol C. (1993). *Curriculum frameworks for mathematics and science.* Vancouver: Pacific Educational Press (TIMSS Monograph No. 1).
18. Saylor J.G., Alexander W.M. & Lewis A.J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning.* 4th Edition. Tokyo: Holt-Saunders.
19. Straka G.A. (2000). *Ermittlung von Handlungskompetenz in der dualen Berufsausbildung im Bereich Wirtschaft/Werwaltung – Eine Gratwanderung zwischen Messgüte und Ökonomie.* In C. Metzger, H. Seitz & F. Eberle (Eds.), *Impulse für die Wirtschaftspädagogik.* Zürich: SKV. pp. 195–210.
20. Straka G.A. (2001). *Action-Taking Orientation of Vocational Education and Training in Germany - a Dynamic Concept or rhetoric?* In L.F.M. Nieuwenhuis & W.J. Nijhof (Eds.), *The Dynamics of VET and HRD Systems.* Enschede: Twente University Press, pp. 89–99.
21. Tyler R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

22. Weinert F.E. (1998), Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Eds.), *Entwicklungen in Aus – und Weiterbildung - Anforderungen, Ziele, Konzepte*. Baden Baden: Nomos, pp. 23–43.
23. Weinert F.E. (1999). *Concepts of Competence*. München: Max Planck Institut. www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseccoAveinert_report.pdf
24. Wolf A. (1995). *Competence-Based Assessment*. Buckingham: Open University Press.

Tłumaczył: Rafał Wawrzyński

Marcin Jaworek

Departament Współpracy z Zagranicą

Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE W FIRMIE AUDI

Gwałtowny postęp technologiczny, zwłaszcza w dziedzinie nowych technologii, którego jesteśmy świadkami od dobrych kilku lat sprawia, że przedsiębiorstwa oraz zatrudnieni w nich ludzie stanęli przed koniecznością stałego podnoszenia kwalifikacji, aby sprostać wymaganiom stawianym przez rynek. Ten problem jest szczególnie istotny w społeczeństwach informatycznych, do których niewątpliwie zaliczają się Niemcy. Tamtejsze firmy już dawno dostrzegły potrzebę stałego podnoszenia kwalifikacji przez swoich pracowników, zwłaszcza w zakresie nowych technologii, w tym technik komputerowych. Szczególnie interesująco na tym polu prezentuje się inicjatywa firmy Audi (IT-Qualifizierungsoffensive) mająca na celu przeszkolenie swoich pracowników w obsłudze komputera oraz korzystaniu z zasobów globalnej sieci internetowej. O tym, jak poważnie podeszła do tego problemu firma Audi może świadczyć to, że w ramach zainicjowanego w 2001 roku programu zostało przeszkolonych w obsłudze komputera ponad 90% spośród 44² tysięcy pracowników Audi zatrudnionych w zakładach w Ingolstadt i Neckarsulm.

Nowatorstwo tego przedsięwzięcia polegało na przeszkoleniu za pomocą platformy szkoleniowej w sieci wewnętrznej przedsiębiorstwa jednocześnie bardzo dużej

² O tym, jak szkolenie było istotne dla Audi, może świadczyć również to, że w firmie znajduje się około 15 tysięcy komputerów, które obsługuje 25 tysięcy użytkowników, ponadto współpracuje z nią 2400 kooperantów/ www.audi.com.de

grupy pracowników. Przy zastosowaniu konwencjonalnych środków szkoleniowych nie byłoby możliwe przeszkolenie w tak krótkim czasie tak wielkiej grupy osób. Z drugiej strony nie można było tego podstawowego szkolenia zbytnio rozciągać w czasie, ponieważ przyswajane w jego trakcie wiadomości bardzo szybko ulegają dezaktualizacji.

Generalnie program szkoleniowy przygotowany przez Audi był skierowany do wszystkich pracowników począwszy od praktykantów i stażystów przez pracowników fizycznych i umysłowych, a na kadrze zarządzającej kończąc. Głównym założeniem tego programu było bowiem to, aby wszyscy pracownicy potrafili obsługiwać i wykorzystywać do pracy komputer oraz Internet. Program wdrażany w Audii uwzględniał stopień zaawansowania obsługi komputera, a ponadto do różnych grup pracowników były skierowane różne materiały szkoleniowe.

Interesujące wydaje się, że na początku szkolenia każdy pracownik musiał poddać się testowi potwierdzającemu stopień znajomości obsługi komputera. Test ten miał duże znaczenie, ponieważ w zależności od wyniku pracownik był kierowany na odpowiedniej grupy. Na zakończenie kursu pracownik po pozytywnym zaliczeniu końcowego testu pracownik otrzymywał tzw. IT Card potwierdzającą jego znajomość obsługi komputera.

Realizacja tej nowatorskiej koncepcji daje możliwość wykorzystania pełnej interaktywności oraz przeszkolenia trenerów (coachs), którzy w miarę potrzeb mogą wspierać uczestników szkolenia w procesie nauczania. W trakcie szkolenia okazało się, że dzięki odpowiednio dobranej metodyce nauczania nawet pracownicy sceptyczni wobec technik komputerowych szybko zdobywali umiejętności posługiwania się komputerem.

Warto wspomnieć, że przygotowana przez firmę Audi „ofensywa” szkoleniowa była kontynuacją, rozpoczętego w 1993 r., kursu obsługi komputera (Weiterbildungscomputer Based Training). Wprowadzone w nowej koncepcji programu szkoleniowego zmiany polegają między innymi na tym, że w jego ramach istnieje możliwość stałego kontaktu z uczestnikiem szkolenia i monitorowania postępów w nauce, w razie problemów może on liczyć na pomoc.

Platforma sieciowa, elektroniczne „miejsce” nauki, umożliwia nie tylko pełne wykorzystanie wszelkich służących do nauki mediów, ale również ściślej wiąże ze sobą personel firmy, ponieważ może ona służyć jako wielka baza danych zawierająca na bieżąco uaktualniane informacje o postępach w nauce poszczególnych pracowników.

Program szkolenia realizowany przez firmę Audi ma też inne zalety. Zakłada się, że powstała na potrzeby programu infrastruktura będzie z powodzeniem wykorzystywana w przyszłości, np.: w procesach automatyzacji, treningach komunikacyjnych czy w nauczaniu języków obcych.

Należy podkreślić, że prezentowany program, dzięki projektowi użytkownika sieci wewnętrznej w procesie nauczania, pozwolił zaoszczędzić czas potrzebny na przeprowadzenie szkolenia, a przede wszystkim zredukować jego koszty.

Warto dodać, że opracowany przez firmę Audi program podnoszenia kwalifikacji zawodowych spotkał się z bardzo żywym zainteresowaniem, czego wyrazem było przy-

znanie mu pierwszej nagrody w konkursie Weiterbildungs-Award 2001, ogłoszonym przez czasopismo „Management&Training” oraz Institut for Internationale Research (IIR)³. Chociaż w konkursie tym brało udział 30 różnych przedsiębiorstw to właśnie projekt zgłoszony przez Audi został wyróżniony między innymi za swoją oryginalną koncepcję, ścisły związek z realizowaną przez przedsiębiorstwo strategią, rozwijanie potencjału pracowników oraz siłę oddziaływania na inne przedsiębiorstwa.

Literatura

1. Barbara Heckerott, Preisgekrönte IT-Qualifizierungsoffensive bei Audi, Personal nr 2/2003 str. 36–37.
2. Anwender brauchen flexible Lernlösungen s. 52–53, Computerwoche nr 7/15.02.2002 r.
3. Audis CIO startet Schulungsoffensive, Computerwoche nr 24/14.06.2002 r.
4. IT- Qualifizierung von Audi wird ausgezeichnet, Horizont s. 47, 21.03.2002 r.

³ Program został również odznaczony „Initiativpreis Aus- und Weiterbildung 2002”.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Iwona Pacaj-Jasiuk
Uniwersytet Opolski

PRACOWNIK XXI WIEKU

Wprowadzenie

Ciągle zmiany polityczne i gospodarcze, jakie dokonują się w naszym kraju oraz na świecie, a przede wszystkim zbliżające się wejście Polski do Unii Europejskiej, zmienia postać pracownika, jaka ukształtowała się przez ostatnie kilkanaście lat. Na rynku pracy zaczyna dominować już nie uległy i posłuszny, lecz przedsiębiorczy, a przede wszystkim pewny siebie i swoich możliwości nowy wzór osobowy człowieka pracy.

Odporni i elastyczni pracownicy na rynku pracy

Z jednej strony rosnące bezrobocie, z drugiej intensywny postęp naukowo-techniczny, przyczynia się do zmian postaw jednostki, stylu życia oraz modelu kariery zawodowej. Zmianom ulega również prawo pracy, struktura zatrudnienia (zmniejsza się zatrudnienie w sektorze rolniczym i przemysłowym, a zwiększa

w sektorze usług), jak również oczekiwania pracodawców względem pracowników. Nadszedł czas na odpornych i elastycznych pracowników z umiejętnością przystosowania się do zmian. Dodatkowymi atutami są: wyższe wykształcenie, znajomość języków obcych, gotowość podnoszenia kwalifikacji (często na koszt własny), dyspozycyjność, odporność na stres oraz empatia, czyli umiejętność wczuwania się w emocje i nastroje innych ludzi.

Zdaniem psychologa J. Santorskiego „osoby mniej odporne na stres powinny stworzyć sobie coś w rodzaju »goretexowego płaszcza z miękkich umiejętności« – to znaczy elastyczności, zdolności przystosowania się do zmian, empatii. Goretex to tkanina, która więcej przepuszcza na zewnątrz niż do środka. Chodzi tu o »zarażenie« innych pozytywnym nastrojem, entuzjazmem, chęcią działania, przy jak najmniejszym zwracaniu uwagi na trudną sytuację” (Nosowski).

Wytrzymałością psychiczną nazwał z kolei odporność na stres P. Zagdański

z firmy szkoleniowej Door Training Poland, zdaniem którego jest „to po prostu odporność na te sytuacje, które powodują stres i duże zmęczenie. Presja czasu i większy natłok pracy powodują, że niezastąpiona staje się umiejętność zarządzania czasem, a także dzielenia rzeczy na ważne, bardzo ważne i konieczne do zrobienia oraz wyboru między nimi. Na szczęście można się tego nauczyć i zostać osobą »niskoreaktywną«, czyli wytrzymałą na różne – często bardzo trudne – sytuacje” (Nosowski).

Homo hubris

Nowy model pracownika XXI wieku, zwany we współczesnej literaturze nowoczesną osobowością, został przyjęty w socjologii pod nazwą „*homo hubris*”. Pojęcie *hubris* pochodzi z języka greckiego i pierwotnie oznaczało nieposkromioną pychę, chęć górowania, wywołując gniew bogów. Obecnie straciło swój pejoratywny sens, a jednostka charakteryzująca się tą cechą dąży do samodoskonalenia, dowartościowania siebie oraz osiągania coraz to wyższych pozycji i stanowisk (Kozielecki, 1988, s. 57). Osobowość *homo hubris* „[...] współtworzą [...] następujące cechy: wysoko rozwinięta potrzeba osiągania sukcesu; nonkonformizm przejawiający się ciągłym poszukiwaniem nowych rozwiązań i odrzucaniem stereotypów [...]; orientacja na teraźniejszość i przyszłość; osobowość liberalna i demokratyczna; przekonanie o możliwości okiełznania przyrody” (Szczepański, 1992, s. 44).

Nowoczesny pracownik XXI wieku (*homo hubris*) powinien być obywatelem świata, a zatem znać języki obce, posługiwać się Internetem oraz pocztą elektro-

niczną, być aktywnym, elastycznym, ekspansywnym, błyskotliwym, ale nie powinien zapominać również o pierwiastku humanistycznym, a przede wszystkim być lojalnym wobec firmy i uczciwym, gdyż to jedna z najważniejszych cech determinujących osobowość wzorowego *homo hubris*.

Bardzo istotnym determinantem zawodowego sukcesu nowoczesnego pracownika stają się wysokie zarobki, dzięki którym jednostka pracująca (*homo hubris*) nie boi się walczyć z przeciwnościami losu, zdobywa przyrodę i świat, jest pewna swoich posunięć i zadowolona z owoców własnej pracy.

Nowoczesny typ pracownika coraz częściej poszukiwany jest na stanowiska kierownicze. Zarówno małe, jak i duże firmy prześcigują się w wymyślaniu testów kwalifikujących, gdyż właśnie obsadzenie stanowisk kierowniczych daje największe możliwości. W jednej z łódzkich firm za kierowniczym biurkiem można usiąść dopiero po przejściu trzystopniowego egzaminu. W pierwszym etapie dyrekcja przegląda pisemne oferty złożone przez kandydatów, analizując ich przygotowanie zawodowe oraz doświadczenie. Kolejny etap to rozmowa kwalifikacyjna z udziałem socjologa, który dyskwalifikuje rozbiegany wzrok i gwałtowne ruchy ewentualnych pracowników. Po pomyślnym przejściu dwóch następujących po sobie etapów przychodzi czas na ostatni egzamin – test psychologiczny.

Nieco inne formy egzaminowania przyszłych kierowników stosują szefowie agencji reklamowej Moda Forte z Łodzi. Po wstępnym przejrzaniu ofert kandydaci na to stanowisko odsyłani są na testy do grafologa, który analizując pismo ubie-

gających się ocenia umiejętność negocjacji, operatywność i lojalność ewentualnych kierowników.

Studia Master of Business Administration

Na początku lat 90. minionego wieku dyplomem studiów Master of Business Administration (MBA) poszczycić mogło się niewiele osób, a ci, którzy go posiadali mieli najczęściej zagwarantowaną pracę. Przed uczestnikami programu MBA otwierały się drzwi do kariery, czekały dyrektorskie fotele oraz gabinety członków zarządów dużych i średnich firm.

Przez kolejne lata studia te stały się najbardziej obleganymi kierunkami kształcenia podyplomowego w Polsce. Mimo iż pomysł jest rodu amerykańskiego, to bardzo dobrze przyjął się w naszej rzeczywistości. Posiadacz takiego dyplomu spełnia wymogi świata biznesu z tą tylko różnicą, że obecnie nie daje on już gwarancji błyskawicznej kariery, jak miało to miejsce jeszcze pod koniec lat 90. XX wieku.

Program MBA, na przykład Międzynarodowe Centrum Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, od kilku lat prowadzi wspólnie z University of Illinois, zaś Szkoła Główna Handlowa z University of Minnesota. Większość z tych programów zawiera od 12 do 18 bloków (przedmiotów) obejmujących tematykę zarządzania firmą. Wśród nich wymienić należy: statystykę, finanse, marketing, sprzedaż, księgowość, zarządzanie operacyjne i strategiczne, zarządzanie zasobami ludzkimi. Listę tych przedmiotów uzupełniają elementy związane ze specy-

fiką danego programu na przykład etyka biznesu. Ukończenie tych studiów, jeżeli nie daje pracy, to pozwala absolwentom swobodnie poruszać się w międzynarodowym świecie biznesu.

Obecnie w Polsce oferuje się 28 programów MBA, a każdy z nich chce zdobyć jak największą liczbę studentów i wyróżnić się na tle konkurencji. Największą grupę uczestników stanowią absolwenci kierunków medycznych, technicznych i humanistycznych, którzy chcą uzupełnić braki w wykształceniu ekonomicznym, ale nie brakuje również ekonomistów, którzy dzięki studiom MBA chcą pogłębić zdobytą już wiedzę.

Kierunki MBA prowadzone są jako studia podyplomowe, a zatem warunkiem przyjęcia na nie jest konieczność ukończenia studiów wyższych i uzyskanie tytułu magistra lub inżyniera oraz kilkuletnia praktyka w biznesie.

Niewątpliwą barierą przy rekrutacji na MBA są pieniądze. Odpłatność za nie wynosi od kilku tysięcy złotych do kilkunastu tysięcy dolarów za dwa lub cztery semestry, gdyż tyle trwa nauka (Romer).

Dojrzały pracownicy wobec zmian na rynku pracy

Dojrzały pracownik to osoba przede wszystkim w średnim lub podeszłym wieku, która swój stosunek do pracy ukształtowała w latach, początkowo pełnego rozwoju naszego kraju, a następnie dużego kryzysu gospodarczego. Zakodowała pewne normy, nawyki i przyzwyczajenia, z którymi nie tak łatwo jest się rozstać, ale również niełatwo jest odnaleźć się w obecnej rzeczywistości. Próba na przykład poszukiwania pracy wedle

dawnych zasad (wykształcenie zasadnicze zawodowe, uległość, brak pewności siebie itd.) kończą się najczęściej klęską poszukiwacza. Brak dyplomu ukończenia studiów wyższych, znajomości obsługi komputera, dodatkowych kursów kwalifikacyjnych, dyspozycyjności, często prawa jazdy, dyskwalifikuje nas już przy pierwszym etapie walki z nowoczesnym rynkiem pracy.

Szybki rozwój techniki, a zwłaszcza automatyzacji w Europie i na świecie powoduje, że wiedza zdobyta w szkole i na uczelni staje się z czasem niewystarczająca. Powstawanie nowych maszyn i urządzeń, komputeryzacja podstawowych dziedzin gospodarki przyczynia się z jednej strony do unowocześnienia polskiego rynku pracy, z drugiej do lęku przed ową nowoczesnością.

Ludzi epoki komputerów i maszyn podzielić można na dwie grupy. W pierwszej z nich do głosu dochodzą pracownicy, którzy zdecydowanie wyrażają zadowolenie z szybkiego rozwoju nauki i techniki. Cieszy ich powstawanie nowej aparatury użytkowej i produkcyjnej, ale zdają sobie z tego sprawę, że wraz z rozwojem techniki konieczny jest rozwój ich zdolności i kwalifikacji, czyli doksztalcenie i doskonalenie umiejętności zawodowych. Postęp techniczny staje się dobrodziejstwem, wymaga zmiany kwalifikacji zatrudnionego personelu, bardziej rozwiniętego szkolenia, ale pozwala skrócić czas pracy, zwiększyć bezpieczeństwo i zmniejszyć moc wysiłku.

Grupę optymistycznie patrzącą na rozwój techniki stanowią przede wszystkim pracownicy umysłowi posiadający wyższe wykształcenie, często zajmujący kierownicze stanowiska, dla których

większa automatyzacja daje dodatkowe szanse rozwoju zawodowego i pogłębiania wiedzy wcześniej zdobytej.

Do drugiej grupy należą pracownicy z lękiem przyglądający się rozwojowi gospodarczemu i technicznemu kraju. Paraliżuje ich myśl oraz wszelkie komunikaty w mediach dotyczące wejścia Polski do Unii Europejskiej. W automatyzacji upatrują siłę niszczącą i zagrażającą całemu społeczeństwu. Grupę tę w dziewięćdziesięciu procentach stanowią robotnicy i pracownicy niewykwalifikowani, a jedynie przyuczeni do wykonywanych zawodów (Pacaj-Jasiuk). Z lękiem i obawą przyjmują każdy nowy aparat, każde nowe urządzenie, nie będąc pewnymi tego, czy „nowość” nie zastąpi ich dwóch rąk. Często ludzie ci zmuszani są (najczęściej przez pracodawców) do podejmowania różnych form kształcenia i doksztalcenia zawodowego albo zdobycia wyższych uprawnień w celu wykonywaniu obecnego zawodu, albo w celu przekwalifikowania się w obawie przed brakiem miejsc pracy we wcześniej zdobytym zawodzie, który obecnie na przykład wypiera automatyzacja i komputeryzacja.

Najczęściej wybieranymi, przez dojrzałych pracowników formami kształcenia są kursy, obejmujące następującą tematykę: księgowość, obsługa komputera i faksu, nauka języków obcych, BHP oraz kursy o programach technicznych (np. spawacz, monter itp.).

Z punktu widzenia psychologicznego i fizjologicznego proces nowych osiągnięć techniki może powodować u pracowników umysłowych i fizycznych znużenie lub nerwowe napięcie wskutek nieciągłości pracy i stosunkowo długich

przerw między okresami aktywności, a także uczucie osamotnienia i osłabienia więzi społecznych, jak również rodzaju tęsknoty do czynności manualnych, do których przywykli dojrzały pracownicy.

Podsumowanie

Praca współczesnego Polaka nie może być już jedynie systemem działań lub zespołem czynności wewnętrznie spójnych, zmierzających do zaspokojenia podstawowych potrzeb ludzkich przez wytwarzanie dóbr lub usług. W obliczu rosnącego bezrobocia niezbędnym staje się umiejętność czerpania zadowolenia z niej oraz umiejętność dostosowania się do zmian zachodzących na rynku pracy. Nowy model pracownika – homo hubris – musi nauczyć się pokonywać przyrodę i zdobywać świat, musi przezwyciężyć monotonię i nudę, musi zawładnąć swoim wewnętrznym Ja i umieć stawić czoła współczesnym realiom. Nie może patrzeć obojętnie na rozwijający się świat, nie może stać z boku i czekać, aż będzie za późno, żeby zdążyć za innymi, ponieważ wokół nas są ludzie, którzy wciąż „biorą”

i wykorzystują wszystko to, co daje im przyroda oraz pozostali mieszkańcy naszego globu.

Literatura

1. Koziński J., O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne, Warszawa 1988.
2. Nosowski P., Czas na odpornych, Praca – bezpłatny dodatek do „Gazety Wyborczej”, Poniedziałek 4 lutego 2002, Nr 5 (351).
3. Pacaj-Jasiuk I., Badania własne. Dane pochodzą z pracy magisterskiej zatytułowanej „Znaczenie pracy w życiu człowieka – na przykładzie pracowników zatrudnionych w środowisku przemysłowym” napisanej pod kierunkiem dr Juraś-Krawczyk B. z Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
4. Romer A., Drzwi do kariery., Praca – bezpłatny dodatek do „Gazety Wyborczej”, Poniedziałek 28 stycznia 2002, Nr 4 (350).
5. Szczepański M.S., Pokusy nowoczesności, AMP, Katowice 1992.

Tomasz Magnowski
Zespół Szkół Technicznych
w Radomiu

MODEL WEWNĄTRZSZKOLNEGO SYSTEMU DORADZTWA ZAWODOWEGO W ZESPOLE SZKÓŁ TECHNICZNYCH W RADOMIU

Wprowadzenie

Aby zastanowić się nad podstawami doradztwa zawodowego i umieszczeniu go w takim środowisku, jakim jest szkoła, przede wszystkim należy choćby w sposób skrócony prześledzić, w jaki sposób poradnictwo zawodowe się rozwijało. Jest to szczególnie ważne. Wszelka teoria poradnictwa zawodowego jest próbą łączenia dwóch zmiennych elementów: osobowości zmieniającej się pod wpływem zmian emocjonalnych i organicznych poprzez procesy poznawcze i stosunki jednostki do wartości i hierarchii oraz środowiska zmieniającego się jeszcze szybciej niż nasza pierwsza zmienna. Dwoma podstawowymi modelami, które zdobyły uznanie na świecie, są teorie Anny Roe nawiązującej do Freuda i Johna L. Hollanda. Anna Roe zakłada, że z sytuacji rodzinnych wywodzą się rozmaite nastawienia i zainteresowania młodej osoby. To właśnie buduje preferencje do zajmowania się „rzeczami danymi” lub „ludźmi” i stąd wybory odpowiednich zawodów. Sama teoria nie została jednakże zastosowana w szeroko pojętych programach poradnictwa zawodowego. John

Holland wyróżnił sześć innych typów, odpowiadających sześciu rodzajom środowiska. Założeniem więc tej teorii jest istnienie sześciu typów osobowościowych i odpowiadających im sześciu typów środowiska. Typy te to typ realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy i konwencjonalny.

