

# **EDUKACJA** *ustawiczna* **DOROSŁYCH**

2(41)/2003

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

**2/2003**

**50 lat**

**KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH  
POLSKIEJ AKADEMII NAUK  
1953-2003**

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**

---

## **2(41)/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 Stochmiątek, 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



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji  
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. 364-42-41, fax 3644765  
e-mail: [instytut@itee.radom.pl](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

# EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

2(41)/2003

## KOMENTARZ

5

50 lat Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – *Henryk Bednarczyk* 5

Stanowisko z dnia 29.08.2003 r. w sprawie projektowanych zmian  
w opodatkowaniu organizacji społecznych, szkół niepublicznych  
i niepaństwowych szkół wyższych – *Karta Porozumienia Organizacji  
Oświaty Dorosłych* ..... 7

## PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE

9

**Marta Gębska:** Program edukacyjny Banku Światowego ..... 9

**Stanisław Kaczor:** Społeczeństwo informacyjne – nadzieje  
i zagrożenia ..... 20

**Jerzy Stochmialek:** Edukacja dorosłych w wojsku – przewycięzanie  
zjawiska „fali” ..... 27

**Irina J. Tikhon:** Sieci informatyczne w kształceniu zawodowym  
Białorusi ..... 35

**Monika Grotek:** Rozwój strategii pamięciowych na lektoratach  
Uniwersytetu Trzeciego Wieku ..... 42

## EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY

51

**Wojciech Cellary:** Konfrontacja człowiek–komputer na rynku  
pracy ..... 51

**Anna Kruk:** Rezultaty badań sposobów poszukiwania pracy  
przez osoby bezrobotne ..... 56

**Rafał Wawrzyński:** Ewaluacja europejskich programów dla rynku  
pracy. Nowa Akcja COST A23 ..... 61

**Iwona Bednarczyk-Kocun:** Analiza zadań zawodowych doradców  
zawodowych w wybranych krajach ..... 65

**Witold Nierzwicki, Agata Rudzik:** Pomiar jakości usług  
edukacyjnych metodą Servqual ..... 72

<b>PROJEKTY PROGRAMU LEONARDO da VINCI</b>	<b>78</b>
<b>Janusz Figurski:</b> Wdrożenie programu „mechatronika” w liceach profilowanych .....	78
<b>Rafał Szczepanik:</b> Student planuje karierę .....	94
<b>Maria Kamińska-Dojnikowska:</b> Europejskie partnerstwo w kształceniu