Inną, od połowy XX wieku rozwijającą się teorią, jest koncepcja podporządkowana kompleksowemu procesowi rozwoju człowieka. Według niej to środowisko pracy może być środkiem do poznania i zrozumienia własnej osoby. Psychologia rozwojowa, społeczna, uczenia się, różnicowa, psychologia zawodów, przemysłowa, socjologia zawodów, teoria z dziedziny służby poradniczej, pedagogiki składają się na różnorodność teoretycznych podstaw obecnie rozwijającego się rozwojowego poradnictwa. Odnosząc do tej teorii założenia koncepcji Hollanda zauważamy w niej, mimo głównego nurtu „dopasowania” również elementarne uwzględnienie momentu rozwojowego. Rozwojem własnej identyfikacji zajął się D.E. Super wiążąc ją z psychologią zawodów, znajdując związek między aspektami psychologii rozwojowej, „psy-

chologii zawodowego biegu życia” i psychologii dopasowania ludzi i zawodów. Rozwijał on 12 założeń swojej teorii rozwoju zawodowego:

- istnienie indywidualnych różnic w postawach, zainteresowaniach i w zachowaniach wartościujących,
- zawodową „wielomożliwość” (Multi-potentialitas) jednostki,
- obecność zależnych od wzoru zawodowych umiejętności,
- zorientowaną na rozwój identyfikację z dorosłymi i gotowość przyjmowania modeli zgodnych z rolami społecznymi,
- kontynuowanie procesu dostosowania,
- ważność teorii stadiów życiowych, okresów życia,
- obecność struktur indywidualnych losów zawodowych,
- możliwość interwencji poradnictwa w czasie rozwoju okresów życia,
- ocena rozwoju jako wyniku interakcji jednostki i środowiska,
- uwydatnienie w indywidualnych losach zawodowych procesu dynamicznego,
- stopień zadowolenia z zawodu jest proporcjonalny do stopnia realizacji obrazu własnej osoby,
- ujęcie pracy jako manifestacji życia.

Zauważalny jest również, według Tadeusza Nowackiego, model, w którym łączymy, a raczej różnicujemy osobowość człowieka i jego optymalną pracę. Jest on dogodny w pracy szkół. Powodem tego jest tradycjonalizm i wygoda przy podejmowaniu decyzji zawodowej. Natomiast model rozwojowy może się sprawdzić w organizacji całości kształcenia zarówno ogólnego, jak i zawodowego. Widzi życie

ludzkie jako całość i stawia żądania sekwencyjności przygotowania zawodowego. Wnosi on poważny wkład do organizacji środków i metod zarówno orientacji zawodowej, jak i przygotowania zawodowego człowieka”.

Wewnątrzszkolny System Doradztwa Zawodowego

Jeśli przekonani jesteśmy, że odpowiednim miejscem na doradztwo zawodowe jest szkoła, można kreślić ramy doradztwa szkolnego. Podstawą do budowy modelu funkcjonowania WSDZ-u w szkole musi być analiza ankiet uczniów, rodziców, nauczycieli i kadry kierowniczej opisująca wzajemne oczekiwania tych grup względem siebie w temacie doradztwa zawodowego w szkole. Wnioski płynące z analizy wpływają na kształt doradztwa, które sprostą zadaniom wpływającym z życzeń uczniów i rodziców. Jednocześnieankiety nauczycielskie pozwalają optymistycznie spojrzeć na przygotowanie uczniów do rozwoju ich kariery zawodowej. Tego rodzaju badania zostały przeze mnie przeprowadzone w czerwcu ubiegłego roku w Zespole Szkół Technicznych w Radomiu. Dały one początek budowaniu modelu doradztwa szkolnego w tej szkole.

Model WSDZ w Zespole Szkół Technicznych w Radomiu jest oparty przede wszystkim na współpracy co najmniej czterech podmiotów. Są to uczniowie przy ich samodzielnej pracy nad sobą oraz wychowawcy, którzy będąc najbliższą spraw ucznia staną się doradcami „pierwszego kontaktu”. Bardzo ważni są rodzice, którzy jako największe (potwierdzone w ankietach uczniów) autorytety będą

stanowili domowy „pierwszy kontakt”. To od nich zależało będzie, czy decyzje młodych uczniów wypracowane na zajęciach zostaną potwierdzone i utrwalone w domu. Niebagatelną rolę odegrać musi również szkolny doradca zawodowy, który wyznaczy i przydzieli zadania oraz przeprowadzi zajęcia opisujące uczniów i wspomagające ich przy własnym planowaniu kariery zawodowej. To właśnie szkolni doradcy zawodowi jako fachowcy będą stanowili trzon WSDZ-u planując i koordynując, na podstawie monitoringu doradztwa, zadania w szkole. Jako fachowcy będą prowadzić zajęcia nie tylko z uczniami, ale również z wychowawcami i rodzicami. Od ich pracy z gronem pedagogicznym i rodzicami zależał będzie efekt „przedfinalny”, czyli zajęcia z przygotowanymi wcześniej przez rodziców i wychowawców uczniami. Zajęcia poparte testami będą fachowym opracowaniem osobowości ucznia przygotowanego do podjęcia decyzji zawodowych oraz prezentacją trendów panujących na rynku pracy i w dalszym kształceniu. Szkolenia wychowawców nie tylko wzbogaci ich warsztat wychowawczy, ale również przygotuje młodzież do samoświadomości i samookreślenia, a więc ważnych zadań doradztwa zawodowego. Niezbędne wydaje się połączenie tu Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego z Planem Wychowawczym Szkoły. Oba te protokoły mają cechy wspólne. Zajęcia prowadzone z rodzicami uczniów wydają się być niezbędne, aby uniknąć błędów niewiedzy podczas procesu doradczego w domu. Jak wynika z ankiet, jest on tak u nauczycieli, jak i u rodziców w większości przypadków intuicyjny. Zajęcia z rodzicami będą próbą usunięcia

stereotypów funkcjonujących wśród nich, a jednocześnie próbą zapoznania i zjednoczenia sprzymierzeńców, którym (tak jak i w naszym przypadku) zależy na młodym człowieku i jego przyszłym życiu.

Szczególną rolę powinien mieć w budowanym WSDZ-cie pedagog lub psycholog szkolny. Jako specjalista z zakresu wychowania byłby rewizorem, który przyglądając się z boku, a czasem wspomagając swoim doświadczeniem wskazywał na wychowawcze niedociągnięcia i razem ze szkolnym doradcą zawodowym planował dalszy rozwój systemu.

WSDZ nie będzie miał jednak szans bez wsparcia ze strony kierownictwa szkoły, od którego zależy warsztat pracy: narzędzia i miejsce oraz osadzenie szkolnego doradcy zawodowego w realiach szkolnych (etat, dodatkowe godziny, wspieranie finansowe przedsięwzięć).

W szkolnym systemie doradztwa zawodowego nie może zabraknąć żadnego pracownika szkoły. Wśród współpracowników, oprócz wymienionych już wcześniej, powinni się znaleźć nauczyciele przedmiotów zawodowych, informatycy, pracownicy biblioteki, członkowie Rady Rodziców, opiekunowie kół zainteresowań i inni, którzy mogą czynnie wspomóc proces doradztwa.

W WSDZ-cie nie powinno zabraknąć również takich inicjatyw, jak, SKAZ-a (Szkolny Klub Aktywności Zawodowej) działającego samodzielnie jako koło zainteresowań lub w ramach np.: Klubu Europejskiego czy kursów doskonalących podnoszących kwalifikacje uczniów, chcących inwestować w siebie.

Dopełnieniem i uzupełnieniem pracy w szkole musi być otwarcie się na inne instytucje, które mogą wesprzeć w do-

radztwie zawodowym. Wycieczki, wywiady, prelekcje z osobami z zewnątrz nie tylko wzbogacą, ale również i uatrakcyjniają planowanie kariery zawodowej przez ucznia.

W jednej z przeprowadzonych ankiet wśród nauczycieli Zespołu Szkół Technicznych w Radomiu znalazła się wypowiedź, która sugerowała, że nie jest konieczne wprowadzanie kolejnego systemu w proces edukacji ponadgimnazjalnej. Stwierdzenie nauczycielki jednego z przedmiotów: „Uczniowie i tak zrobią po swojemu. Do tej pory nie było doradztwa zawodowego, a wielu z nas osiągnęło to, co chciało. Uczeń powinien decydować o sobie sam i sam ponosić konsekwencje swoich postanowień – to kształtuje charakter i samodzielność” wyrażone w ankiecie nie musi być wcale odosobnione. Konieczne jest zatem nakreślenie nie tylko celów, metod i form organizacyjnych WSDZ-u, ale również uzasadnienie konieczności jego wprowadzenia. Projekt „Szkolny Doradca Zawodowy”, opracowany przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej, pokazuje korzyści i zalety wynikające z działalności szkolnego doradcy zawodowego. Zamykają się one w pięciu kategoriach: korzyści dla jednostek, szkół, podmiotów edukacyjnych, państwa i władz lokalnych oraz pracodawców. Korzyści z doradcy w szkole są również korzyściami z systemu, który jako fachowiec będzie nadzorował i rozwijał. Są one zwielokrotnione o pracę osób współpracujących ze szkolnym doradcą zawodowym. Można więc pokusić się o nakreślenie korzyści dla absolwenta, nauczyciela i rodzica dziecka z Zespołu Szkół Technicznych w Radomiu:

- Poprzez wprowadzenie „systemu” ułatwiony jest dostęp do informacji o dalszym kształceniu lub zatrudnieniu po szkole kształcącej na różnym poziomie elektryków i mechaników oraz możliwości przekwalifikowania się absolwentów wraz z propozycjami rozwiązań;
- Poszerzenie perspektyw edukacyjnych i zawodowych po tego typu szkole;
- Świadome i pełniejsze decyzje przy planowaniu kariery zawodowej;
- Ułatwienie wejścia na rynek pracy poprzez zapoznanie z procedurami pozyskiwania i utrzymywania pracy oraz niezbędnymi kwalifikacjami specjalistycznymi wymaganymi w zawodach elektrycznych i mechanicznych;
- Uświadomienie możliwości zmian z zaplanowanej kariery (mobilność zawodowa).
- Zmniejszenie ilości tzw. niepowodzeń szkolnych na skutek niewłaściwych wyborów (błędne lub niepełne określenie przyczyn i skutków podjętych decyzji);

Dla szkoły korzyścią będzie utworzenie oraz aktualizacja bazy informacji edukacyjnej i zawodowej, pozwalającej w jasny sposób pokazać ścieżki edukacyjne lub przykładowe plany karier zawodowych, z jednoczesnym uwzględnieniem zmian na rynku pracy, dostosowywanie edukacji w szkole do potrzeb rynku, zapewnienie ciągłości działań szkoły poprzez koordynację zadań wynikających z planów wychowawczych szkoły, gwarancja zaleceń MENiS dotyczących zorganizowania WSDZ-u oraz w przyszłości utworzenie branżowego lokalnego rynku pracy.

Dla podmiotów edukacyjnych zaletą wprowadzenia WSDZ-u może być polepszenie przepływu informacji zawodowej, który będzie sprzyjał trafnym wyborom uczniów i pomagał dostosowywać programy nauczania do zmieniającego się rynku pracy.

Władze lokalne skorzystają na wprowadzeniu systemu ze względu na działania zmierzające do efektywnego przeciwdziałania bezrobociu, dopasowanie do standardów Unii Europejskiej. Działalność WSDZ-u, a w ramach niej szkolnego doradcy zawodowego, zwiększa również szansę na znalezienie odpowiednio przygotowanych elektryków i mechaników o poszukiwanej specjalności wraz z możliwością ich doszkalania jeszcze w trakcie edukacji ponadgimnazjalnej. Daje również możliwość pośredniego wpłynięcia pracodawców na plany nauczania szkoły. Te korzyści i zalety uzasadniają konieczność wprowadzenia zmian, które przede wszystkim zwiększą świadomość, zmniejszając liczbę niepowodzeń w wyborach ścieżki kariery. Uzasadnieniem jest również:

- Usytuowanie blisko ucznia profesjonalnej i ciągłej pomocy z zakresu poradnictwa zawodowego;
- Systematycznego i aktywizującego do działania oddziaływania na ucznia i jego otoczenie (rodzice – „to jego decyzja”, uczniowie – „rodzic poradzi”);
- Obniżenie kosztów poradnictwa;
- Ograniczone możliwości zewnętrznych ośrodków doradztwa zawodowego (WUP, PUP, Centrum Informacji i Planowania Kariery, OHP, Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne).

Cele WSDZ-u w Zespole Szkół Technicznych w Radomiu

Cele WSDZ-u pokrywają się z celami szkolnego doradcy zawodowego, lecz rozłożone są i pomnożone przez osoby współpracujące w jego ramach. Cele te zawarte są również w założeniach doradztwa zawodowego. WSDZ powinien zatem:

- Pomóc uczniowi w podjęciu właściwej i trafnej decyzji oraz w opracowaniu planu kariery zawodowej poprzez wywieranie aktywizującego wpływu wszystkich członków procesu edukacyjnego, ze szczególnym wskazaniem na nauczycieli przedmiotów elektrycznych, mechanicznych i ekonomicznych;
- Przygotować do trafnego wyboru zawodu lub drogi kształcenia na podstawie konkretnych przesłanek z rynku pracy i określenia własnych predyspozycji;
- Wspierać nauczycieli Zespołu Szkół Technicznych w Radomiu przy optymalizacji rozwoju edukacyjnego i zawodowego ucznia poprzez współpracę w ramach grona pedagogicznego;
- Wyposażyć ucznia w techniki dające mu mobilność zawodową;
- Spajać wysiłki osób zajmujących się edukacją i rozwojem zawodowych ucznia w celu ich ukierunkowania i usystematyzowania oddziaływań;
- Wspomóc rodziców do efektywnego i twórczego wspierania dzieci w decyzjach zawodowych;
- Dać uczniowi możliwość aktywnego rozwoju w ramach kół zainteresowań, klubów i kursów;

- Prowadzić punkt informacji zawodowej, w którym można w ramach spotkań indywidualnych prostować nieścisłości oraz prezentować najnowsze wydarzenia związane z doradztwem zawodowym.

Metody i formy organizacyjne WSDZ

Założone cele WSDZ-tu powinny być realizowane w Zespole Szkół Technicznych w Radomiu według planu opracowywanego co roku, jako efekt przeprowadzonych badań uczniów, rynku pracy oraz wyników pracy osób i zespołów tworzących WSDZ. W skład systemu powinien wchodzić zespół nauczycieli zajmujących się opracowywaniem tego planu. Byliby to: osoba odpowiedzialna za realizację Planu Wychowawczego Szkoły, szkolny doradca zawodowy, pedagog, nauczyciel przedmiotów humanistycznych, nauczyciel przedmiotów zawodowych, szef Szkolnego Klubu Aktywizacji Zawodowej oraz wybrana osoba z Rady Rodziców. Całość pracy komisji obserwowałby i wprowadzał w życie, zgodnie z Planem Rozwoju Szkoły, dyrektor. Przez cały rok plan realizowany byłby przez następujące podmioty (wg przyjętych zadań):

- **szkolnego doradcę zawodowego** – zajęcia według „Programu zajęć tematycznych z zakresu planowania kariery zawodowej”, współpraca z instytucjami wspierającymi szkolny system: Delegatura Mazowieckiego Kuratorium Oświaty, Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 2, Powiatowy Urząd Pra-
- cy, Izba Przemysłowo-Handlowa itp., a także udzielanie indywidualnych porad uczniom i ich rodzicom;
- **szkolnego doradcę zawodowego i pedagoga szkolnego z udziałem zaproszonych specjalistów** – zajęcia dla nauczycieli (w ramach Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli) i pedagogizacja rodziców (na zebraniach z rodzicami przy udziale wychowawców);
- **Szkolny Klub Aktywizacji Zawodowej** – spotkania cotygodniowe w ramach tego klubu miałyby za zadanie podniesienie samoświadomości u uczniów należących do klubu poprzez trening interpersonalny i zawodowy oraz pomoc przy budowaniu i zarządzaniu „lokalnym branżowym rynkiem pracy” (w tym współprowadzenie strony internetowej dotyczącej doradztwa), a także współpracy w ramach lub równoległe z Klubem Europejskim, przez którą uczniowie nawiązywaliby kontakty międzynarodowe;
- **wychowawców** – wprowadzających na lekcjach wychowawczych podstawy treningu interpersonalnego (po zajęciach w ramach WDN) i zagadnienia z doradztwa zawodowego;
- **wszystkich nauczycieli** – zobowiązanych do realizacji tematów w ramach ścieżki międzyprzedmiotowej;
- **pracowników biblioteki** – przygotowujących tablice informacyjne propagujące konieczność planowania kariery zawodowej wśród uczniów oraz zbierających, uaktualniających i udostępniających odpowiednie materiały (prenumerata czasopisma „Perspektywy”, literatura z zakresy psychologii i doradztwa zawodowego, scenariusze zajęć, informatory), a także prowadzą-

cych akcję zachęcającą do korzystania z informatorów o dalszym kształceniu i teczek zawodów;

- **nauczycieli informatyki** – aktualizujących i przekazujących bazy danych dotyczących pracy i doradztwa zawodowego oraz w ramach własnego przedmiotu naukę poszukiwania informacji dotyczących zatrudnienia, przepisów prawnych, testów psychologicznych itp.;
- **kierownika warsztatów** – planującego odpowiednio praktyki uczniów nie tylko pod kątem nauki zawodu, ale również poznania rynku pracy, możliwości zatrudnienia i niezbędnych kwalifikacji;
- **Rada Rodziców** – wspierająca finansowo zajęcia dla uczniów, nauczycieli i rodziców ze specjalistami w dziedzinie doradztwa zawodowego oraz propagująca „świadome doradztwo” wśród rodziców.

Nad realizacją planu czuwałby szkolny doradca zawodowy i dyrektor odpowiedzialny za Plan Wychowawczy Szkoły, którzy to na podstawie harmonogramu przeprowadzonych zajęć mogliby takowe hospitaować (zajęcia Klubu, prelekcje, godziny wychowawcze, lekcje przedsiębiorczości i informatyki oraz pokrewne). Do realizacji zadań w ramach WSDZ niezbędne są ogólnie znane aktywizujące metody nauczania. Scenariusze na zajęciach w ramach Wewnętrznej Doskonalenia Nauczycieli przekazywane byłyby przez nauczycieli sobie nawzajem, a ich ciekawe kopie zasiliłyby bibliotekę szkoły w materiały dydaktyczne. Dodatkowo ważny jest kontakt pomiędzy podmiotami i aktywna współpraca przy tworzeniu, rozwijaniu i rozwiązywa-

niu powstałych problemów w ramach doradztwa w szkole. Kontakt ten powinien również istnieć między doradcą (każdy z pracowników szkoły) i radzącym się (uczeń), a sama osoba ucznia powinna być traktowana z najwyższą ważnością. Dodatkowo ciekawymi formami mogą być warsztaty dla uczniów, rodziców lub nauczycieli, prelekcje, pogadanki, wywiady, ankiety, spotkania i wycieczki zorganizowane przez podmioty WSDZ-u.

Podsumowanie

Nie uniknie się wrażenia, że systemowo poprowadzone doradztwo zawodowe w szkole to nic innego, jak „pospolite ruszenie” prawie wszystkich pracowników placówki dydaktycznej lub kolejny system „na papierze”. Tych drugich, którzy sądzą, że nic nie zmieni opracowanie w swojej szkole takiego systemu odsyłam do credo nauczycielskiego lub namawiam na chwilę refleksji. Bo czymże jest nauczanie, jak nie dostosowaniem człowieka do jak najlepszego wykonywania swojej ulubionej pracy i planowania swojego życia. Jeśli zatem odrzucimy przygotowanie młodzieży do podjęcia tak ważnej decyzji, jaką jest zaplanowanie kariery zawodowej, to nasze nauczanie będzie tylko „sztuką dla sztuki”, a my jedynie wyrobnikami na państwowych posadkach.

Literatura

1. Franus E., Graczyk W., Świdzińska B., Psychologia poradnictwa zawodowego, UJ Instytut Psychologii, 1982.
2. Lamb R., Hust P., Kennedy R., Interpretacja i wykorzystanie testów uzdol-

- nień w poradnictwie zawodowym. Departament Pracy USA, KUP, 1996.
3. Magnowski T., Koncepcja funkcjonowania wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego w Zespole Szkół Technicznych w Radomiu (praca dyplomowa), Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach, Radom 2002.
 4. Nowacki T., Teoretyczny model orientacji zawodowej, Warszawa CDN, 1995.
 5. Nowacki T., Uwagi krytyczne o teoriach poradnictwa zawodowego, referat z międzynarodowej konferencji w Złotym Potoku, 1998.
 6. Parzęcki R., Symela K., Zawadzki B., Orientacja i poradnictwo zawodowe; materiały informacyjno-metodyczne, Radom ITeE, 1995.
 7. Szkolny Doradca Zawodowy (projekt). KOWEZ, Warszawa, wrzesień 2002.
 8. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego – nr 3, Urząd Pracy, 1994.

Projekty Programu Leonardo da Vinci

Krzysztof Symela, Wojciech Oparcik
Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

EUROPEJSKI BANK ROZWOJU MODUŁOWYCH PROGRAMÓW I TECHNOLOGII EDUKACYJNYCH – BAZA DANYCH W PROJEKCIE LEONARDO DA VINCI

Wprowadzenie

Rozwój społeczeństwa informacyjnego i towarzyszący temu lawinowy wzrost wiedzy powoduje, że musi być ona ciągle uaktualniana, segregowana, przetwarzana, przechowywana i dobierana do celów, jakie stawiają sobie współczesne systemy edukacyjne. Coraz częściej szkoła, nauczyciele i uczniowie sięgają po nowe technologie informacyjne i komunikacyjne, by nadażyć za zmianami, czy też by być bardziej atrakcyjnym i konkurencyjnym na rynku pracy. Dużą szansę w doskonaleniu kompetencji kadry i zapewnieniu jakości usług edukacyjnych upatrujemy w zasobach zgromadzonych w różnego typu baz danych.

Zgodnie z ustawą z dnia 27 lipca 2001 o ochronie baz danych¹ „*baza danych oznacza zbiór danych lub jakichkolwiek innych materiałów i elementów zgromadzonych według określonej systematyki lub metody, indywidualnie dostępnych w jakikolwiek sposób, w tym środkami elektronicznymi, wymagający istotnego, co do jakości lub ilości, nakładu inwestycyjnego w celu sporządzania, weryfikacji lub prezentacji jego wartości*”. Tę definicję wykorzystano w ramach projektu pilotażowego Leonardo da Vinci (PL/00/B/F/PP/140179) pt. **Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – EMCET de Bank**. Jednym z jego podstawowych celów jest utworzenie systemu informatycznego, składającego się z witryny in-

¹ Dz.U. z dnia 9 listopada 2001, Nr 128, poz. 1402.

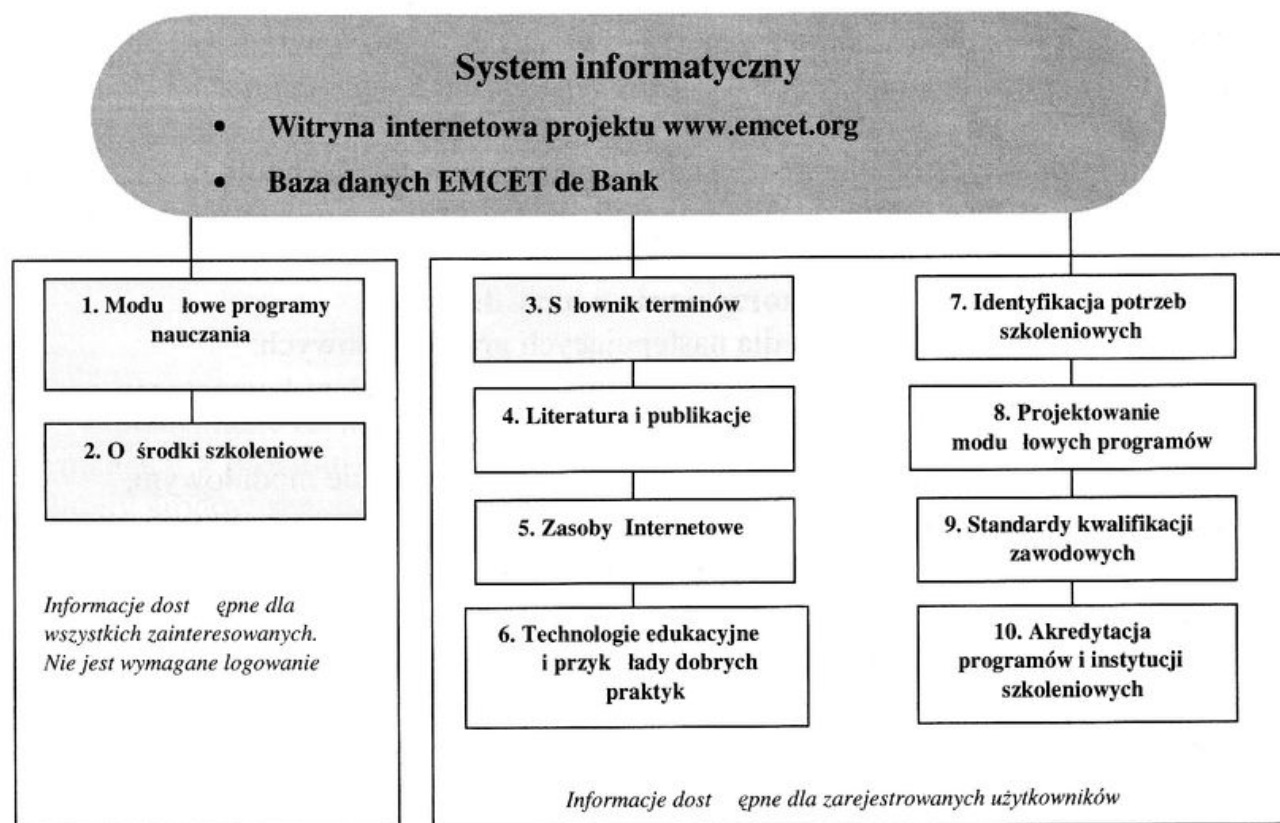
ternetowej oraz bazy danych dotyczącej rozwoju modułowych programów szkolenia zawodowego w obszarze ICT.

Projekt realizowany jest w kooperacji międzynarodowej siedmiu instytucji: Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu (Polska) – Promotor, International Training Centre ILO Turyn (Włochy), Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding – VDAB Bruksela (Belgia), Cambridge Professional Development (Anglia) oraz Zespół Szkół Technicznych w Mikołowie (Polska), Górnośląskie Centrum Edukacyjne (Polska), FESTO DIDACTIC (Polska).

W dalszej części przedstawiona została podstawowa informacja o bazie danych EMCET de Bank.

Charakterystyka bazy danych

Opracowana w ramach projektu Leonardo da Vinci baza danych EMCET de Bank została zaprojektowana z wykorzystaniem systemu Oracle 8.05. Jest to technologia wykorzystywana między innymi do tworzenia aplikacji baz danych. Interfejs witryny internetowej i bazy danych jest w języku angielskim i polskim. W bazie wyodrębniono 10 bloków (rys. 1). Zawiera ona informacje i dane ogólnodostępne dla każdego (blok 1, 2, 3) z poziomu Internetu oraz informacje dostępne dla zarejestrowanych użytkowników dostępne w Extranecie.



Rys. 1. Struktura bazy danych EMCET de Bank

Syntetyczny opis poszczególnych bloków przedstawiono poniżej.

1. **Modułowe programy nauczania** – dostępne są tu podstawowe dane o programach kształcenia i szkolenia modułowego z zakresu technologii ICT.
2. **Ośrodki szkoleniowe** – znajdują się tu podstawowe dane o ośrodkach prowadzących szkolenia modułowe w Polsce i wybranych krajach UE.
3. **Słownik terminów** – zawiera wyjaśnienia pojęć z zakresu kształcenia i szkolenia modułowego oraz ICT.
4. **Literatura i publikacje** – zawiera informacje o literaturze i publikacjach z zakresu kształcenia i szkolenia modułowego.
5. **Zasoby Internetu** – informacja o witrynach z zakresu kształcenia i szkolenia.
6. **Technologie edukacyjne i przykłady dobrych praktyk** – zawiera opisy metod nauczania i uczenia się oraz przykłady dobrych praktyk rekomendowanych w szkoleniach modułowych.
7. **Identyfikacji potrzeb szkoleniowych** – przedstawione są tu metody i narzędzia służące do identyfikacji potrzeb szkoleniowych.
8. **Projektowanie modułowych programów** – zawiera metodologie projektowania programów modułowych oraz przykłady wzorcowych programów.
9. **Standardy kwalifikacji zawodowych** – zawiera opisy standardów kwalifikacji z obszaru ICT.
10. **Akredytacje programów i instytucji szkoleniowych** – Zawiera opis procedur akredytacji programów modułowych i instytucji szkoleniowych na potrzeby sieci. Akredytacja w projekcie ma wymiar tzw. „akredytacji środowiskowej” obowiązującej w tym przypadku w środowisku polskiej i europejskiej sieci dostawców szkolenia modułowego.

System informatyczny administrowany jest przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, a dane wprowadzane i aktualizowane są z wykorzystaniem Internetu przez użytkowników posiadających odpowiednie uprawnienia.

Przeznaczenie i możliwości korzystania z bazy danych

Baza danych jest dedykowana dla następujących grup docelowych:

- osoby indywidualne i instytucje zainteresowane doskonaleniem kompetencji profesjonalnych w obszarze ICT i innych pokrewnych dziedzin,
- projektanci programów oraz organizatorów szkoleń w systemie modułowym,
- kadra dydaktyczna szkolnictwa zawodowego,
- wykładowcy i instruktorzy doskonalenia kursowego,
- instytucje szkoleniowe,
- system poradnictwa i doradztwa zawodowego,
- system urzędów pracy oraz placówek naukowych.

Baza EMCET de Bank będzie miała możliwość współpracy z bazą danych Scottish University for Industry (SUfi) oraz bazą Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej dotyczącą modułowych szkoleń zawodowych opracowanych w ramach programu PHARE 2000.

Dla każdego z bloków bazy zostały opracowane mechanizmy wyszukiwujące, pozwalające na budowanie zapytań o różnym stopniu szczegółowości. Pozwoli to na dokonywanie nawet bardzo precyzyjnego określenia zapytania dla określonych zasobów informacji. Baza będzie posiadała możliwość wydruku wyszukanych informacji

Udostępnienie bazy szerokiemu gronu użytkowników nastąpi w listopadzie 2003 r. w ramach międzynarodowej konferencji podsumowującej realizację projektu Szczegółowe informacje z tego zakresu dostępne są na stronie internetowej www.emcet.org.

Literatura

1. Materiały źródłowe Leonardo da Vinci nr PL/00/B/F/PP/140.179. IteE, Radom 2001–2003.
2. Witryna internetowa projektu www.emcet.org.

Robert Pochyluk

Centrum Ochrony Środowiska Politechniki Gdańskiej

PROJEKT HERMES – PRAKTYCZNY SERWIS DLA SPECJALISTÓW OCHRONY ŚRODOWISKA, BEZPIECZEŃSTWA I HIGIENY PRACY

Zmiany, jakie zachodzą w polskim prawie, rozwój technologii, zmiany strukturalne wynikające z procesu integracji Polski z Unią Europejską, a także wzrost znaczenia ochrony środowiska, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz zarządzania ryzykiem zmuszają osoby zajmujące się tymi zagadnieniami do ciągłego poszukiwania informacji i poszerzania swojej wiedzy. Zakres wiedzy, jaką muszą dysponować osoby zajmujące się tymi zagadnieniami, jest coraz szerszy i winien obejmować m.in. rozwiązania techniczne, organizacyjne i prawne.

Wychodząc naprzeciw temu zapotrzebowaniu Centrum Ochrony Środowiska Politechniki Gdańskiej wyszło wiosną 2001 r. z inicjatywą stworzenia platformy informacyjno-szkoleniowej przeznaczonej dla specjalistów ochrony środowiska, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz zarządzania ryzykiem – zarówno dla osób zajmujących się tymi zagadnieniami w przedsiębiorstwach, jak i organach administracji. Inicjatywa

miała także objąć absolwentów kierunków związanych z ochroną środowiska i inne osoby planujące podjąć pracę w ww. obszarze. Dotychczasowe programy kształcenia nie obejmują w większości przypadków podstawowych obowiązków, z którymi mają do czynienia osoby zatrudnione w charakterze specjalistów ds. ochrony środowiska. Jednym z podstawowych założeń było zapewnienie dostępu do informacji i szkoleń z każdego miejsca w kraju w każdym dniu tygodnia. Idealnym medium okazał się Internet.

Do realizacji tej inicjatywy udało się przekonać grupę podmiotów zajmujących się działalnością usługową i naukową w tym zakresie: Biuro Projektowo-Doradcze EKO-KONSULT z Gdańska, Stowarzyszenie Polski Klub Forum ISO 14001, Uniwersytet w Roskilde (Dania), Politechnika w Helsinkach (Finlandia) oraz Ośrodek Czystszych Technologii, Cork (Irlandia). Plany dotyczące stworzenia platformy zostały przekazane na wniosek złożony do Programu Leonardo da Vinci o dofinansowanie projektu zatytułowanego HERMES¹, który został przyjęty do realizacji jesienią 2001 r.

W ramach projektu stworzono stronę internetową, składającą się z pięciu elementów opisanych poniżej.

Informacje ogólne

W ramach tego elementu użytkownicy mogą skorzystać z przeglądu prasy fachowej, informacji o ciekawych pozycjach książkowych, dowiedzieć się o nowych wymaganiach prawnych, wydarzeniach i opiniach, a także wyszukać oferty szkoleniowe i usługowe.

Forum wymiany doświadczeń i informacji

Zasadniczym celem tego elementu jest ułatwienie korzystania z zasobów wiedzy będącej w posiadaniu setek specjalistów w całym kraju. W ramach Forum planowane są konsultacje z ekspertami z różnych dziedzin. Sądzymy, że w przypadku zagadnień ochrony środowiska, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz zarządzania ryzykiem konkurencja między przedsiębiorstwami nie powinna stanowić przeszkody w upowszechnianiu tego typu informacji.

Baza wiedzy

W bazie wiedzy można znaleźć szereg informacji w formie opisów rozwiązań praktycznych, artykułów problemowych, narzędzi (np. gotowych zestawów slajdów do prowadzenia szkoleń wewnętrznych itp.), a także różnego rodzaju wytyczne. Szczególnie ten ostatni element spotyka się z dużym zainteresowaniem ze względu na konieczność dostosowania działania wielu przedsiębiorstw do wymagań tzw. najlepszej dostępnej techniki. Centrum Ochrony Środowiska uzyskało prawo do tłumaczenia i udostępniania w wersji polskiej wytycznych stosowanych w krajach UE.

¹ HERMES jest skrótem angielskojęzycznego tytułu projektu – „Health, Environment, Risk Management Educational Support”, co w wolnym tłumaczeniu oznacza „Platforma edukacyjna dla osób zajmujących się w przedsiębiorstwach BHP, ochroną środowiska i zarządzaniem ryzykiem.

Szkolenia prowadzone przez Internet

Szkolenia dostępne w Internecie mają tę zaletę, że korzystanie z nich nie wymaga ponoszenia kosztów podróży i zakwaterowania, które na ogół w znaczący sposób zwiększają koszt udziału w szkoleniu. Dają też większą elastyczność w wykorzystaniu czasu, bowiem uczestnik w dużej mierze sam decyduje, którego dnia i o jakiej porze realizuje program szkolenia. Obecnie prowadzone są dwa szkolenia: System zarządzania środowiskowego według wymagań normy ISO 14001 i Gospodarka wodno-ściekowa w zakładzie przemysłowym.

| Lp. | Tytuł szkolenia | Termin rejestracji na szkolenie | Termin rozpoczęcia szkolenia |
|-----|---|---------------------------------|------------------------------|
| 1 | System zarządzania środowiskowego według wymagań normy ISO 14001 | – | kolejna edycja jesienią 2003 |
| 2 | Gospodarka wodno-ściekowa w zakładzie przemysłowym | – | kolejna edycja jesienią 2003 |
| 3 | System zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy | Wrzesień/ /październik 2003 | wrzesień/październik 2003 |
| 4 | Prawo ochrony środowiska w działalności gospodarczej | Wrzesień/ /październik 2003 | wrzesień/październik 2003 |
| 5 | Awarie przemysłowe – interpretacja i zastosowanie dyrektywy SEVESO II | wrzesień/ /październik 2003 | wrzesień/październik 2003 |
| 6 | Czystsza Produkcja | – | Szkolenie w przygotowaniu |
| 7 | Eko-Produkt | – | Szkolenie w przygotowaniu |
| 8 | Ocena oddziaływania na środowisko w nowym systemie prawnym | – | Szkolenie w przygotowaniu |

Informator eko-net.pl

Informator jest profesjonalnym pismem dla specjalistów ds. ochrony środowiska w przedsiębiorstwach. Skupia się na praktycznych informacjach o sposobach utrzymania zgodności z wymaganiami prawnymi oraz zapobieganiu negatywnym skutkom działalności. Informator jest dostępny na stronie internetowej w formie elektronicznej, ale również w wersji drukowanej. Znaleźć w nim można aktualności prawno-organizacyjne oraz inne informacje istotne z punktu widzenia specjalistów ds. ochrony środowiska, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz zarządzania ryzykiem. Partnerzy z krajów Unii Europejskiej będą również dostarczać informacji o tym, co dzieje się za granicą, np. w jaki sposób są realizowane postanowienia dyrektyw. Informator ukazuje się w cyklu kwartalnym. Do tej pory wydano trzy numery. Dotychczasowy nakład wersji drukowanej – 12 tys. egzemplarzy będzie ograniczany na rzecz zwiększenia zainteresowania formą elektroniczną.

Naszym zdaniem powiązanie opisanych wyżej elementów pozwoli uzyskać efekt synergiczny. Czytelnicy Informatora będą mieli wpływ na zakres oferowanych szkoleń, uczestnicy szkoleń mogą uzyskać dodatkowe informacje na Forum wymiany doświadczeń, a użytkownicy Forum mają wpływ na zawartość Informatora. Mimo dużego nacisku na formę i dostępność serwisu, nie chcemy zapomnieć o wysokim poziomie merytorycznym. Zdajemy sobie sprawę, że na dzisiaj najsilniejszą stroną partnerów projektu jest ochrona środowiska, ale z czasem pragniemy poszerzać tematykę o pozostałe zagadnienia zawarte w tytule projektu.

Serwis www.eko-net.pl jest dostępny dla użytkowników od października ubiegłego roku. Naszym głównym zadaniem jest zapewnienie aktualności informacji, przygotowanie nowych szkoleń i uzupełnianie bazy wiedzy. Jesteśmy świadomi tego, że wyzwanie związane z pozyskaniem użytkowników i spełnieniem ich oczekiwań nie jest łatwe. Nasze plany wybiegają poza okres, w którym korzystamy ze wsparcia środków z Programu Leonardo da Vinci. Chcąc zapewnić sobie uznanie użytkowników, musimy zapewnić najwyższą jakość od początku realizacji projektu. Wiemy, że tylko w ten sposób możemy liczyć na kontynuowanie działalności po zakończeniu finansowania zewnętrznego.

Korzystanie z serwisu jest na razie bezpłatne. Jedynym wymaganiem jest zarejestrowanie się w bazie danych użytkowników. Część informacji można uzyskać nawet bez takiej rejestracji.

Jednym z dalekosiężnych planów jest skupienie użytkowników serwisu w formie stowarzyszenia. Organizacje tego typu funkcjonują w wielu krajach europejskich, Pierwszym krokiem było nawiązanie ze szwedzkim Stowarzyszeniem Menedżerów Środowiskowych, w ramach którego organizujemy wizyty studialne w tamtejszych zakładach przemysłowych.

Dodatkowe informacje można uzyskać pocztą elektroniczną pod adresem: info@eko-net.pl lub telefonicznie w Centrum Ochrony Środowiska Politechniki Gdańskiej (tel. 058 347 13 71, faks 058 341 94 68).

Katarzyna Czabanowska, Ewa Nowak
Instytut Zdrowia Publicznego
Wydziału Ochrony Zdrowia
Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego

POPRAWA ZATRUDNIENIA ABSOLWENTÓW ZDROWIA PUBLICZNEGO

Pogarszająca się sytuacja na rynku pracy w krajach Unii Europejskiej wpłynęła na większe zaangażowanie rządów w politykę zatrudnienia. Inicjatywy mające na uwadze zapobieganie bezrobociu i poprawę warunków zatrudnienia zyskują priorytetową rangę. Pracodawcy chcą zatrudniać osoby, które będą efektywniejsze w zmieniających się warunkach rynku pracy w Europie.

Instytut Zdrowia Publicznego Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego współpracując z Uniwersytetem Sheffield i Uniwersytetem Maastricht realizuje pilotażowy projekt w ramach programu Leonardo da Vinci „Poprawa zatrudnienia absolwentów zdrowia publicznego”, który odpowiada na potrzeby rynku pracy, dokonując przełożenia oczekiwań pracodawców w sferze zdrowia publicznego w Polsce i w Europie, na umiejętności absolwentów kierunków zdrowie publiczne i poprzez opracowanie

nowoczesnego programu edukacyjnego opartego na kompetencjach (competence-based education). Wynikiem realizacji projektu ma być poprawa zatrudnienia absolwentów kierunku studiów magisterskich „zdrowie publiczne”. Jednakże podstawową trudnością, na jaką napotyka projekt jest różnorodność podejścia i definiowania „zdrowia publicznego”. Mimo swoistej mody na używanie nazwy „zdrowie publiczne”, mimo uruchomienia licznych studiów noszących to miano, nadal pozostaje niejasne, jaka ma być rola tej dyscypliny i czego można spodziewać się po absolwentach kończących ten kierunek [2]. Przedstawiany projekt badawczy dotyczący zatrudnienia absolwentów kierunku studiów magisterskich „zdrowie publiczne” ma swoje korzenie zarówno w sytuacji polskiej, jak i w europejskiej. W Polsce dotyczy to przede wszystkim nie do końca określonej pozycji zdrowia publicznego jako dyscypliny badawczej, dyscypliny praktycznej, jak i zawodu o zdefiniowanych kompetencjach [3].

Głównym celem projektu jest zbadanie rozbieżności między wymogami pracodawców, jakie stawiają przed absolwentami a przygotowaniem zawodowym absolwentów po ukończeniu studiów. Bardzo często absolwenci pomimo zakończenia edukacji nie zawsze są dobrze przygotowani do podjęcia pracy. Projekt ma na celu stworzenie uniwersalnego narzędzia, dzięki któremu możliwa byłaby ocena potrzeb zmieniającego się rynku pracy w obszarze zdrowia publicznego. Za pomocą tego narzędzia można będzie określać kompetencje zawodowe, które absolwent musi posiadać, aby z sukcesem przejść z pozycji studenta do pozycji pracownika.

Etapy projektu i produkty

Projekt realizowany jest w trzech etapach. Etap pierwszy ma na celu zbadanie preferencji pracodawców w odniesieniu do pożądaných kompetencji na rynku pracy w stosunku do absolwentów zdrowia publicznego. Produktem tego etapu jest **narzędzie – kwestionariusz, które mierzy stopień preferencji pracodawców** co do kompetencji, jakie powinni posiadać absolwenci. Kwestionariusz zawiera listę kompetencji opracowaną na podstawie badań literaturowych, opinii ekspertów akademickich, opinii pracodawców z sektorów zdrowia publicznego uzyskanych poprzez zogniskowane wywiady grupowe lub wywiady indywidualne [4].

Etap drugi projektu to badanie poziomu kompetencji posiadanych przez absolwentów kierunku zdrowie publiczne, czemu ma służyć opracowane w ramach projektu **narzędzie – kwestionariusz samooceny poziomu posiadanych kompetencji (SAQ Self Assessment Questionnaire)**.

Trzeci etap zakłada, po porównaniu rezultatów obydwu badań, czyli oczekiwań pracodawców w konfrontacji z kompetencjami posiadanych przez absolwentów, wyłonienie niedoborów kompetencji u absolwentów. Ten etap ma na celu uzupełnienie braków kompetencji posiadanych przez absolwentów zdrowia publicznego w odniesieniu do oczekiwań pracodawców poprzez krótkie szkolenie absolwentów oraz **zmiany w programach nauczania w oparciu o zidentyfikowane potrzeby edukacyjne**.

Ideą projektu jest, aby wypracowane narzędzia i produkty mogły być wykorzystywane nie tylko jednorazowo na potrzeby projektu, ale na zasadzie ciągłego monitoro-

wania potrzeb rynku pracy i udoskonalania programu nauczania w oparciu o kompetencje, przyczyniając się do większej konkurencyjności absolwentów na rynku pracy w Polsce i w Europie.

Pierwszym krokiem podjętym w projekcie było zidentyfikowanie potencjalnych pracodawców absolwentów zdrowia publicznego poprzez **określenie instytucjonalnej infrastruktury zdrowia publicznego**. „Infrastruktura (instytucjonalna) zdrowia publicznego, która jest traktowana jako organizacyjne narzędzie realizowania jego misji, zadań i funkcji. Każda instytucja wchodząca w jej zakres jest potencjalnym pracodawcą dla absolwentów zdrowia publicznego” [5]. Wyodrębniono 9 sektorów (świadczeniodawcy, administracja rządowa, administracja samorządowa, płatnik w systemie zdrowotnym, inspekcja sanitarna, edukacja, pomoc społeczna, instytucje rynkowe, np. firmy farmaceutyczne, organizacje pozarządowe) oraz typy instytucji i organizacji, w których absolwenci kierunku zdrowie publiczne mogą znaleźć zatrudnienie. Powyższe sektory zostały szczegółowo opisane w artykułach zamieszczonych w „Zdrowiu publicznym” [6], gdzie przedstawiono charakterystykę poszczególnych instytucji – ich misji, zadań i funkcji oraz wstępne prognozy szans zatrudnienia w nich absolwentów kierunku zdrowie publiczne.

Jednym z celów projektu było **zdefiniowanie roli zawodowej** absolwenta kierunku studiów magisterskich zdrowia publicznego – nowego zawodu w Polsce. Wyniki badania kwestionariuszowego przeprowadzonego wśród potencjalnych pracodawców absolwentów zdrowia publicznego pokazują, iż pracodawcy najchętniej zatrudnialiby absolwentów zdrowia publicznego w **innowacyjnej roli** promotora/edukatora zdrowia. Respondenci reprezentujący administrację rządową i samorządową zatrudnialiby absolwenta zdrowia publicznego również w innych, nowych rolach jako polityka zdrowotnego i/lub koordynatora, a więc profesjonalistów zajmujących się planowaniem i wdrażaniem strategii rozwiązywania problemów zdrowotnych. Multidyscyplinarność zdrowia publicznego i odpowiadający temu założeniu program edukacyjny studiów kierunku zdrowie publiczne odzwierciedlone zostały deklaracjami respondentów, iż zatrudniliby naszego absolwenta również w rolach: epidemiologa, ekonomisty (analityka finansowego), organizatora i kontrolera jakości usług zdrowotnych, kadrowca, asystenta dyrektora szpitala i pracownika działu marketingu. Respondenci deklarowali możliwość zatrudnienia absolwenta zdrowia publicznego w różnych działach swej instytucji na **stanowiskach** szeregowych, jako specjalistów, kierowników działów i dyrektorów [7].

Podkreślić przy tym należy, że w naszej wizji kształcenia w zdrowiu publicznym nasi absolwenci nie są przygotowani do zajęcia jednego określonego stanowiska (nawet gdyby miało to być bardzo wysokie stanowisko kierownicze), ale do wejścia na ścieżkę kariery realizowanej w zdrowiu publicznym, co pozwoliłoby na zajmowanie wielu różnych stanowisk w sektorze zdrowotnym, a awans miałby nie tylko kierunek pionowy, ale także poziomy. Wydaje się, że taka wizja odpowiada możliwym do przewidzenia zmianom nie tylko w systemie zdrowotnym, ale także na związanym z nim rynku pracy [8].

Grupy docelowe – beneficjenci projektu

Głównymi, bezpośrednimi **beneficjentami** projektu będą absolwenci i studenci studiów magisterskich kierunku zdrowie publiczne.

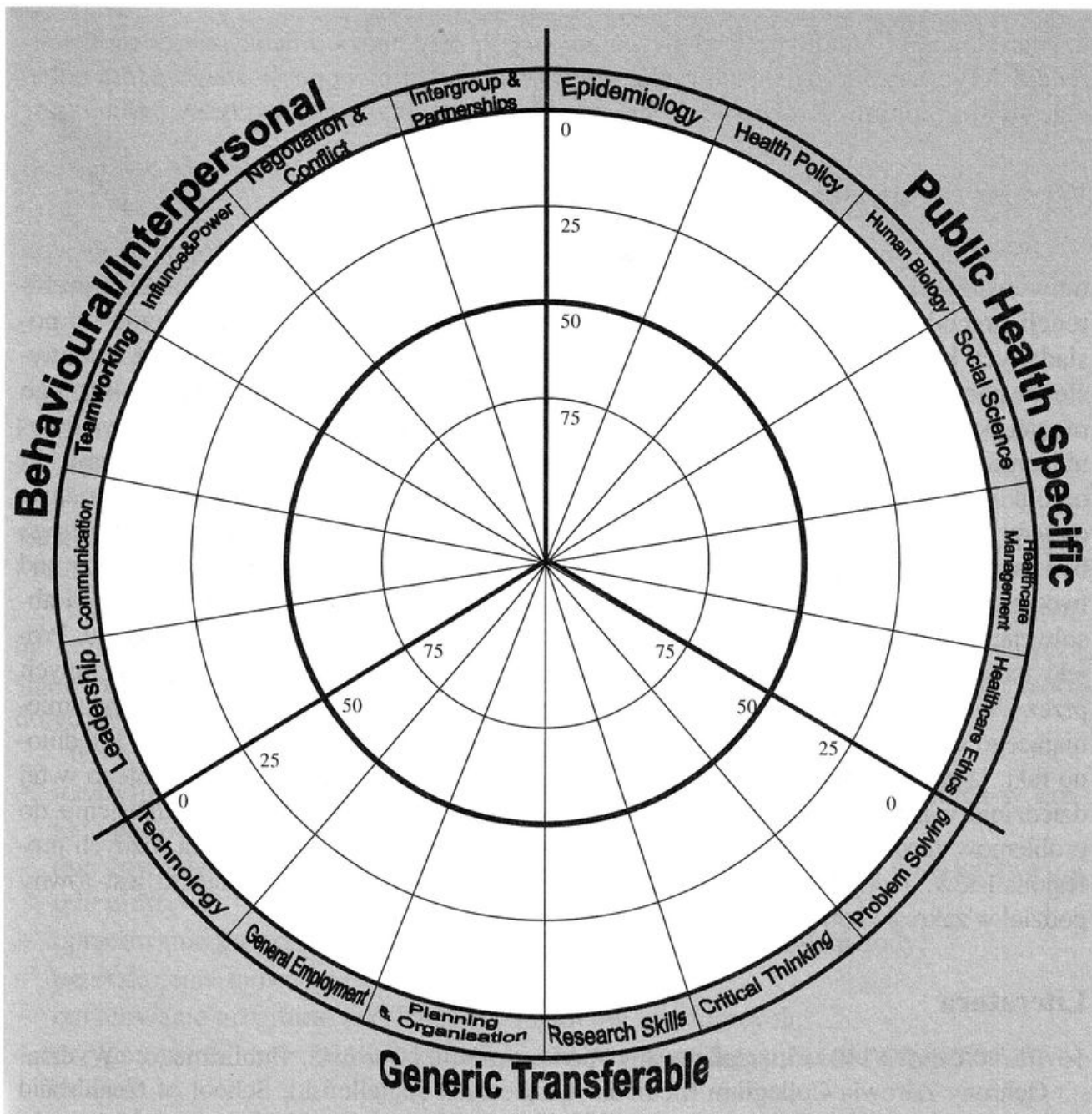
Absolwenci odniosą korzyści dzięki poprawie swoich kompetencji zawodowych w rezultacie uczestnictwa w krótkim szkoleniu przygotowanym przez uniwersytet. Studenci kierunku zdrowie publiczne, którzy dzięki stałemu monitorowaniu potrzeb rynku pracy i programowi nauczania opartego o kompetencje pożądane przez pracodawców będą dobrze przygotowani do wypełniania ich ról profesjonalnych. Obydwie te grupy w dużej mierze skorzystają również z wymiany informacji pomiędzy absolwentami/studentami a pracodawcami dzięki konferencjom, warsztatom i forum dyskusyjnym na stronie internetowej projektu i instytucji uczestniczących w projekcie.

Pośrednio odniosą też korzyści z projektu nauczyciele akademicy/trenerzy dzięki rozwinięciu i wdrożeniu innowacyjnych, uaktualnionych programów, które będą dostosowane do obecnych wymagań rynku pracy. Dla tej grupy beneficjentów również będzie korzystna wymiana doświadczeń i współpraca z praktykami, w tym wypadku pracodawcami. A pracodawcy, którzy będą mieli wpływ na zawartość programów edukacyjnych kierunku zdrowie publiczne zyskają tym samym dobrze przygotowanych przyszłych pracowników.

Beneficjentami w dalszej perspektywie mogą też być absolwenci i studenci innych dyscyplin, ponieważ wypracowane narzędzia do monitorowania potrzeb rynku pracy i przygotowania absolwentów mogą być zastosowane w innych dyscyplinach, w różnych ośrodkach akademickich po uwzględnieniu ich specyfiki.

Partnerstwo

Projekt jest prowadzony w ramach współpracy między trzema instytucjami: **Szkoła Zdrowia i Badań Pochodnych, SCHARR Uniwersytet Sheffield – Wielka Brytania, Wydział Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Maastricht – Holandia i Instytut Zdrowia Publicznego, Wydział Ochrony Zdrowia Collegium Medicum Uniwersytet Jagielloński – Polska.** Współpraca opiera się na zasadach partnerskich, a zadania partnerów są równomiernie rozłożone. Pozycja instytucji jest równorzędna i każda wnosi swój wkład do projektu w zależności od doświadczenia. Odzwierciedleniem takiego stanu rzeczy jest dochodzenie do konsensusu w odniesieniu do tworzenia produktów. Produkty są zawsze rezultatem wspólnej pracy, która przebiega zgodnie z wypracowanymi przez konsorcjum wytycznymi znajdującymi się w dokumencie „Protokół badawczy”, który został opracowany w celu koordynacji wspólnej pracy badawczej i dochodzenia do konsensusu. Opracowane produkty: narzędzie badające preferencje pracodawców na rynku zdrowia publicznego w odniesieniu do najbardziej pożądanych kompetencji i kwestionariusz samooceny poziomu posiadanych kompetencji przez absolwentów są efektem wspólnej pracy wszystkich partnerów. Poniżej zamieszczony schemat (rys. 1) reprezentuje dziedziny kompetencji, które zostały opracowane na podstawie dokładnego przeglądu literatury, pracy ekspertów i badań jakościowych prze-



Rys. 1. Dziedziny kompetencji

prowadzonych na wyodrębnionych grupach pracodawców. Sposób opracowania trzech głównych dziedziny kompetencji: Generic (Ogólne), Behavioural/Interpersonal (Behawioralne/Interpersonalne) oraz Public Health Specific (Specyficzne dotyczące Zdrowia Publicznego) jest dobrym przykładem ilustrującym równomierną pracę partnerstwa, gdyż zdefiniowanie i dokładne opracowanie list kompetencji zawierających się w poszczególnych kategoriach to praca poszczególnych partnerów, a ostateczna ich wersja jest rezultatem wymiany poglądów oraz korekt prowadzonych przez wszystkie ośrodki.

Przez cały okres trwania projektu partnerzy dzielą się wiedzą i literaturą na temat najnowszych opracowań w zakresie metod badawczych, analizy wyników badań oraz zaangażowani są w opracowanie wspólnych artykułów naukowych o charakterze mię-

dzynarodowym i lokalnym. Uwieńczeniem współpracy będzie międzynarodowa konferencja dotycząca europejskiego rynku pracy w sferze zdrowia publicznego, która odbędzie się w grudniu w Krakowie, program i wystąpienia przygotowują wszyscy partnerzy.

Wymiar europejski

Wymiar europejski projektu przejawia się przede wszystkim w opracowywaniu uniwersalnych narzędzi badawczych, które mogą być zastosowane do pomiaru preferencji pracodawców oraz do mierzenia samooceny absolwentów w odniesieniu do posiadanych kompetencji w dziedzinie zdrowia publicznego, ale nie tylko, gdyż w zamyśle w narzędziu, kategorię specyficzne kompetencje dotyczące zdrowia publicznego można będzie zastąpić kategorią kompetencji specyficznych dla innej dziedziny. Pytania umieszczone w narzędziach są rezultatem wspólnej pracy badaczy z partnerskich ośrodków i opierają się na wynikach badań na grupach losowo wybranych pracodawców w Wielkiej Brytanii, Holandii i Polsce. Jednakże wypracowane produkty mogą być także wykorzystywane z powodzeniem w innych krajach europejskich. W pracy nad tworzeniem produktów zaangażowani są nie tylko badacze, ale również pracodawcy i absolwenci z krajów należących do konsorcjum, czyli bezpośredni beneficjenci projektu. Projekt nawiązuje do europejskich strategii w zakresie zdrowia publicznego opracowanych przez Unię Europejską oraz Światową Organizację Zdrowia i odpowiada na potrzeby zmieniającego się europejskiego rynku pracy w zdrowiu publicznym. W badaniach uwzględniono fakt, iż zdrowie publiczne rozwija się w kontekście wielodyscyplinarnym, dlatego w tej dziedzinie ważne jest pozyskiwanie kompetencji w wielu obszarach, a w odniesieniu do problemów zdrowotnych często niezbędna jest praca zespołowa i współpraca różnych profesjonalistów. Jednym z głównych aspektów wymiaru europejskiego projektu jest równy podział w zakresie kompetencji w grupie partnerskiej.

Literatura

1. PL/00/B/F/PP/140155, realizowany przez Instytut Zdrowia Publicznego, Wydział Ochrony Zdrowia Collegium Medicum Uniwersytet Jagielloński, School of Health and Related Research, University of Sheffield, Faculty of Health Sciences, Maastricht University; Koordynator projektu: Katarzyna Czabanowska, Koordynator merytoryczny projektu: W. Cezary Włodarczyk, Zespół projektu: Barbara Bik, Bartosz Balcerzak, Alina Henzel-Korzeniowska, Iwona Kowalska-Koprowska, Marta Malinowska-Cieślik, Anna Mokrzycka, Ewa Nowak, Lucyna Przewoźniak, Elżbieta Ryś.
2. Czupryna A., Włodarczyk C., *Zdrowie Publiczne*, 2002, 112(2):147–148.
3. Tamże.
4. Czabanowska K.: *Zdrowie Publiczne*, 2002, 112(2):162–167.
5. Włodarczyk C.: *Zdrowie Publiczne*, 2002, 112(2):182–188.
6. *Zdrowie Publiczne*, numer 2, tom 112, Rok 2002 został w całości poświęcony opisowi pierwszego etapu projektu.
7. Przewoźniak L.: Nie publikowane rezultaty badań.
8. Czupryna A., Włodarczyk C.: *Zdrowie Publiczne*, 2002, 112(2):147–148.

Paulina Bogdańska

Ministerstwo Gospodarki,
Pracy i Polityki Społecznej

PORADNICTWO ZAWODOWE NA ODLEGŁOŚĆ (DISTANCE COUNSELLING)

„Poradnictwo na odległość” (Distance Counselling) jest projektem pilotażowym Programu Leonardo da Vinci. Czas jego trwania to 1 listopada 2001 r. – 31 października 2004 r. Promotorem projektu jest Federalny Urząd Pracy Niemiec (Bundesanstalt für Arbeit), a partnerami instytucje reprezentujące służby zatrudnienia z Austrii, Liechtensteinu, Czech, Słowacji, Węgier, Rumunii i Polski (Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej).

Celem projektu jest przygotowanie złożonych metodycznych dotyczących poradnictwa na odległość (telefon, Internet, e-mail, chat-line) w oparciu o analizę porównawczą stanu istniejącego w tym zakresie w krajach partnerskich oraz analizę istotnych teorii dotyczących wyboru zawodu i podejmowania decyzji.

Realizacji tego celu posłużą następujące zadania:

- identyfikacja nowoczesnych metod poradnictwa zawodowego stosowanych w krajach partnerów projektu,
- opracowanie zasad i warunków pracy z wykorzystaniem metody poradnictwa na odległość,
- opracowanie programu szkolenia dla multiplikatorów/trenerów metody,
- przeszkolenie trenerów,
- opracowanie programu szkolenia dla doradców zawodowych,
- przygotowanie materiałów szkoleniowych, w tym podręcznika dla doradców zawodowych,
- przeszkolenie doradców zawodowych.

Zadania zrealizowane w projekcie w okresie listopad 2001 r.

– wrzesień 2002 r.

Wstępna faza realizacji projektu zapoczątkowana została na pierwszym spotkaniu partnerów, które miało miejsce w Wiedniu, w grudniu 2001 r. Tematem spotkania było przede wszystkim szczegółowe omówienie planu pracy w projekcie oraz poinformowanie instytucji partnerskich o zaplanowanym przez promotora podziale zadań. Poruszono też kwestie związane z budżetem projektu i poszczególnymi kategoriami kosztów.

Na zakończenie ustalono wspólnie pewne obowiązujące wszystkich partnerów zasady współpracy:

- po pierwsze, językami projektu są angielski i niemiecki, co oznacza, iż wszystkie produkty projektu, zarówno przygotowane w wersji papierowej, jak i elektronicznej muszą być dostępne w tych dwóch językach,
- po drugie, partnerzy zobowiązani są do uczestnictwa w spotkaniach, organizowanych przez instytucje zaangażowane w realizację projektu. Spotkania te służą jako platforma wymiany informacji i pozwalają na monitorowanie stopnia zaawansowania prac w projekcie,
- po trzecie, bieżąca współpraca partnerów pomiędzy spotkaniami będzie odbywać się z wykorzystaniem poczty elektronicznej.

Jednym z pierwszych zadań, którego realizacji podjęli się partnerzy była analiza porównawcza systemu poradnictwa zawodowego. Strona polska również została zobowiązana do wykonania tej pracy. Po otrzymaniu elektronicznej wersji kwestionariusza dotyczącego specyfiki poradnictwa zawodowego w naszym kraju (*country questionnaire*) rozpoczęto prace związane z jego przetłumaczeniem. W ciągu jednego miesiąca (styczeń 2001 r.) kwestionariusz został wypełniony, a odpowiedzi przetłumaczone na język angielski. Ostateczny rezultat przesłano promotorowi, ponieważ to właśnie strona niemiecka odpowiedzialna była za przygotowanie, a następnie opracowanie wyników kwestionariuszy.

Kolejnym zadaniem w projekcie w ramach analizy porównawczej systemu poradnictwa zawodowego było przygotowanie kwestionariuszy adresowanych do praktyków poradnictwa zawodowego (*questionnaire for guidance practitioners*). Otrzymane w języku angielskim ankiety przetłumaczono i następnie rozesłano do doradców zawodowych z Centrów Informacji i Planowania Kariery Zawodowej Wojewódzkich Urzędów Pracy, doradców z OHP i Poradni Pedagogiczno-Psychologicznych. Uzyskane odpowiedzi przetłumaczono na język angielski i również przesłano promotorowi (ogółem 20 kwestionariuszy).

Analizie porównawczej posłużyło także opracowanie kolejnego, trzeciego kwestionariusza. Ankieta diagnozująca potrzeby szkoleniowe doradców zawodowych w obszarze poradnictwa na odległość została przetłumaczona na język polski i rozesłana do Centrów Informacji i Planowania Kariery Zawodowej Wojewódzkich Urzędów Pracy. Uzyskane odpowiedzi przetłumaczono następnie na język angielski i przesłano promotorowi (ogółem 16 kwestionariuszy).

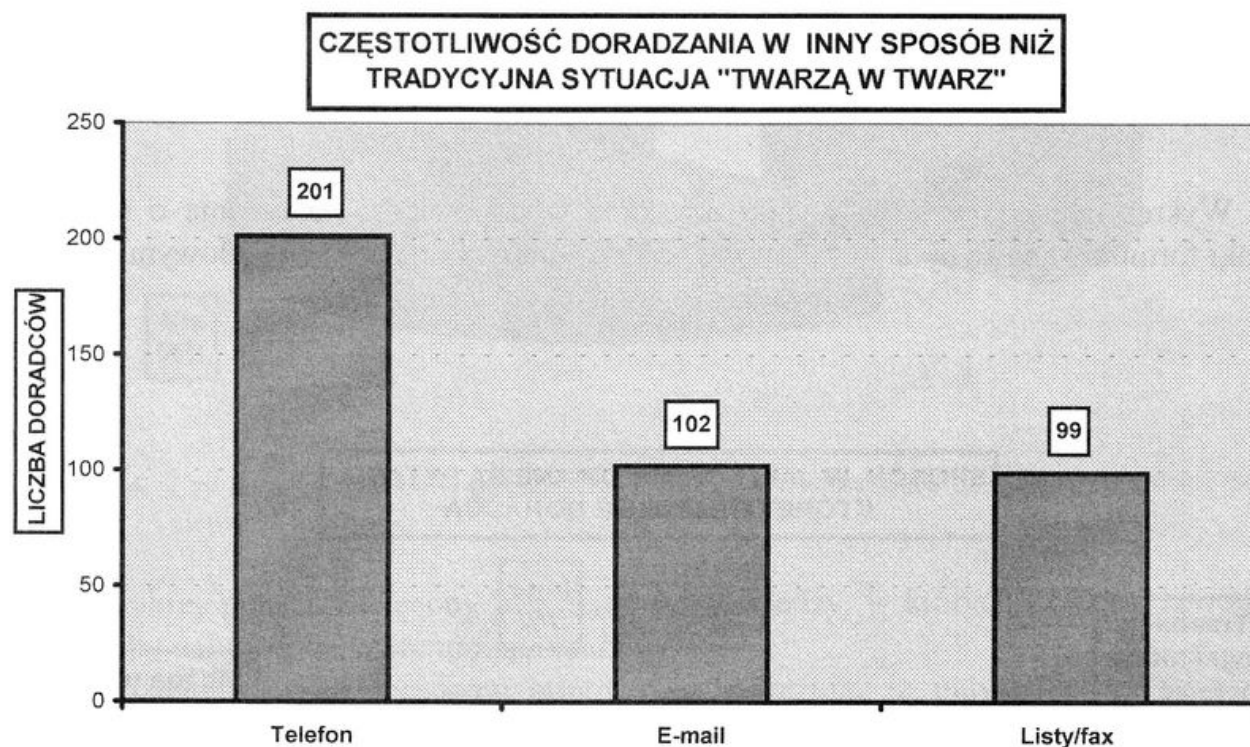
Ostatnim, czwartym zadaniem w ramach tego tematu było przetłumaczenie na język polski, a następnie przesłanie do doradców zawodowych zatrudnionych w Centrach Informacji i Planowania Kariery Zawodowej Wojewódzkich Urzędów Pracy ankiety opracowanej przez stronę niemiecką z wykorzystaniem techniki przypadków krytycznych (*CIT – critical incidents techniques*) i dotyczącej przykładów sytuacji doradczych (*counselling situation*). Udzielone przez doradców zawodowych odpowiedzi zostały przetłumaczone na język angielski i wysłane promotorowi (ogółem 5 przykładów).

Zadania zrealizowane w projekcie w okresie wrzesień 2002 r. – luty 2003 r.

We wrześniu 2002 r., w Oberursel (Niemcy), miało miejsce drugie spotkanie partnerów projektu. Spotkanie to poświęcone było omówieniu i prezentacji wyników czterech, opracowanych przez wszystkich partnerów, kwestionariuszy.

Poniżej przedstawione zostaną niektóre z zaprezentowanych przez stronę niemiecką porównawczych analiz danych uzyskanych od doradców zawodowych (praktyków poradnictwa) ze wszystkich krajów uczestniczących w realizacji projektu.

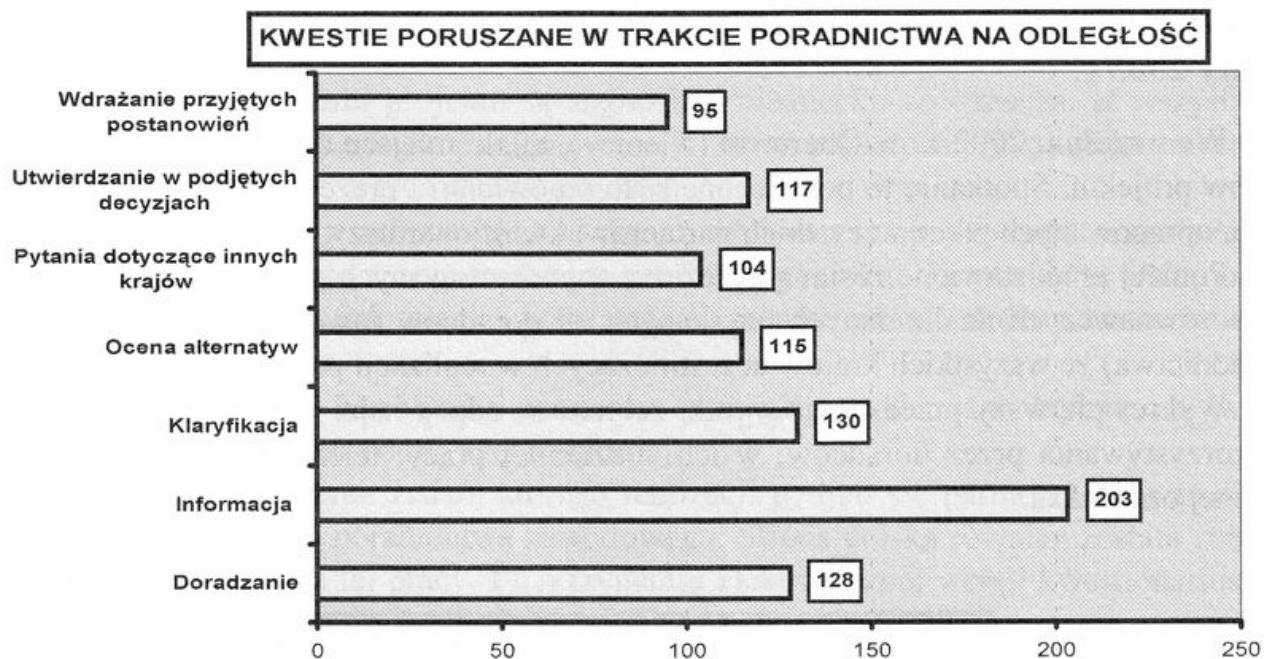
Wykres pierwszy przedstawia wyniki zebrane w odpowiedzi na pytanie dotyczące wykorzystywania przez doradców, w ich codziennej pracy, telefonu, poczty elektronicznej oraz faksu.



Wykres 1. Częstotliwość doradztwa w inny sposób niż tradycyjna sytuacja „twarzą w twarz”

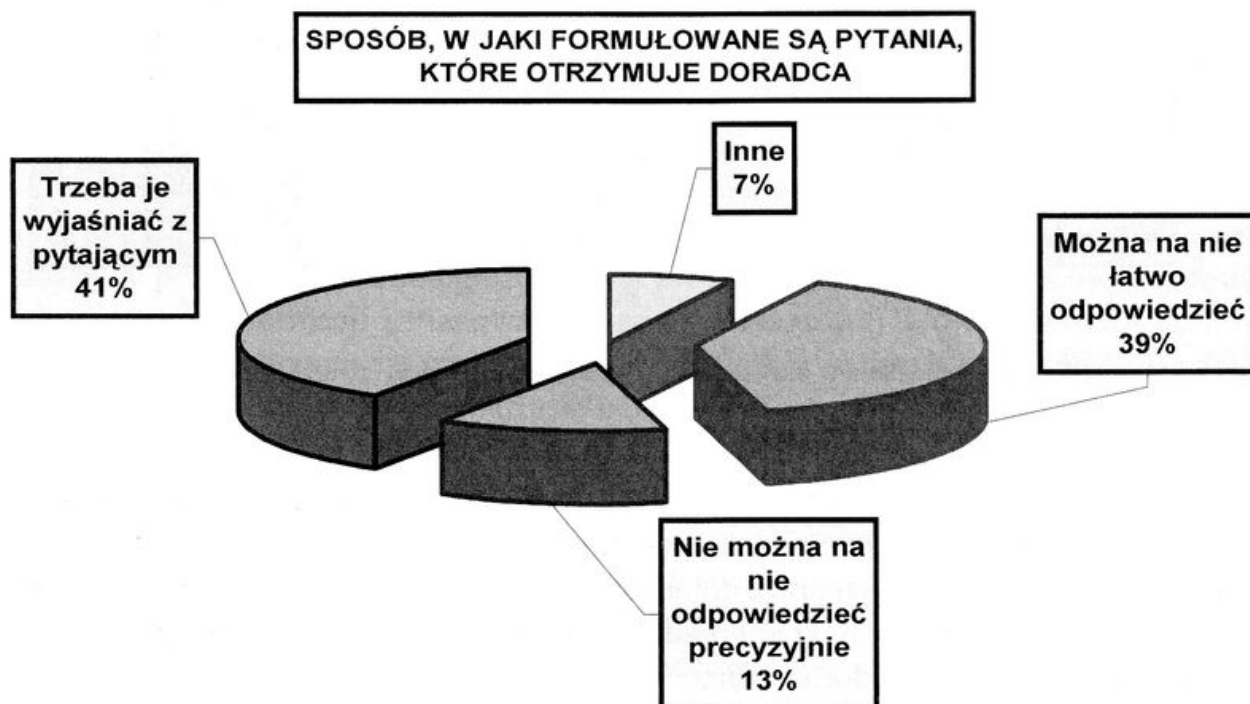
Na wykresie drugim przedstawiono najczęściej poruszane przez klientów, w trakcie rozmowy z doradcą zawodowym, zagadnienia.

Z odpowiedzi udzielonych przez doradców zawodowych wynika, iż najczęściej poruszanymi zagadnieniami w trakcie poradnictwa na odległość są informacja (203 odpowiedzi), klaryfikacja oraz doradztwo.



Wykres 2. Kwestie poruszane w trakcie poradnictwa na odległość

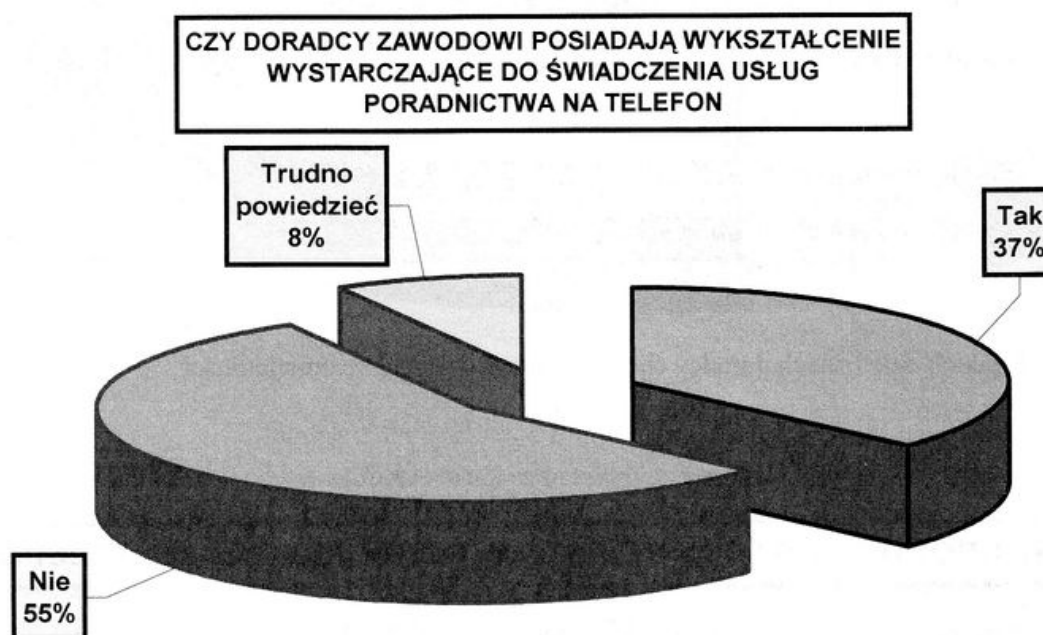
Wykres trzeci prezentuje wyniki uzyskane w odpowiedzi na pytanie o sposób, w jaki formułowane są pytania zadawane przez klientów doradcom zawodowym.



Wykres 3. Sposób, w jaki formułowane są pytania, które otrzymuje doradca

Udzielone przez doradców odpowiedzi wskazują, iż pytania zadawane przez klientów często wymagają dodatkowego wyjaśnienia, tzn. zadania kilku dodatkowych pytań, które pomagają w znalezieniu odpowiedzi. Drugą dużą grupę stanowią pytania, na które można łatwo odpowiedzieć (39%).

Wykres czwarty przedstawia odpowiedzi na pytanie dotyczące samooceny doradców zawodowych z związku ze świadczeniem usług poradnictwa na telefon.



Wykres 4. Czy doradcy zawodowi posiadają wykształcenie wystarczające do świadczenia usług poradnictwa na telefon

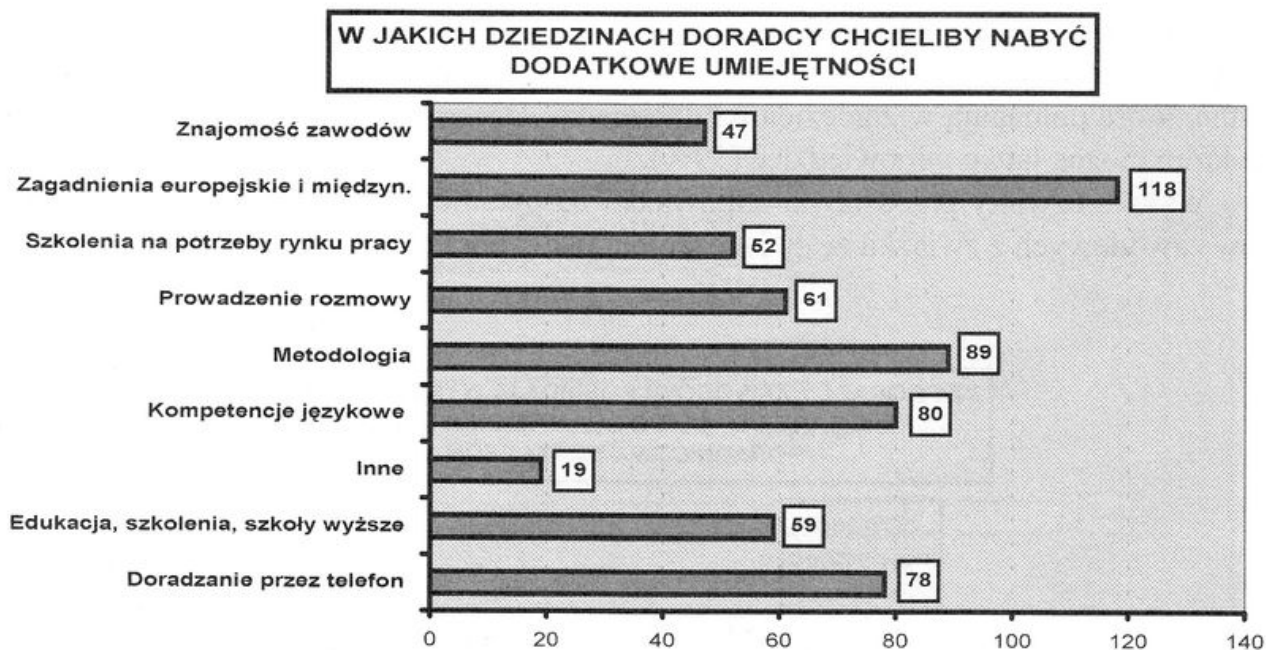
Wykres piąty poświęcony jest dziedzinom wiedzy, w których doradcy zawodowi chcieliby nabyć dodatkowe umiejętności.

Udzielone przez doradców odpowiedzi wskazują, iż najważniejsze dziedziny, w których chcieliby nabyć dodatkowe umiejętności, to: zagadnienia europejskie i międzynarodowe (118 odpowiedzi) oraz metodologia poradnictwa na odległość i kompetencje językowe.

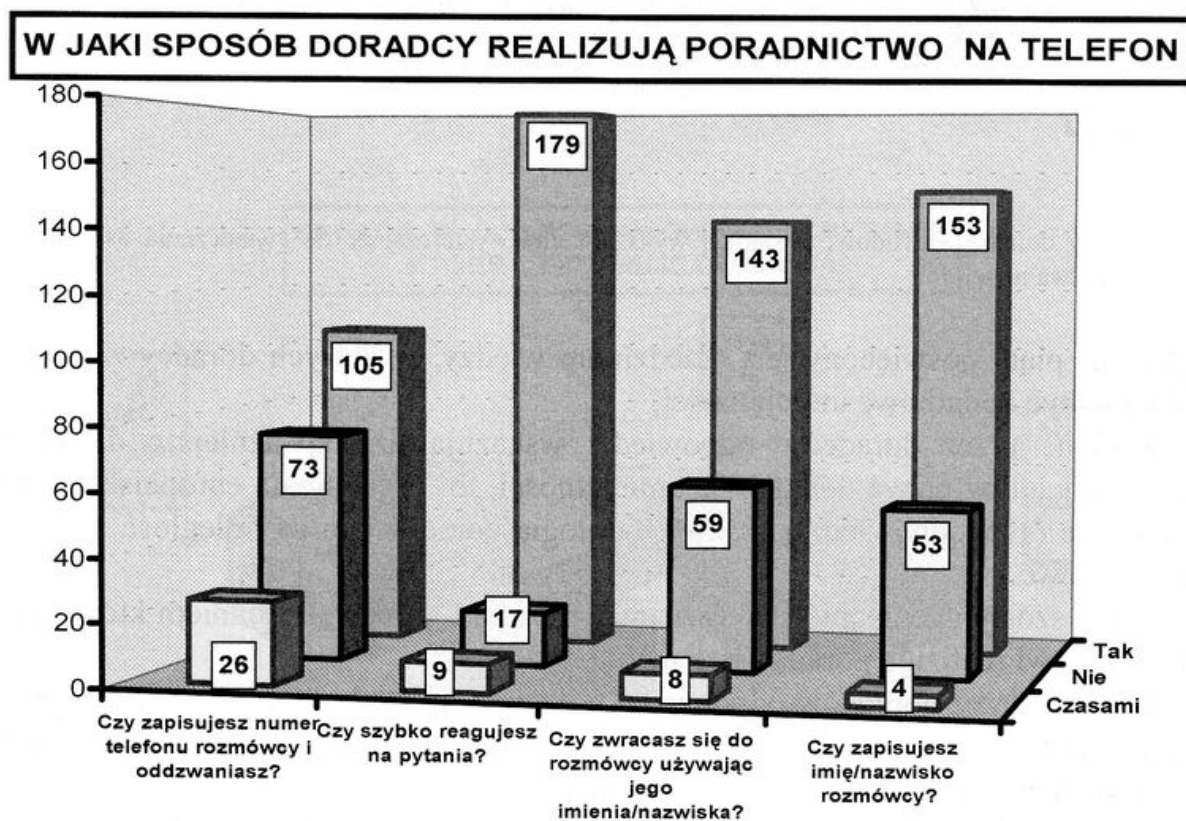
Wykres szósty przedstawia porównanie sposobów, z wykorzystaniem których doradcy zawodowi realizują poradnictwo na odległość.

Udzielone przez doradców odpowiedzi wskazują, iż większość z nich zapisuje numer telefonu rozmówcy i oddzwania, szybko reaguje na pytania, zwraca się do klienta po imieniu/nazwisku oraz zapisuje te informacje.

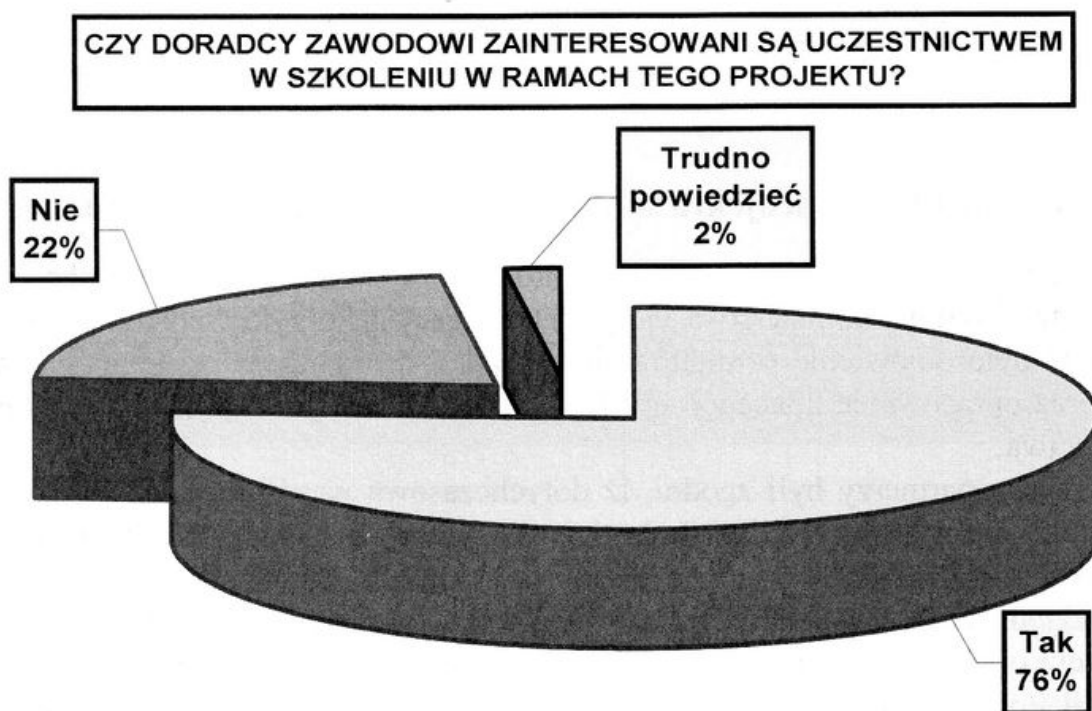
Ostatni, siódmy, wykres przedstawia stopień zainteresowania doradców zawodowych uczestnictwem w szkoleniu z zakresu poradnictwa na odległość.



Wykres 5. W jakich dziedzinach doradcy chcieliby nabyć dodatkowe umiejętności



Wykres 6. W jaki sposób doradcy realizują poradnictwo na telefon



Wykres 7. Czy doradcy zawodowi zainteresowani są uczestnictwem w szkoleniu

Przytoczone tu wyniki jasno wskazują, iż poradnictwo zawodowe realizowane na odległość cieszy się dużym zainteresowaniem wśród praktyków poradnictwa i w przyszłości jego znaczenie może tylko rosnąć.

Kolejnym tematem spotkania w Oberursel były kwestie związane z przygotowaniem podręcznika poradnictwa na odległość adresowanego zarówno do multiplikatorów tej metody, jak i do doradców zawodowych, uczestników szkoleń na poziomie krajowym. Każda z instytucji zaangażowanych w realizację projektu miała możliwość wyboru jednego z tematów podręcznika. Strona polska zdecydowała się przygotować rozdział poświęcony komunikacji, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności związanych z operowaniem głosem. Materiał ten miał być częścią jednego z głównych modułów podręcznika, zatytułowanego „Metodologia”.

Zgodnie z zasadami współpracy w projekcie opracowanie ostatecznej wersji każdego z rozdziałów poprzedziły konsultacje i wymiana uwag. Strona polska najściślej współpracowała z partnerem niemieckim, ponieważ to właśnie on podjął się roli głównego redaktora modułu poświęconego metodologii poradnictwa na odległość. Po ostatecznych poprawkach rozdział dotyczący komunikacji liczył 30 stron (całość podręcznika zaplanowano na ok. 150 stron).

Partnerzy uzgodnili też, iż cennym wzbogaceniem podręcznika byłoby dodanie do jego części teoretycznej pewnych elementów praktycznych. W związku z powyższym podjęto decyzję o zbieraniu przykładów „dobrych praktyk” (*best practise*) w dziedzinie poradnictwa na odległość. Do tej pory stronie polskiej udało się uzyskać od doradców

zawodowych z Centrów Informacji i Planowania Kariery Zawodowej Wojewódzkich Urzędów Pracy pięć takich przykładów. Zebrane informacje zostały przetłumaczone na język angielski i przesłane promotorowi.

Spotkanie partnerów projektu w Warszawie, przyszłość projektu

Kolejne, trzecie spotkanie partnerów projektu miało miejsce w lutym br., w Warszawie, w siedzibie Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. Tematem spotkania było omówienie rezultatów pracy nad podręcznikiem poradnictwa na odległość oraz opracowanie koncepcji ewaluacji szkolenia dla multiplikatorów tej metody poradnictwa.

Wszyscy partnerzy byli zgodni, iż dotychczasowa współpraca układa się bardzo pomyślnie, nie wystąpiły żadne trudności w realizacji projektu, co dobrze wróży poradnictwu na odległość.

Przyjęto też pewne ustalenia, dotyczące przyszłości projektu. Jeszcze w tym roku, w oparciu o podręcznik przygotowany przez partnerów projektu, odbędą się szkolenia multiplikatorów (grupa angielsko- i niemieckojęzyczna). Osoby uczestniczące w szkoleniu będą w przyszłości odpowiedzialne za organizację szkoleń dla doradców zawodowych na poziomie krajowym. Seminaria krajowe również zostaną przeprowadzone w oparciu o wspomniany podręcznik, który, zgodnie z założeniami projektu, powinien stać się narzędziem pracy doradców zawodowych z Centrów Informacji i Planowania Kariery Zawodowej Wojewódzkich Urzędów Pracy. Realizacja tego celu wydaje się być bardzo prawdopodobna, ponieważ dzięki seminariom szkoleniowym organizowanym dla doradców zawodowych z CIiPKZ osoby te, będące podstawową grupą odbiorców produktów projektu, są na bieżąco informowane o wszystkich ustaleniach podjętych przez partnerów.

Miejmy nadzieję, że dzięki temu nowatorskiemu projektowi również poradnictwo zawodowe w naszym kraju zyska możliwość dynamicznego rozwoju.

Dodatkowe informacje na temat projektu „Poradnictwo na odległość” można znaleźć na systematycznie aktualizowanej stronie internetowej www.praca.gov.pl/nczpz.

Literatura

1. Ertelt J.B.: Priorytety w szkoleniu trenerów, (*Priorities in Trainers' Training*), Federalny Urząd Pracy Niemiec, 2002.
2. Ertelt J.B.: Struktura podręcznika dla uczestników szkolenia, (*Structure of the Training Handbook*), Federalny Urząd Pracy Niemiec, 2002.
3. Ertelt J.B.: Charakterystyka modułów szkoleniowych, (*Characteristic of training moduls*), Federalny Urząd Pracy Niemiec, 2002.
4. Trlicova K.: Poradnictwo na odległość – kurs szkoleniowy, (*Distance Counselling – training course*), Federalny Urząd Pracy Niemiec, 2002.

Sylwetki wybitnych oświatowców

PROF. ZW. DR HAB. WANDA BOBROWSKA-NOWAK – PEDAGOG I HISTORYK WYCHOWANIA

Prof. zw. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak urodziła się 24 grudnia 1925 roku w Wilnie w środowisku inteligencji pracującej. W kwietniu 1945 roku przyjechała do Łodzi jako repatriantka, gdzie po ukończeniu Kursu dla Wychowawców rozpoczęła w sierpniu tego roku pracę w placówkach opieki nad dzieckiem. Pracując zawodowo uzyskała świadectwo dojrzałości, po czym podjęła studia wyższe na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Łódzkiego w zakresie pedagogiki i psychologii. Studia te ukończyła w roku akademickim 1951/52 uzyskując stopień magistra filozofii w zakresie pedagogiki. Praca magisterska z zakresu historii wychowania na temat: *Szkolnictwo elementarne w Księstwie Warszawskim i Królestwie Kongresowym* została napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. Stefana Truchima.

Pracowała kolejno w różnego typu placówkach wychowawczych i oświatowych, w Liceach Pedagogicznych, w Wojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Kadr Oświatowych, pełniła również obowiązki wizytatora w Wydziale Oświaty w Łodzi. Była wykładowcą w Studium Nauczycielskim w Piotrkowie Trybunalskim.

W 1959 roku została zatrudniona na stanowisku starszego asystenta w Katedrze Pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego. Wykładała równocześnie pedagogikę i psychologię w Zaocznym Studium Nauczycielskim w Łodzi oraz na Kursach Eksternistycznych dla pracowników oświatowych.

W październiku 1961 roku, po zawarciu małżeństwa, przeniosła się do Katowic, gdzie rozpoczęła pracę w Katedrze Pedagogiki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w charakterze starszego asystenta.

Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie historii wychowania uzyskała w 1964 roku w Uniwersytecie Łódzkim przedkładając rozprawę pt. *Czasopisma polskie dla dzieci i młodzieży w Królestwie Kongresowym w pierwszej połowie XIX wieku*. Promotorem przewodu doktorskiego był prof. dr hab. Stefan Truchim, recenzentami: prof. dr hab. Tadeusz Pasierbiński (UW) i prof. dr hab. Antonina Kłoskowska (UŁ).

Po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych przez szereg lat wykładała pedagogikę na kursach dla pracowników wyższych uczelni na Śląsku. Współpracowała

również ze Studium Nauczycielskim oraz Studium Kulturalno-Oświatowym w Katowicach.

Z dniem 1 października 1964 r. została przeniesiona na etat adiunkta w Zakładzie Pedagogiki WSP w Katowicach. Tę samą funkcję pełniła w utworzonym w Katowicach w 1968 roku Uniwersytecie Śląskim w Zakładzie Pedagogiki. W 1972 roku złożyła kolokwium habilitacyjne na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie przedkładając rozprawę pt. *Początki polskiej psychologii*. Recenzentami dorobku naukowego i rozprawy byli: prof. dr hab. Eugeniusz Geblewicz, prof. dr hab. Natalia Reuttowa, prof. dr hab. Tadeusz Tomaszewski, prof. dr hab. Stefan Wołoszyn. Decyzja Rady Wydziału Humanistycznego UMCS została zatwierdzona przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną w 1973 roku. Po uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego została powołana w 1973 roku na stanowisko docenta etatowego w Uniwersytecie Śląskim. W 1981 roku uzyskała tytuł profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych. Kolejno pełniła funkcje: kierownika Zakładu Historii Wychowania (od 1980), zastępcy dyrektora Instytutu Pedagogiki (1978–1980), dyrektora Instytutu Pedagogiki (1980–1981), dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii (1981–1984).

W związku z reorganizacją struktury Wydziału Pedagogiki i Psychologii w roku 1981 została powołana na stanowisko kierownika Katedry Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania. Jako kierownik Katedry Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania sprawowała opiekę nad badaniami podstawowymi w zakresie dydaktyki i teorii wychowania – umożliwiając pracownikom naukowym uczestnictwo w stażach naukowych i uzyskanie stopnia doktora habilitowanego.

Za osiągnięcia w pracy naukowej i dydaktycznej uzyskała nagrodę III stopnia Ministra Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki (1978 r.), kilka nagród rektorskich, nagrodę zespołową Ministra w Uniwersytecie Łódzkim (1989 r.).

W 1996 roku przeszła na emeryturę. Była zatrudniona w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Mysłowicach.

Pracę naukową rozpoczęła bezpośrednio po ukończeniu studiów i uzyskaniu stopnia magistra w Uniwersytecie Łódzkim (1951/52). Skoncentrowała się wówczas wokół badań nad historią wychowania przedstawiając uzyskane wyniki na Zjeździe Młodych Pedagogów, Psychologów i Historyków Wychowania w Warszawie w 1952 roku.

Tematem tych rozpoznania były zagadnienia pedagogiczne w czasopiśmie „Zabawy Przyjemne i Pożyteczne” (1770–1777). Idąc śladem obranej tematyki zajęła się rozwojem i funkcjami pedagogicznymi polskich czasopism dla dzieci i młodzieży. Wyniki tych badań W. Bobrowska-Nowak przedstawiła w postaci artykułów w czasopismach przedmiotowych (1958–1964) oraz w rozprawie doktorskiej pt. *Czasopisma polskie dla dzieci i młodzieży w Królestwie Kongresowym w pierwszej połowie XIX wieku*

Do drugiej grupy interesujących zagadnień pani Profesor należała historia polskiej psychologii. Z tego zakresu opublikowała kilka artykułów i rozpraw, które dotyczyły działalności pionierów psychologii naukowej w Polsce (Bolesław Błażek, Julian Ochowicz, Józefa Joteyko i in.). Opracowała obszerny wybór tekstów źródłowych z dzieł polskich psychologów w trzech tomach: I – *Początki przednaukowe psychologii pol-*

skiej”; II – „Pionierzy psychologii naukowej”; III – „Rozwój problematyki i metod psychologii do 1939 roku”. Materiały te przygotowane do druku w 1968 roku, nie ukazały się jednak w całości ze względu na ograniczenia wydawnicze. Opublikowała natomiast w skrypcie wydanym pod wspólną redakcją z K. Czarneckim cz. I pt.: „Polska psychologia przednaukowa”, cz. II pt. „Początki polskiej psychologii naukowej” (Katowice 1970, UŚI).

Wyniki badań nad historią polskiej psychologii przedstawiła początkowo w syntetycznym opracowaniu pt. „Pionierzy psychologii naukowej w Polsce” (1971 UŚI), a następnie jako zmienioną i poszerzoną książkę stanowiącą przedmiot rozprawy habilitacyjnej pt. „Początki polskiej psychologii”. Był to kolejny (LXXXV) tom monografii z *Dziejów Nauki i Techniki* wydany przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich PAN we Wrocławiu 1973 r.

Prowadząc dalsze badania nad historyczną problematyką psychologii wydała skrypt pt. „Materiały pomocnicze do historii psychologii”. *Psychologia rozwojowa i wychowawcza w latach 1870–1930*, który zawierał rozprawę wstępną omawiającą kierunki rozwoju psychologii oraz wybór tekstów źródłowych (I wyd. 1977, UŚI; II wyd. zmienione i poszerzone 1979 r.). Publikacje te zostały odnotowane pozytywnie między innymi: w „Kwartalniku Pedagogicznym” 1974, nr 3, s. 172–178 przez Stefana Zameckiego, a również w *Journal of the History of the Behavioral Science* przez prof. dr Josefa Brožka – Lehigh University – Departament of Psychology Bethlehem USA (Contemporary East European Historiography of Psychology. History of Science 1975; 1977; 233–251, esp.p.p. 237–242). W następnych latach przygotowała syntetycznie ujętą rozprawę pt. „Dzieje psychologii polskiej w latach 1863–1918”, która ukazała się w dziele zbiorowym pod red. B. Suchodolskiego pt. *Historia Nauki Polskiej*, tom IV, część III. Warszawa 1988, PAN. Pozostając w kręgu tej tematyki opracowała temat: „Badania psychologiczne w środowiskach nieprofesjonalistów”.

Z kręgu problematyki historii psychologii polskiej prof. W. Bobrowska-Nowak publikowała artykuły na łamach czasopism naukowych oraz wygłaszała referaty na zjazdach i konferencjach ogólnopolskich (m.in. w Rzeszowie, Krakowie, Lublinie, Warszawie).

Do innej grupy prac, które prowadziła, należała historia pedagogiki, a w tym historia pedagogiki przedszkolnej. Z tego zakresu przygotowała podręcznik pt. „Zarys wychowania przedszkolnego” w dwóch tomach: I – „Teorie pedagogiczne i rozwój praktyki”, II – „Wybór materiałów źródłowych”. Warszawa 1977, WSiP. Książkę pozytywnie ocenił prof. Vl. Krejci na łamach czasopisma „Predškolská výchova” 1978/79.R. XXXIII, nr 11, s. 322–323 (Odborna literatura).

Poszerzając znacznie zawartość treściową tej książki opublikowała „Historię wychowania przedszkolnego”. Warszawa 1983, WSiP.

Tematyki tej dotyczyły również artykuły publikowane w czasopismach, wykłady dla nauczycieli na konferencjach oraz referat przygotowany na Międzynarodową konferencję Historyków Wychowania w Finlandii (1988). Druk w materiałach zjazdu pt. *Education of teachers for kindergartens as an expression of social and national needs*

in Poland in the 19th and in the early of the 20th century. (W:) The Social Role and Evolution of the Teaching Profession in Historical Context. Volume VI. The History of Preschool Teachers Profession. Finland, Joensuu 25–28 July 1988.

Interesując się historią różnych dziedzin pedagogiki Pani Profesor prowadziła badania nad kształtowaniem się pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce, dziejami instytucji oświatowo-opiekuńczych na ziemiach polskich w latach zaborów i w 20-leciu Polski Niepodległej. Z tego zakresu przygotowała skrypt pt. „*Materiały pomocnicze do pedagogiki resocjalizacyjnej i opiekuńczej*” wydany w Katowicach w 1979 roku, UŚI. Przygotowała również rozprawę pt. „*Początki i rozwój działalności opiekuńczej na ziemiach Polski od połowy XIX stulecia do zakończenia I wojny światowej*” oraz *Wybór materiałów źródłowych*. Teksty te zostały opublikowane jako część w dziele zbiorowym pod red. Ireny Lepalczyk pt. „*Źródła do pedagogiki opiekuńczej*”. Warszawa 1988, PWN. Książka została wyróżniona nagrodą Ministra Edukacji Narodowej (UŁ – 1989 r.)

Prezentując wyniki tych badań wskazywała kierunki opieki społecznej i wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą w Polsce oraz przykłady upartej walki pedagogów polskich o poprawę warunków rozwojowych młodzieży w latach zaborów i I wojny światowej.

Jako członek Polskiego Towarzystwa Historii Medycyny prowadziła badania nad wkładem naukowym lekarzy polskich w rozwój psychologii i pedagogiki. Rezultaty przedstawiła na ogólnopolskich zjazdach i konferencjach lokalnych Polskich Historyków Medycyny.

Za pracę w tej dziedzinie przyznano Pani Profesor odznaczenie honorowe medal im. Jędrzeja Śniadeckiego (1978).

Odrębną dziedziną badań W. Bobrowskiej-Nowak była regionalna problematyka pedagogiczna związana z historią Śląska. W tym zakresie kierowała pracami zespołu w dziale „Oświata” w Instytucie Śląskim w Katowicach.

Przez szereg lat była członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (do 1991). Należy do Polskiego Towarzystwa Historii Medycyny, Oddział w Katowicach. Jest członkiem Polskiego Komitetu Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego OMEP.

W swoich badaniach naukowych prof. zw. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak koncentrowała się między innymi na takich tematach:

- Związki pedagogiki z psychologią w Polsce,
- Związki pedagogiki z psychologią lekarską,
- Historia wychowania przedszkolnego,
- Historia polskiej psychologii,
- Recepcja psychologii obcej w Polsce,
- Początki i rozwój pedagogiki resocjalizacyjnej i opiekuńczej,
- Badania pedagogiczne i psychologiczne w środowiskach nieprofesjonalistów.

Zmarła w dniu 31 stycznia 2003 r. i została pochowana na cmentarzu w Katowicach.

Piotr Kowolik



WSPOMNIENIE O PANU FRANCISZKU WASĄŻNIKU Z ŁOMŻY

Łączenie pracy zawodowej na różnych stanowiskach oświaty i szkolnictwa z ofiarnością społeczną na rzecz drugiego człowieka – to trwałe elementy przepełnionego trudem wzmożonej działalności i aktywności zawodowej życia Franciszka Wasążnika – wspaniałego nauczyciela i koordynatora tajnego nauczania w okresie okupacji hitlerowskiej, profesora Liceum Pedagogicznego w Łomży, posła na Sejm.

Urodził się 21 marca 1898 r. we wsi Majdan, pow. Mińsk Mazowiecki. Po ukończeniu szkoły podstawowej kontynuował naukę w Seminarium Nauczycielskim, które to ukończył w 1916 r. Seminarium to w dużej mierze ukształtowało patriotyczną postawę Franciszka Wasążnika, krytyczny stosunek do otaczającej rzeczywistości i poważny do zawodu nauczyciela, jako swoistego powołania. Stało się to dzięki wpływom kilku polskich profesorów – piewców polskości i patriotyzmu, którzy w odróżnieniu od części profesorów – Rosjan, oddanych reżimowi carskiemu – chronili tajną działalność uczniów organizujących nielegalne patriotyczne kółka nauki historii i języka polskiego, a od 1915 r. tajną Polską Organizację Wojskową (POW). Ta ostatnia, której członkiem był również przyszły inspektor szkolny, przygotowywała młodzież do walki zbrojnej o niepodległość Polski.

Pracę zawodową rozpoczął 1 września 1916 r. w jednoklasowej szkole w Natolinie, gdzie pracował do 27 października 1917 r. Od 30 października 1917 r. do 5 listopada 1918 r. dokształcał się na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie, a od 11 listopada 1918 r. do 22 kwietnia 1922 r. odbywał służbę w wojsku przechodząc w międzyczasie szkolenie bojowe w Szkole Podchorążych. Uzyskawszy stopień podporucznika, przydzielony został do szkolenia poborowych i ochotników, a później na front wschodni, gdzie uczestniczył w walkach o wschodnie granice Polski. Po ustaniu działań wojennych w stopniu porucznika rezerwy powrócił do pracy nauczycielskiej.

Od 1 września 1922 r. pracował kolejno w kilku szkołach wiejskich woj. białostockiego: Długołęce, Chrańbłach i Czarnej Wsi Kościelnej – jako kierownik szkoły. Wszędzie dał się poznać nie tylko jako wzorowy nauczyciel, lecz również jako bez reszty oddany społecznik – animator kultury (propagator ruchu małych form teatralnych), propagator ruchu spółdzielczego „Społem”, krzewiciel idei Kasy Pożyczkowo-Oszczędnościowej im. Stefczyka.

Z Czarnej Wsi Kościelnej na podstawie udzielonego płatnego urlopu wyjechał na dalsze studia do Warszawy. Po byt w Warszawie wieńczy w 1934 r. dyplomem studiów wyższych Państwowego Instytutu Pedagogicznego.

Po ukończeniu studiów wyższych objął funkcję kierownika dużej szkoły powszechnej nr 10 w Białymstoku, a później nr 18. Od 1 stycznia 1938 r. otrzymał nominację na podinspektora szkolnego w Łomży, gdzie pracował aż do wybuchu wojny.

Po ustaniu działań wojennych i ustanowieniu administracji radzieckiej przybyłe władze zleciły Franciszkowi Wasążnikowi organizację i odbudowę szkolnictwa po dokonanych zniszczeniach wojennych. Koordynacją szkolnictwa zajmował się aż do wybuchu wojny niemiecko-radzieckiej. W okresie okupacji hitlerowskiej Franciszek Wasążnik stanął na czele ruchu sprzyjającego idei tajnego nauczania. Jemu to właśnie władze nadrzędne zleciły organizację tajnego szkolnictwa powszechnego w m. Łomży i okolicach. W pracy tej wykazał wielkie zaangażowanie, talent i niespotykane zdolności organizatorskie. Z myślą o kamuflażu tej ofiarności oficjalnie był zatrudniony przez cały okres okupacji na stanowisku magazyniera w zakładach obuwniczych.

W okresie powojennym pracował na stanowisku inspektora szkolnego w Łomży, a od 1 sierpnia 1947 r. aż do odejścia na emeryturę (XI 1966 r.) był nauczycielem Liceum Pedagogicznego. Przez trzy kadencje, tj. w latach 1957–1961, 1961–1965, 1965–1969 był posłem na Sejm z ramienia bloku bezpartyjnych, wspieranym przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

Zdobyte doświadczenie w pracy oświatowej z dorosłymi w okresie wojny i okupacji skrzętnie wykorzystał w zakresie kształcenia ustawicznego będąc nauczycielem Liceum Pedagogicznego. Szczególnie ciepłe i serdeczne są wspomnienia o nim tych nauczycieli, którzy zdobywali kwalifikacje pedagogiczne w ramach, tzw. ówczesnie Kursów Nauczycielskich (KN). Z wielką pasją i zaangażowaniem organizował inne formy kształcenia ustawicznego, jako prelegent Towarzystwa Wiedzy Powszechnej wygłaszał liczne pogadanki i odczyty w zakresie pedagogiki i psychologii. Szczególną wagę przywiązywał do pedagogizacji rodziców, do czego zachęcał swoich podopiecznych – przyszłych nauczycieli. Wielką wagę przywiązywał również do doskonalenia zawodowego i permanentnego podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli. Sprzyjał temu pełniąc funkcję inspektora szkolnego w Łomży i posła na Sejm. Już jako parlamentarzysta znajdował czas na osobistą obsługę wielu konferencji rejonowych nauczycieli (służących doskonaleniu zawodowemu) organizowanych na Kurpiach i Podlasiu.

Za ofiarną i wzorową pracę zawodową i społeczną był odznaczony między innymi: Srebrnym i Złotym Krzyżem Zasługi, Odznaką Grunwaldzką za tajne nauczanie, Krzyżem Kawalerskim oraz Krzyżem Komandorskim Orderu Odrodzenia Polski, Krzyżem za udział w wojnie 1918–1921.

Zmarł 30 marca 1992 r. i spoczywa na cmentarzu w Łomży.

Witold Wincenciak

Konferencje, seminaria, publikacje

Niepełnosprawność a edukacja akademicka

Wstęp

25 kwietnia 2003 roku w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi odbyła się Ogólnopolska Konferencja „**Niepełnosprawność a edukacja akademicka**” związana z obchodami Europejskiego Roku Osób Niepełnosprawnych.

Konferencję poprzedziło otwarcie **wystawy „Dotyk”** w Galerii Sztuki Patio. Prace prezentowane na wystawie zostały przygotowane głównie z myślą o osobach, których niepełnosprawność nie pozwala na odbiór sztuki wzrokiem – zatem można je było, a nawet wskazane było dotykać. Wystawa, której prezentowane prace pozwalały na ich dotykanie, została przygotowana głównie z myślą o osobach, których niepełnosprawność nie pozwala na odbiór sztuki wzrokiem. Wśród prac znalazły się formy przestrzenne o różnorodnej fakturze, rysunki wypukłe, gobeliny (głównie w dwóch kontrastowych kolorach – bieli i czerni) oraz wiersze napisane brajlem.

Obrady w ramach konferencji podzielone zostały na trzy sesje – **Dotrzeć do edukacji, Szkoła wyższa i osoby niepełnosprawne, Funkcjonowanie na rynku pracy – szanse i zagrożenia.**

Wśród prelegentów znalazły się zarówno teoretycy, jak i praktycy związani z problematyką edukacji osób niepełnosprawnych. Obecni byli pracownicy naukowi wyższych szkół, pełnomocnicy Rektorów ds. Studentów niepełnosprawnych, pracownicy Ośrodków Szkolno-Wychowawczych i co szczególnie cenne – osoby niepełnosprawne.

W związku z tym, iż wśród osób niepełnosprawnych grupami, które mają szczególnie specjalne potrzeby edukacyjne są osoby słabo widzące i niewidome, niedosłyszające i niesłyszające, to właśnie ich kształcenie na poziomie szkoły wyższej było tematem, który pojawiał się najczęściej w wystąpieniach.

Dotrzeć do edukacji

W sesji „**Dotrzeć do edukacji**” jako pierwszy wystąpił redaktor **Piotr Piotrowski** („**Czy naprawdę jesteśmy inni – osoby niepełnosprawne w społeczeństwie na przykładzie działań stowarzyszenia „Przyjaciół Integracja**”), który będąc osobą niepełnosprawną i redaktorem naczelnym pisma „Integracji” przybliżył słuchaczom sytuację osób niepełnosprawnych w Polsce i działalność Stowarzyszenia. Głównymi celami Stowarzyszenia są: poprawa sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce, zachęcanie ich do aktywności poprzez pracę i naukę oraz przełamywanie stereotypów funkcjonują-

cych w świadomości społeczeństwa związanych z osobami niepełnosprawnymi. Krótko scharakteryzował akcje społeczne i kampanie społeczne oraz spotkania, wystawy i projekty, które Stowarzyszenie organizowało lub ma zorganizować: Kampania społeczna – „Niepełnosprawni – normalna sprawa”, Wielka Gala „Integracji”, Projekt edukacyjny – „Integracyjne spotkania ze studentami”, Wystawy, wernisaże – „Sztuka bez barier”, Konkurs – „Apteka bez barier”, „Hotel bez barier”, „Polska bez barier”, „Europa bez barier”, Konkurs dla dziennikarzy – „Oczy otwarte”, Kampania edukacyjna przedwakacyjna – „Płytką wyobraźnia to kalectwo”, Kampania edukacyjna powakacyjna – „Pierwszy krok”

Prof. Roman Ossowski z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy (**„Kształcenie studentów niepełnosprawnych”**) zwrócił uwagę na trudności i niebezpieczeństwa związane ze studiowaniem osób niepełnosprawnych. Według prof. Ossowskiego społeczeństwa budują świat segregacyjny dla wąskiej grupy ludzi – pełnosprawnych i w średnim wieku. Dla małych dzieci świat jest przyjazny w małym stopniu, a dla osób niepełnosprawnych w jeszcze mniejszym.

Zadaniem szkoły wyższej względem osoby niepełnosprawnej jest kształcenie i integrowanie środowiska studenckiego. Trudność pojawia się, kiedy osoba niepełnosprawna nie może podołać wymaganiom akademickim, a nie można obniżyć poziomu nauczania. Natomiast jeśli osoba niepełnosprawna uczyła się tylko w szkolnictwie segregacyjnym, to zdarzają się trudności z uczestnictwem w życiu uczelni. Prof. Ossowski zwrócił uwagę także na niebezpieczeństwo związane

z rozwijaniem u osób niepełnosprawnych tzw. „osobowości żebraczej”, czyli świadome wyzwalanie przez osoby niepełnosprawne u innych osób hojności poprzez „obnażanie kikutów”. Bardzo ważne jest, aby uczyć osoby niepełnosprawne pomagać samym sobie, a nie wyręczać ich. Społeczeństwo tworzy „społeczeństwo żebracze” nastawione na branie, a nie na chęć zmiany swojego życia.

Anna Tomaszewska, dyrektor Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Słabo Widzących w Łodzi w nawiązaniu do wystąpienia prof. Ossowskiego mówiła o **rehabilitacji osób słabo widzących i niewidomych** oraz o nauczaniu dzieci na niższych poziomach edukacji. Zwróciła uwagę na istotność wczesnej rehabilitacji i pomoc rodzicom i rodzinie w rehabilitacji dziecka. Równie ważne w rehabilitacji dziecka jest jego samodzielne działanie – możliwość wykonywania czynności, które widzący uważają za naturalne, takie jak mycie zębów, ścielenie łóżka, sprzątanie, korzystanie ze zdobyczy techniki (wideo, komputer) – jak również świadomość bycia potrzebnym innym ludziom, stąd też pomysł, aby dzieci niepełnosprawne pomagały w hospicjum. Tomaszewska przybliżyła również środki dydaktyczne, które wspomagają proces kształcenia dzieci w szkole.

W sesji tej wystąpiła również **dr Iwona Jagoszewska**, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego z referatem **„Niesłysząca młodzież w Norwegii”**.

Szkoła wyższa i osoby niepełnosprawne

W drugiej sesji konferencji zatytułowanej **„Szkoła wyższa i osoby niepełno-**

sprawne” jako pierwszy głos zabrał **prof. Tomasz Winnicki**, Rektor Kolegium Karkonoskiego. Przedstawił on projekt „**Szkoła wyższa w uzdrowisku**” opartej na jednoczesnej edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Szkoła, której budynki usytuowane są w eurorejonie Nysy, ma za zadanie wyrównywanie szans edukacyjnych (utworzenie laboratoriów, gabinetów ćwiczeń, gabinetów zabiegowych, studenckiego klubu integracyjnego), wyszukiwanie niepełnosprawnych kandydatów na studia, dokształcanie nauczycieli, organizowanie wakacyjnych rekonesansów połączonych z terapią uzdrowiskową, pomoc w wyrównywaniu szans w trakcie studiów. Szkoła już w tym roku planuje przyjęcie pierwszych studentów.

Prof. inż. arch. A. Gałkowski, pełnomocnik Rektora Politechniki Poznańskiej ds. Osób Niepełnosprawnych przybliżył zagadnienie „**Dostępność architektoniczna wyższej szkoły technicznej dla osób niepełnosprawnych**”. Podkreślał, iż każdy architekt jest odpowiedzialny za przystosowanie przestrzeni dla społeczeństwa, także dla ludzi niepełnosprawnych. Ważne jest utrwalenie w społeczeństwie przeświadczenia, że trzeba budować przyjazne otoczenie dla ludzi bez względu na wiek czy sprawność. Profesor podjął również kwestię konieczności powołania komisji, która zweryfikuje przyznane kiedyś znaki dostępności miejsc dla osób niepełnosprawnych. Zdarzało się bowiem tak, iż znaki takie posiadają np. hotele, w których pokoje dla osób niepełnosprawnych są usytuowane na piętrze i, co gorsze, nie ma w budynku windy. Profesor podał także szereg rozwiązań architektonicznych, które w zna-

czący sposób ułatwiłyby poruszanie się osób niewidomych i słabo widzących po ulicach i w budynkach.

O **szansach i zagrożeniach rozwoju E-nauczania w Polsce** w kontekście szans na studiowanie osób niepełnosprawnych mówił **Tomasz Kłys**, Pełnomocnik rektora ds. E-nauczania Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Humanistycznej w Bielsko-Białej. Przedstawił zalety nauczania na odległość (distance learning) oraz szanse osób niepełnosprawnych korzystania z tej formy kształcenia. Niestety ta forma edukacyjna, mimo iż byłaby idealnym rozwiązaniem dla wielu osób, boryka się z wieloma problemami natury prawnej i organizacyjnej.

Ostatnia w tej sesji głos zabrała **mgr Barbara Harań**, Dyrektor Centrum Kształcenia Osób Niepełnosprawnych Akademii Podlaskiej w Siedlcach. Tematem jej wystąpienia było „**Kształcenie integracyjne studentów w Akademii Podlaskiej w Siedlcach**”. Akademia ta w 1989 roku jako pierwsza w Polsce rozpoczęła kształcenie osób niepełnosprawnych na poziomie akademickim. Wystąpienie p. Harań przybliżyło słuchaczom rozwiązania, jakie w ciągu tych lat wypracowała Akademia, aby umożliwić i ułatwić osobom niepełnosprawnym kształcenie.

W sesji tej wystąpili również:

- **Małgorzata Ostrowska**, wicedyrektor Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Słabo Widzących w Łodzi – „**Technika i metody kształcenia osób słabo widzących i niewidomych**”,
- **mgr Sylwia Nosarzewska**, Pełnomocnik Rektora ds. Studentów Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie –

- „Student niepełnosprawny – „Możliwości i ograniczenia zdobycia wykształcenia na poziomie wyższym (na przykładzie UW-M w Olsztynie)”
- **mgr Iwona Lis-Zaldivar**, wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim – **„Studenci niepełnosprawni w Gorzowie Wielkopolskim na przykładzie Instytutu Nauczycielskiego”**,
 - **mgr Wiesława Barcicka**, starszy wykładowca Wszechnicy Świętokrzyskiej – **„Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach – Uczelnia bez barier, muzyka w nauczaniu i wychowaniu”**.

Funkcjonowanie na rynku pracy – szanse i zagrożenia

W sesji ostatniej **„Funkcjonowanie na rynku pracy – szanse i zagrożenia”** wystąpiły osoby zajmujące się doradztwem zawodowym dla osób niepełnosprawnych oraz rehabilitacją zawodową:

- **Edward Chudzik**, nauczyciel w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Słabo Widzących w Łodzi – **„Niewidomy na rynku pracy – szanse i zagrożenia”**,
- **dr Grażyna Tadeusiewicz, dr Nella Stolińska-Poborska**, wykładowca w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi – **„Doradztwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych”**,
- **Andrzej Barczyński**, dyrektor generalny Krajowej Izby Gospodarczo-Rehabilitacyjnej – **„Koszty i korzyści w systemie rehabilitacji zawodowej,**

- **Anna Olak** – **„Prezentacja pubu Dwie Dłonie – pierwszego w Polsce pubu integracyjnego”**.

Prelegenci zwracali uwagę, iż zatrudnianie osób niepełnosprawnych odbywa się w dwóch płaszczyznach:

- **prawno-systemowej** – zatrudnianie osoby niepełnosprawnej wiąże się z korzyściami płynącymi dla pracodawcy, a mało istotne są kompetencje, jakie posiada niepełnosprawny pracownik,
- **kompetencyjnej** – osoby niepełnosprawne posiadają większe kompetencje niż osoby pełnosprawne i przez to są bardziej konkurencyjne na rynku pracy.

Niestety w wielu przypadkach wobec osób niepełnosprawnych pokutuje stereotyp z czasów Spółdzielni Inwalidów, który kojarzy osoby niepełnosprawne jako te, które potrafią wykonywać jedynie mało skomplikowane czynności.

Na zakończenie wystąpili właściciele pierwszego w Polsce pubu integracyjnego „Dwie dłonie” w Łodzi. Właściciele są osobami niesłyszącymi i stworzyli miejsce, które jest wspaniałym przykładem możliwości integracji wśród osób niepełnosprawnych i osób pełnosprawnych z osobami pełnosprawnymi.

Konferencja zakończyła się dyskusją dotyczącą głównie tematyki ostatniej sesji.

Organizatorzy planują pod koniec roku zorganizowanie kolejnej konferencji, która będzie podsumowaniem Europejskiego Roku Integracji.

Joanna Belzyt

Trendy kształcenia nauczycieli Nektere trendy pregradualni pripravy uciteli

Danuse Nezvalova, Olomouc 2001 s. 48

Zarówno wiek XX, jak i XXI to okres wielkich przemian dokonujących się na we wszystkich dziedzinach naszego życia, w tym również w edukacji. Towarzyszą temu pytania, jak przygotować profesjonalnych nauczycieli, jakie treści kształcenia są ważne oraz jakimi kompetencjami powinni wykazać się nauczyciele. Jak na nie odpowiedzieć? Wydaje się, iż szczególnego znaczenia nabiera odpowiednie kształcenie w uczelniach.

Recenzowana publikacja, chociaż z pewnością nie jest poradnikiem metodycznym w tym zakresie, przedstawia konkretne propozycje zmian. Jednocześnie Autorka publikacji przekonuje, że materiał w niej zawarty przyczyni się do opracowania w przyszłości koncepcji kształcenia nauczycieli zdolnych do poszukiwania skutecznych dróg rozwiązywania problemów przy wykorzystaniu nowych strategii pedagogicznych. We wprowadzanych nowych programach nauczania musi być otwartość na nowe technologie kształcenia, nowe wiadomości z zakresu kształcenia i wychowania, w tym współpraca nauczycieli z rodzicami. Dalsze zmiany dotyczą innowacji, ciągłego podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, w tym osób, które są przygotowywane do drugiego stopnia szkół podstawowych i średnich.

Część pierwsza publikacji poświęcona jest teoretycznym problemom kształcenia nauczycieli. Obejmuje zagadnienia dotyczące kompetencji nauczycieli, standardy ich kwalifikacji. W kolejnym rozdziale można

znaleźć uwagi dotyczące edukacji nauczycieli w krajach o rozwiniętym systemie edukacyjnym. Zawarto w nim założenia edukacyjne OECD oraz modele kształcenia nauczycieli w różnych krajach, łącznie z instytucjami kształcącymi, liczbą lat edukacji oraz tytułem, jaki otrzymuje się po zakończonej edukacji. W opracowaniu został również uwzględniony sposób przygotowania przyszłych nauczycieli w Stanach Zjednoczonych i Japonii.

W ostatniej części zostało przedstawione studium przypadku, gdzie jest zaprezentowane konkretne podejście do kształcenia nauczycieli na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Pałackeho w Olomouc. Autorka zaprezentowała strukturę kształcenia z podziałem na przedmioty realizowane w poszczególnych latach studiów.

W prezentowanej książce na szczególną uwagę zasługują rozważania dotyczące kompetencji nauczycielskich. Autorka przytoczyła propozycje ich podziału m.in. według E. Erauta, J. Slavika, S. Sinora, V. Sveca, Koetsiera, C.P. Wubbelsa, T. Korthagena, V. Spilkova. Na podkreślenie zasługuje fakt przedstawienia kompetencji, które są kształtowane na Uniwersytecie w Olomoucu. Zostały one określone w następujących zakresach: programowania własnego kształcenia, sterowania własną osobowością i specjalistycznym. Jednocześnie Autorka wymieniła czynności, które składają się na każdy z powyższych zakresów. I tak, w pierwszym przypadku mamy do czynienia z planowaniem kształcenia, realizacją efektywnego kształcenia, monitorowaniem i ocenianiem procesu kształcenia. Z kolei każda z nich rozbita jest na szereg pomniejszych umiejętności. Dla przykładu można podać niektóre z nich, należące do

monitorowania i oceniania: zapewnienie efektywnej pracy całej klasy, zapewnienie środowiska wspierającego rozwój uczniów, efektywne zadawanie pytań, informowanie rodziców o postępach uczniów itd. Sterowanie własną osobowością (kierowanie rozwojem zawodowym) to rozwijanie się w celu podwyższania jakości pracy (m.in. śledzenie literatury specjalistycznej, dokształcanie, ocena własnej aktywności), branie udziału w pracy zespołowej. Ostatnie z kompetencji – specjalistyczne – zostały podzielone na następujące: przygotowanie teoretyczne w konkretnej dyscyplinie (m.in. zastosowanie wiadomości przy rozwiązywaniu problemów), umiejętności w konkretnej dyscyplinie (rozwijanie wszystkich umiejętności, łącznie z intelektualnymi) oraz wytworzenie systemu wartościowania (m.in. integracja i wykorzystanie zależności interdyscyplinarnych).

Na standardy kwalifikacji nauczycielskich składają się wiadomości, wychowanie, planowanie i realizacja, monitorowanie i ocena procesu kształcenia oraz inne wymagania zawodowe. Każdy z tych zakresów został opisany przez Autorkę.

Dość szczegółowe omówienie przeze mnie treści tej części publikacji wynika z tego, że w Polsce ukazało się szereg publikacji na ten temat (H. Kwiatkowska, A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, M. Czerepaniak-Walczak, Z. Kwieciński i inni). Można w nich znaleźć różne definicje tego pojęcia, szczegółowe podziały, jak również polemiki dotyczące potrzeby wprowadzenia terminu *kompetencje*. Ma-

jąc jednak do czynienia z częstym posługiwaniem się nim w pedeutologii, możemy uznać, że jest obowiązującym. Tym bardziej, że odzwierciedla autentyczne potrzeby i oczekiwania społeczne wobec szkoły i nauczycieli.

Autorka podkreśla w zakończeniu publikacji, że zmiany dokonujące się na świecie, a mające wpływ na nasze życie, wymagają przygotowania wartościowego nauczyciela. A od jego poziomu zawodowego i kompetencji w dużym stopniu zależy wynik poziom przygotowania uczniów.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż wiele z omawianych tez jest określonych na miarę potrzeb przyszłych nauczycieli. Rozwiązywanie problemów, komunikowanie, praca w zespole, projektowanie zmian, kreatywność to elementy pracy nauczyciela, występujące na co dzień. Zostały one uporządkowane w omawianej publikacji i bardzo czytelnie przedstawione. Z punktu widzenia praktyki edukacyjnej jest to niezwykle ważne.

Niestety, publikacja ta jest trudno dostępna na polskim rynku. Jej pierwsze wydanie ukazało się w Czechach. Jednak dla osób zajmujących się kompetencjami jest ona doskonałym uzupełnieniem lektury w powyższym zakresie. Powinna być z zainteresowaniem przyjęta zarówno przez studentów, jak i nauczycieli akademickich, gdyż jest dobrym i aktualnym przeglądem wielu teorii związanych z przygotowaniem pedagogicznym nauczycieli.

Elżbieta Sałata

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku

pod redakcją naukową prof. dr. hab. Tadeusza Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2003.

„Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku” ukazuje się po 122 latach od wydania I tomu pierwszej polskiej „Encyklopedii wychowawczej” pod kierownictwem m.in. J.T. Lubomirskiego, E. Stawińskiego, S. Dickensa, S. Szobera, I. Moszczyńskiego, F. Kierskiego. Ukażało się tylko 9 tomów, ostatni na literę P w 1920 r. wydanych przez oficynę Gebethnera i Wolfa w Warszawie.

O motywacji i impulsach, które zdecydowały o podjęciu tego przedsięwzięcia pisze prof. Tadeusz Pilch w Słowie wstępnym: „...Naszym zamierzeniem było dać nauczycielowi solidny fundament wiedzy merytorycznej i humanistycznej do ukształtowania osobowości wszechstronnej, otwartej, innowacyjnej. A co jeszcze ważniejsze – dać motywację do rzetelnego wypełniania powinności wobec samego siebie, wobec młodzieży, wobec społeczeństwa. Te przeświadczenia stały się przesłanką doboru i zakresu treści haseł. Wiele w nich historii, bo kto nie zna i nie rozumie przeszłości, ten jest ślepy na przyszłość. Bardzo wiele w nich treści, które z pozoru nie przynależą do pedagogiki, ale tylko z pozoru. Czy istnieje bowiem inna dyscyplina humanistyczna, która wymaga uniwersalnego i wszechstronnego przygotowania, aby zrozumieć człowieka? A cóż dopiero go tworzyć, czyli wychowywać? Pedagogowi niezbędna jest więc wiedza z wielu

dziedzin, czasem bardzo odległych od samej pedagogiki. Dobrą ilustracją tej prawdy jest fakt, iż jednym z pierwszych obszarów wiedzy, który musi posiadać pedagog są biologiczne podstawy rozwoju człowieka. Równocześnie dobry nauczyciel musi być biegły w odczytywaniu i tłumaczeniu znaków czasu, wśród których magiczną i potężną mocą wyróżnia się Internet. ...”

Nad dziełem pracowali nauczyciele, pracownicy naukowcy z całego kraju, z uczelni wielkich i małych, młodzi oraz bardziej doświadczeni.

Czterotomowe dzieło dedykowane jest ustawicznie kształcącemu się nauczycielowi.

Alicja Sadłowska

Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Nr 1/2003

Gieseke W.: Emocjonalność w procesach uczenia się dorosłych, s. 13.

Bryzgałowska S.I.: Konstruowanie i strukturyzacja badań naukowo-pedagogicznych w przygotowaniu nauczyciela na uczelni wyższej, s. 23.

Apanowicz J.: Wielowymiarowy program kształcenia we współczesnej edukacji narodowej, s. 29.

Czerniawska O.: Podróż w pamięci osób starszych, s. 39.

Bińczycka A.: Czasopisma feministyczne w Polsce na przykładzie „Zadry” i „Ośki” oraz „Pełnym Głosem”, s. 51.

Kałużny R.: Dylematy kształcenia humanistycznego oficerów wojska polskiego, s. 67.
Stankiewicz K.: Opera kameralna w Konstancji w kontekście edukacji ustawicznej, s. 99.

Dyrektor Szkoły

Nr 1/2003

Gawrecki L.: Menedżer oświaty, s. 3.
Mościcki B.: Szkoły menedżerskie, s. 6.
Koszmider M.: Zasady zarządzania jakością w pracy dyrektora szkoły, s. 9.
Jeżowski A.: Rada pedagogiczna – demony z przeszłości a kreatywna rola organu szkoły, s. 12.
Sadur M.: Wykorzystanie komputera w zarządzaniu, s. 20.
Pachociński R.: Ideologia reformy a ideologia nauczyciela, s. 31.
Czarnecka T.: Krytyka czy samokrytyka? O systemie mierzenia jakości pracy szkoły, s. 26.

Nr 2/2003

Szczodry G.: Diagnoza osiągnięć – sposób na szkołę bez stopni, s. 3.
Janes B.: Punkty zamiast ocen, s. 5.
Gawrecki L.: Wolny rynek w oświacie, czyli dlaczego dyrektor szkoły musi być menedżerem, s. 13.
Wlazło S.: Wolny rynek – zagrożenie czy szansa polskiej edukacji, s. 16.
Norkowska E.: Wyprzedzić reformę, s. 22.
Pachociński R.: Ideologia nauczyciela postmodernistycznego, s. 30.

Edukacja Medialna

Nr 1/2003

Cellary W.: Przemiany społeczne i gospodarcze a edukacja, s. 5.
Pielachowski J.: Jak opracowywać i nadzorować szkolny program profilaktyki. cz. I? s. 9
Komorowski T.: Prawo a reforma systemu edukacji, s. 12.
Braun-Gałkowska M., Gała A., Ulfik-Jaworska I.: Treści programów emitowanych przez pięciu polskich nadawców telewizyjnych – raport z badań cz. I., s. 17.
Kwiatkowska I.: Wirtualne uniwersytety – nowe trendy w szkolnictwie wyższym na przykładzie wybranych uniwersytetów Europy (Niemcy, Wielka Brytania USA), s. 39.

Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 1/2003

Brzezińska A.: Psychologia a edukacja: pomoc psychologiczna wobec transformacji systemu edukacji, s. 7.
Smykowski B.: Porządek rozwoju funkcji psychicznych a dynamika form działalności dziecka, s. 19.
Ziółkowska B.: Sytuacja edukacyjna jako sytuacja trudna, s. 33.
Wiliński P.: Opiniodawstwo psychologiczno-pedagogiczne dla potrzeb edukacji, s. 97.

Nr 1/2003

Łybacka K.: Kształcenie dla rynku pracy realizowane w systemie oświaty, s. 4.

Woźniak I.: Zadania szkoły zawodowej w świetle nowej strategii Unii Europejskiej kształtowania warunków zdrowia i bezpieczeństwa w pracy, s. 10.

Jamiołkowski M.: Przedsiębiorcza szkoła, s. 15.

Wydrzyński P.: Promowanie edukacji, s. 17.

Wiatrowski Z.: IV Kongres Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego w Berlinie, s. 18.

Karpinski W.: Partnerstwo społeczne w edukacji zawodowej we Francji, s. 19.

Łukasz-Paluch K.: Projektowanie ewaluacji doskonalenia, s. 22.

Szeląg P.: POLTEUS – portal internetowy o możliwościach kształcenia w Europie, s. 26

Turczyńska E.: Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów ekonomicznych, s. 32.

Nr 2/2003

Żbikowska Z.: Szkolny doradca zawodowy, s. 4.

Figurski J.: Autorski program nauczania dla profilu mechatronicznego – konstrukcja, wdrażanie, ewaluacja, s. 7.

Karpinski W.: Partnerstwo społeczne w edukacji zawodowej w Irlandii, s. 14.

Łukasz-Paluch K.: Rozpoznawanie potrzeb i priorytetów doskonalenia nauczycieli, s. 18.

Oleksiejuk E., Oleksiejuk A.: Edukacja zawodowa a współczesne wymagania rynku pracy, s. 24.

Aftański A.: Szkoła zawodowa a prawa rynku, s. 33.

Pedagogika Pracy

Nr 41/2003

Nowacki T.: Na trzydziestolecie pedagogiki pracy, s. 9

Wiatrowski Z.: Początki i rozwój pedagogiki pracy, s. 19.

Kaczor S.: Pedagogika pracy w rozwoju, s. 32.

Kwiatkowski S.M.: Nowe zadania Zespołu Problemowego Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, s. 42.

Bednarczyk H., Figurski J.: Środowisko naukowe pedagogiki pracy, s. 46.

Gerlach R.: Perspektywy rozwoju pedagogiki pracy w kontekście przemian społeczno-gospodarczych i edukacyjnych, s. 55.

Uździcki K.: Katedra Pedagogiki Pracy Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 71

Jeruszka U.: Katedra Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Pracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s. 73.

Bednarczyk H., Żurek M.: Katedra Pedagogiki Pracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, s. 75.

Symela K., Koprowska D., Sadłowska A.: Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, s. 84.

Stochmiątek J.: Koncepcja telezatrudnienia w obszarze zainteresowań pedagogiki pracy, s. 91.

Podoska-Filipowicz E.: Profesjonalne i nieprofesjonalne doradztwo zawodowe, s. 108.

- Wilsz J.: Proces przystosowania zawodowego w kontekście koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości, s. 116.
- Głazunow A.T.: Modernizacja kształcenia zawodowego – problemy rozwoju i zarządzania, s. 129.
- Sarleja T.Z.: Rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem pedagogiki pracy na studiach pedagogicznych, s. 134.
- Religa J.: Nowe umiejętności i kwalifikacje nauczycieli i szkoleniowców wspierające rozwój kształcenia ustawicznego, s. 143.
- Symela K.: Kompleksowe nauczanie i uczenie się z wykorzystaniem elastycznych technologii edukacyjnych, s. 150.
- Baraniak B., Woźniak I.: Rozwój metod badań standardów kwalifikacji zawodowych oraz standardów edukacyjnych, s. 160.
- Piotrowski M.: Rozwój procedur dla ewaluacji i oceniania procesów kształcenia i szkolenia zawodowego, s. 167.
- Kramek Z.: Wymagania kwalifikacyjne i porównanie kwalifikacji zawodowych w integrującej się Europie, s. 171.

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 2002

| KOMENTARZ | Nr | str. |
|--|----|------|
| Henryk Bednarczyk: Pedagogika pracy – ustawiczna edukacja zawodowa | 1 | 7 |
| Henryk Bednarczyk: Edukacyjne aspekty polityki społecznej | 2 | 5 |
| Henryk Bednarczyk: Edukacja dorosłych – służba społeczna | 3 | 7 |
| Henryk Bednarczyk: Kształcenie w ciągu całego życia – międzynarodowe i krajowe aspekty | 4 | 7 |
| OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA ROKU EDUKACJI DOROSŁYCH 2002/2003 | | |
| Ewa Przybylska: „Tygodnie nauki dorosłych” – jako forma promocji edukacji całościowej | 3 | 9 |
| Tomasz Maliszewski: Uniwersytety Ludowe wobec wyzwań współczesności – czyli rzecz o pewnej pomorskiej inicjatywie | 3 | 16 |
| Stefan Szmidt: Dlaczego Fundacja Kresy 2000? | 3 | 25 |
| Stanisław Kaczor, Teresa Sarleja: Stowarzyszenie Wszechnica Roztoczańska – osiągnięcia i perspektywy | 3 | 29 |
| Henryk Bednarczyk: Samoorganizacja i edukacja społeczności wiejskich | 3 | 31 |
| OD POMOCY DO SAMOPOMOCY – DOŚWIADCZENIA PROGRAMU CENTRÓW AKTYWNOŚCI LOKALNEJ | | |
| Jerzy Hausner: Przeciw społecznemu wykluczeniu | 2 | 7 |
| Halina Lipke: Wyzwania dla pomocy społecznej w Polsce | 2 | 9 |
| Paweł Jordan: Od pomocy do samopomocy – rozwój lokalnej wspólnoty | 2 | 12 |
| Krzysztof Błędowski: Ośrodek Pomocy Społecznej jako Centrum Aktywności Lokalnej | 2 | 15 |
| Marek Rymśa: Polacy XXI wieku – aktywni i zaradni czy bierni i bezradni” | 2 | 21 |
| PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE | | |
| Zbigniew Kwieciński: Edukacja wobec różnic i zmienności. Słowo na otwarcie IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie | 1 | 9 |
| Ewa Przybylska: O potrzebie zmian w edukacji dorosłych w Polsce | 1 | 13 |
| Wanda Surosz, Andrzej Kirejczyk: Kilka refleksji o stanie pozaszkolnej oświaty dorosłych | 1 | 22 |

| | | |
|--|---|-----|
| Beata Boczukowa: Metodyka pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniem dorosłym | 1 | 27 |
| Stanisław Kaczor: Potrzeba refleksji nad kompetencjami | 1 | 32 |
| Paweł Świerczek: Kształcenie kadr we współczesnym społeczeństwie | 1 | 35 |
| Jerzy Stochmialek: Kapitał ludzki a instytucjonalizacja procesu udzielania pomocy społecznej | 2 | 63 |
| Paweł Bandel: Wybrane aspekty kształcenia osób dorosłych. | 2 | 75 |
| Roman Patora: Postawy Polaków wobec zdobywania kwalifikacji | 2 | 89 |
| Jolanta Religa: Społeczeństwo informacyjne nowym wyzwaniem i szansą dla systemu edukacji ustawicznej. Z Raportu Rady Europy | 2 | 94 |
| Marta Matulcikova: Ustawiczna edukacja zawodowa – z praktyki słowackich pracodawców | 2 | 102 |
| Michał Butkiewicz: Kwalifikacje dla Europy – Qualifying for Europe | 2 | 108 |
| Marian Piotrowski, Mirosław Żurek: Badania potrzeb językowych kierowców TIR w Polsce | 2 | 114 |
| Eric Cooman, Dominique Berrier, Krzysztof Symela: Centra Kompetencji w Projekcie Leonardo da Vinci „EMCET de Bank” | 2 | 121 |
| Jerzy Stochmialek: Kształcenie otwarte i kształcenie na odległość w procesie globalizacji | 3 | 37 |
| Barbara Piątkowska: Ku edukacji otwartej | 3 | 48 |
| Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: Praca jako główna forma działalności człowieka dorosłego | 3 | 52 |
| Maja Buczkowska-Gola: Doskonalenie zawodowe nauczycieli | 3 | 58 |
| Wolfgang Reichelt, Kathrin Hensge: Wirtualne forum dla szkoleniowców | 3 | 65 |
| Krystyna Duraj-Nowakowa: Zadania studyjne oświaty dorosłych: aktualne konteksty epistemologiczne | 4 | 9 |
| Jerzy Stochmialek: Rola treningu asertywności w kształtowaniu kompetencji andragogicznych | 4 | 17 |
| Eleonora Sapia-Drewniak: Nauczyciele szkół dla dorosłych w praktyce edukacyjnej | 4 | 27 |
| Ryszard Parzęcki: Doskonalenie, doskonałość i samodoskonalenie w życiu nauczyciela | 4 | 32 |

DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH

| | | |
|---|---|----|
| Jerzy Stochmialek: Nauczanie i uczenie się języków obcych przez dorosłych – elementy glottodydaktyki | 1 | 38 |
| Krzysztof Symela, Alicja Sadłowska: Karta Porozumienia Polska Sieć Kształcenia Modułowego | 1 | 48 |

| | | |
|---|---|-----|
| Agnieszka Roguska: Wspomaganie rozwoju kultury lokalnej z udziałem telewizji kablowej na podstawie badań | 1 | 53 |
| Jadwiga Pawelec: Wewnątrzszkolna potrzeba doskonalenia nauczycieli we współczesnej szkole | 1 | 66 |
| Dorota Koprowska: Współczesne problemy edukacji dorosłych – z prac Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN | 1 | 70 |
| Zbigniew Kramek: Lokalne systemy edukacji zawodowej | 3 | 73 |
| Tadeusz Gawlik: Działalność edukacyjna SIMP | 3 | 80 |
| Marta Czechowska: Kształcenie pedagogów społecznych na uniwersytetach polskich | 3 | 84 |
| Janusz Skwarek: Doskonalenie nauczycieli | 3 | 92 |
| Teresa Sagan: „Co się dzieje w gniazdach” – projekt edukacji ekologicznej | 3 | 99 |
| Anna Soin, Rafał Soin, Jacek Tyczyński: Nowy sposób przygotowania multimedialnych materiałów do nauczania | 3 | 103 |
| Agnieszka Roguska: Wspomaganie rozwoju kultury lokalnej z udziałem telewizji kablowej na podstawie badań (streszczenie) | 3 | 108 |
| Mats Lindell: Kształcenie i szkolenie zawodowe w Szwecji. (tłum. Rafał Wawrzyński): | 4 | 37 |
| Sergo Kuruliszwili: E-learning jako narzędzie współczesnej edukacji ustawicznej | 4 | 54 |
| Krzysztof Linowski: Edukacja skazanych | 4 | 60 |
| Marian Piotrowski: Modele uczenia się w ustawicznej edukacji zawodowej | 4 | 66 |

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY

| | | |
|--|---|-----|
| Włodzimierz Trzeciak: Miasteczko Zawodów | 1 | 73 |
| Tadeusz Gawlik, Teresa Skąła: Zasady podejmowania działalności gospodarczej w Unii Europejskiej w świetle Dyrektywy 99/42/WE. Kwalifikacje wymagań na rynku europejskim | 1 | 80 |
| Kazimierz Łęczycki: Rola małych i średnich przedsiębiorstw w rozwoju obszarów wiejskich | 1 | 86 |
| Edukacja ustawiczna w miejscu pracy – wyniki badań na zlecenie Komisji Unii Europejskiej – tłumaczenie <i>Jolanta Religa</i> | 1 | 93 |
| Anna Kalita: Program <i>Pierwsza Praca</i> – Mazowiecki Start | 2 | 127 |
| Anna Kicior: Radomskie Centrum Zawodów | 2 | 133 |
| Iwona Barszcz, Małgorzata Gębska: Wobec problemów bezrobocia | 2 | 140 |
| Jarosław Sitek: Kształtowanie przedsiębiorczości w społecznościach wiejskich (Leonardo da Vinci) | 2 | 147 |
| Teresa Sarleja: Trzy lata działalności Wszechnicy Roztoczańskiej w Szczebrzeszynie | 2 | 151 |

| | | |
|---|---|-----|
| Janusz Cichy: Perspektywy doskonalenia nauczycieli | 2 | 153 |
| Andrzej Soloma: Kapitał ludzki – bogactwo olsztyńskich biznesmenów | 3 | 109 |
| Jolanta Religa: Przedakcesyjny program rozwoju zasobów ludzkich dla Mazowsza – projekt Phare 2001 | 3 | 115 |
| Agata Szydlik-Leszczyńska: Przedsiębiorstwo budowlane uczącą się organizacją, możliwości i bariery | 4 | 73 |
| Arkadiusz Kapelski: Osoba niepełnosprawna na rynku pracy | 4 | 82 |
| Rolf Jansen: Mobilność Niemców motywowana kształceniem i zatrudnieniem (tłum. Jolanta Religa) | 4 | 87 |
| Tomasz Kupidura: Gminne Centrum Informacji – eSycyna | 4 | 95 |

WSPÓLPRACA MIĘDZYNARODOWA

| | | |
|---|---|-----|
| Nella Niczkało: Instytut Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy – krótka charakterystyka działalności naukowo-badawczej | 1 | 95 |
| Sergiej Klimov, Viacheslav Sluchevski: Stowarzyszenie „Wiedza” a reformy edukacyjne w Rosji | 1 | 99 |
| Marian Piotrowski, Mirosław Żurek: Badanie potrzeb językowych kierowców transportu międzynarodowego – projekt pilotażowy programu Leonardo da Vinci „Języki dla specjalnych celów” | 1 | 104 |
| Krzysztof Symela: Analiza potrzeb szkoleniowych w projekcie Leonardo da Vinci „Europejski bank rozwoju modułowych programów i technologii edukacyjnych” | 3 | 119 |
| Nella G. Niczkało: Badania naukowe pedagogiki i psychologii kształcenia zawodowego na Ukrainie | 4 | 99 |
| Edward G. Kalicki: Doświadczenia i perspektywy kształcenia w ciągu całego życia | 4 | 103 |
| Marta Jacyniuk, Krzysztof Symela – Centra Kompetencji – idea w praktyce flandryjskiego rynku pracy | 4 | 107 |

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW

| | | |
|---|---|-----|
| Mgr Maria Rutkowska – Nauczyciel – społecznik. Moje spełnione marzenia | 1 | 112 |
| Doc. dr inż. Ryszard Sokołowski – jubileusz 50-lecia pracy w oświacie – <i>Maria Francuz</i> | 1 | 115 |
| Prof. dr hab. Czesław Banach – łączenie pracy zawodowej z pracą naukową i dydaktyczną | 2 | 157 |
| Jerzy Rzetelski – animator doskonalenia zawodowego dorosłych – <i>Mieczysław Jamiołkowski</i> | 2 | 160 |

| | | |
|---|---|-----|
| Profesor Tadeusz Wujek (1927–2002) – <i>Henryk Bednarczyk</i> | 3 | 127 |
| Wspomnienie o Pani Profesor Wandzie Rachalskiej – <i>Krystyna Lelińska</i> | 3 | 129 |
| Stanisław Karaś – Wspomnienie – <i>Zbigniew Wesółowski</i> | 4 | 112 |
| Antoni Raczyński – Oświatowiec i działacz społeczny. 52 lata pracy edukacyjnej <i>Stanisław Karaś</i> | 4 | 114 |
| KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA | | |
| Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy, Warszawa 11.12.2001 – <i>Alicja Sadłowska</i> | 1 | 118 |
| Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską, Warszawa 18–19.12.2001 – <i>Alicja Sadłowska</i> | 1 | 118 |
| Posiedzenie Komitetu Zarządzającego COST UE, Radom 25–26.01.2002 – <i>Marta Jacyniuk</i> | 1 | 120 |
| Biuro Karier w życiu wyższej uczelni, Warszawa 29.01.2002 – <i>Alicja Sadłowska</i> | 1 | 119 |
| Nowe propozycje programowe kształcenia zawodowego, Radom 20.02.2002 – <i>Alicja Sadłowska</i> | 1 | 121 |
| Drogi i sposoby zdobywania doświadczenia zawodowego – szansą młodych na zatrudnienie, Warszawa 7.03.2002 – <i>Alicja Sadłowska</i> | 1 | 121 |
| Kształcenie zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych, Radom 15.03.2002 – <i>Alicja Sadłowska</i> | 1 | 122 |
| Ustawiczna edukacja zawodowa – Radom, 27 marca 2002 – <i>Alicja Sadłowska</i> | 1 | 122 |
| Kształcenie ustawiczne w Polsce i Unii Europejskiej, Warszawa 11.04.2002 – <i>Ireneusz Woźniak</i> | 1 | 123 |
| IAEVG – AIOSP World Congress. Doradca – profesja, pasja, powołanie? Warszawa 29–31.05.2002 | 1 | 125 |
| Zadania oświaty dorosłych na początku XXI wieku. Teoria i praktyka, Kamień Śląski 30.06–03.07.2002 | 1 | 126 |
| Przede wszystkim przedsiębiorczość – z pobytu Ministra Jacka Piechoty, Radom 28.03.2002 – <i>Alicja Sadłowska</i> | 2 | 162 |
| Posiedzenie Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, Warszawa, 4.04.2002 – <i>Alicja Sadłowska</i> | 2 | 162 |
| Kształcenie pedagogów pracy, Warszawa 14.05.2002 – <i>Alicja Sadłowska</i> | 2 | 163 |
| Doradca – profesja, pasja, powołanie? Warszawa 29–31.05.2002 – <i>Janusz Figurski</i> | 2 | 163 |
| Problemy standaryzacji w edukacji, Kielce 4–5.06.2002 – <i>Ireneusz Woźniak</i> | 2 | 164 |
| Priorytety Badawcze w pedagogice dorosłych – środowiskowe seminarium naukowo-dydaktyczne, Kazimierz Dolny, 10–11 kwietnia 2002 – <i>Joanna Bubicz</i> | 3 | 131 |
| IV Szkoła Młodych Andragogów – <i>Tomasz Sułkowski</i> | 3 | 134 |
| Doskonalenie pracy socjalnej w Europie Środkowej i Wschodniej: międzynarodowe sympozjum Pedagogiki Społecznej – <i>Jerzy Stochmialek</i> | 3 | 137 |

| | | |
|--|---|-----|
| Inauguracja Roku Edukacji Dorosłych: Edukacja Dorosłych Służba Społeczna 2002/2003, Zwoleń 25 października – <i>Dorota Koprowska</i> | 4 | 118 |
| Edukacja dorosłych a globalizacja: przyszłość i terażniejszość ESVA 2002 Leiden 28–31.08.2002 – <i>Stanisław Kaczor</i> | 4 | 119 |
| Inspiracje badawcze we współczesnej andragogice, Puławy 14–15.10.2002 – <i>Iwona Kacak</i> | 4 | 122 |
| Edukacja Ustawiczna w Europie, Sofia 6–9.11.2002 – <i>Jarosław Sitek</i> Akademickie Biuro Karier Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP – <i>Marian Piotrowski</i> | 4 | 127 |

CO WARTO PRZECZYTAĆ

| | | |
|--|---|-----|
| Edukacja – wartość – szansa. Wybór prac z lat 1995–2001, Czesław Banach – <i>Władysława Maria Francuz</i> | 1 | 127 |
| Jak planować rozwój placówki oświatowej? Teoria i praktyka – <i>Piotr Kowolik</i> | 1 | 128 |
| Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika, Zygmunt Bauman. – <i>Stanisław Kaczor</i> | 1 | 130 |
| Identyfikacja potrzeb szkoleniowych, Tom Boydell, Malcolm Leary – <i>Iwona Kacak</i> | 2 | 166 |
| Ocena efektywności szkoleń, Peter Bramley – <i>Iwona Kacak</i> | 2 | 167 |
| O powstaniu i trzech latach działalności Wszechnicy Roztoczańskiej, Stanisław Kaczor – <i>Czesław Plewka</i> | 3 | 140 |
| Pionierzy, współtwórcy i twórcy psychologii naukowej, Czarnecki K. – <i>Piotr Kowolik</i> | 3 | 142 |
| Nauczyciel andragog u progu XXI wieku, red. W. Horynia, J. Maciejewski – <i>Tomasz Sułkowski</i> | 4 | 128 |
| Adult Education Opole-Radom-Bonn 2002 – <i>Jolanta Religa</i> | 4 | 129 |
| Edukacja integralna, Wiesław Andrukowicz – <i>Elżbieta Turczyńska</i> | 4 | 130 |

Contents

| | |
|--|-----------|
| COMMENTARY | 5 |
| Henryk Bednarczyk: Amended act and what's next? | 5 |
| PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD | 7 |
| Julian Auleytner: Education without limits | 7 |
| Jerzy Stochmialek: Tendencies of adult education development | 20 |
| Galina Sukhobskaja: Concept of „social and psychological maturity" in the context of andragogy | 32 |
| Natalia Potapienko: Informatisation of vocational education system in Belarus (translation <i>Mirosław Żurek</i>) | 40 |
| EXPERIENCES OF CONTINUING ADULT EDUCATION | 47 |
| Hanna Sawicka, Jan Wiśniewski: Stanisław Staszic Continuing Education Centre in Mińsk Mazowiecki..... | 47 |
| Gerald Straka: Empirical comparison between the English National Vocational Qualifications and the educational and training goals of the German dual system - an analysis for the banking sector – (translation <i>Rafał Wawrzyński</i>) | 56 |
| Marcin Jaworek: Continuing education in AUDI company | 68 |
| ADULT EDUCATION AND THE LABOUR MARKET | 71 |
| Iwona Pacaj-Jasiuk: Employee of the XXI century..... | 71 |
| Tomasz Magnowski: Model of the system of professional advisory in the school | 76 |

LEONARDO da VINCI PROJECTS**84**

- Krzysztof Symela, Wojciech Oparcik:** European Bank for the Development of Modular Curricula and Educational Technologies EMCET de Bank – a database developed within the framework of the Leonardo da Vinci project 84
- Robert Pochyluk:** Hermes Project - a practical service for experts in the area of environmental protection and health and safety-at-work 87
- Katarzyna Czabanowska, Ewa Nowak:** Improvement of employability among the graduates of public health schools 91
- Paulina Bogdańska:** Distance vocational guidance 97

OUTSTANDINGS EDUCATIONAL WORKERS**105**

- Wanda Bobrowska-Nowak – Educator and historian of pedagogy – *Piotr Kowolik*..... 105
- In memory of Franciszek Wasążnik from Łomża – *Witold Wincenciak*..... 109

CONFERENCES, SEMINARS, PUBLICATIONS**111****CONTENTS OF THE ANNUAL SET OF 2002****121****INHALTSVERZEICHNIS****129****СОДЕРЖАНИЕ****131**

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR 5

- Henryk Bednarczyk:** Novelliertes Gesetz und was gibt's weiter 5

DIE PROBLEME DES BILDUNGSWESENS DER ERWACHSENEN IN POLEN UND IN DER WELT 7

- Julian Auleytner:** Bildung ohne Grenzen 7
- Jerzy Stochmialek:** Gewaehlte Tendenzen in der Entwicklung von Erwachsenenendidaktik 20
- Galina Sukhobskaja:** Sozial-psychologische Reife des Menschen im Kontext der Andragogik 32
- Natalia Potapienko:** Informatisierung im System der beruflichen Bildung Weissrusslands (*Übersetzung: Mirosław Żurek*) 40

ERFAHRUNGEN IM BEREICH DER ERWACHSENENWEITERBILDUNG 47

- Hanna Sawicka, Jan Wiśniewski:** Stanisław Staszic Zentrum fuer Weiterbildung in Mińsk Mazowiecki 47
- Gerald Straka:** Inlaendische berufliche Quallifikationen in Grosbritannien und das deutsche Dualsystem - eine Analyse fuer den Banksektor (*Übersetzung: Rafał Wawrzyński*) 56
- Marcin Jaworek:** Weiterbildung am Beispiel von Audi Untenehmen 68

ERWACHSENENBILDUNG UND ARBEITSMARKT 71

- Iwona Pacaj-Jasiuk:** Der Beschaeftigte im XXI Jahrhundert 71
- Tomasz Magnowski:** Das Modell des inneren Schulsystems fuer berufliche Beratung im Verband der technischen Schulen in Radom 76

**PROJEKTE DES PROGRAMMS VON LEONARDO
DA VINCI**

84

- Krzysztof Symela, Wojciech Oparcik:** European Bank for the Development of Modular Curricula and Educational Technologies - Datenbank im Projekt von Leonardo da Vinci 84
- Robert Pochyluk:** Hermes Projekt - ein praktisches Service fuer die Spezialisten fuer die Umweltschutz, die Arbeitsschutz und -hygiene 87
- Katarzyna Czabanowska, Ewa Nowak:** Eine Verbesserung in der Beschaeftigung der Absolventen der oeffentlichen Gesundheit 91
- Paulina Bogdańska:** Beratung auf Entfernung (distance counselling) 97

**SILLUETTEN PERSONEN DER BERUHMTEN
BILDUNGSTRÄGER**

105

- Wanda Bobrowska-Nowak Peadagogik- und Erziehungshistoriker – *Piotr Kowolik*..... 105
- Eine Erinnerung an Herrn Franciszek Wasążnik aus Łomża – *Witold Wincenciak*..... 109

KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN

111

INHALTSVERZEICHNIS VOM 2002 JAHRGANG

121

CONTENTS

127

СОДЕРЖАНИЕ

131

Содержание

КОММЕНТАРИЙ 5

Хенрик Беднарчик: Дополненный закон и что дальше? 5

ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ 7

Юлян Ауляйтнер: Образование без границ 7

Ежи Стохмялэк: Избранные направления развития
дидактики взрослых 20

Галина Сухобская: Социально-психологическая зрелость
человека в педагогике взрослых 32

Наталья Потапенко: Проблемы информационного
обеспечения профессионального образования на Белоруссии
– перевод *Мирослав Журек* 40

ОПЫТ В ОБЛАСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 47

Ханна Савицка, Ян Висьневски: Центр непрерывного
образования им. Станислава Сташица в г. Минск
Мазовецки 47

Геральд Страка: Профессиональные квалификации
сотрудников банков Великобритании и Германии – перевод
Рафал Вавжиньски 56

Марцин Яворэк: Непрерывное образование в компании
Ауди 68

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА 71

Ивона Пацай-Ясюк: Работник XXI века 71

Томаш Магновски: Модель внутришкольной системы
профессиональных консультации в Комплексе технических
школ г. Радом 76

| | |
|---|------------|
| ПРОЕКТЫ ПРОГРАММЫ ЛЕОНАРДО да ВИНЧИ | 84 |
| Кшиштоф Сымеля, Войцех Опарчик: Европейский банк модульных программ обучения и образовательных технологии обучения | 84 |
| Роберт Похылук: Проект Гермес – информационный сервис для специалистов из областей охраны окружающей среды, безопасности и гигиены труда | 87 |
| Катарина Чабановска, Эва Новак: Улучшение трудоустройства выпускников специальности здравоохранение | 91 |
| Паулина Богданьска: Дистанционная профконсультация (distance counselling) | 97 |
| ВЫДАЮЩИЕСЯ ПЕДАГОГИ | 105 |
| Ванда Боровска-Новак Педагог и историк воспитания – <i>Пиотр Коволик</i> | 105 |
| Воспоминания о Францишку Васонжнику из г. Ломжа – <i>Витольд Винценцяк</i> | 109 |
| КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, МОНОГРАФИИ | 111 |
| СОДЕРЖАНИЕ ЕЖЕГОДНИКА 2002 | 121 |
| CONTENTS | 127 |
| INHALTSVERZEICHNIS | 129 |

Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA USTAWICZNA 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 na dyskietce, złożony w programie Word dla Windows lub przesłać pocztą elektroniczną na adres e-mail: alicja.sadlowska@itee.radom.pl
- Tekst powinien zawierać tytuł, wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury z tytułowany **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 USTAWICZNA 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:

BPHPBK S.A- I ODDZIAŁ RADOM 30 1060 0076 0000 4014 7000 0338

Cena 1 egz. wynosi 12 zł. Roczna prenumerata 48 zł.



Program
COST A11



STANDARDY KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH i STANDARDY EDUKACYJNE

RELACJE - MODELE - APLIKACJE



Redakcja
Stefan M. Kwiatkowski
Ireneusz Woźniak



ISSN 1643-8779

INNOWACJE
INSPIRACJE

NR 1 (5) 2003

EDUKACJA BIOLOGICZNA I ŚRODOWISKOWA

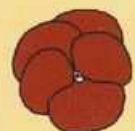


Foto: Fotostudio Jacek Pankowski

KWARTALNIK DLA NAUCZYCIELI



EDAGOGIKA PS POŁECZNA



1/2003

FUNDACJA STUDIÓW I BADAŃ EDUKACYJNYCH

ISSN 1507-6563



0 1



9 771507 656038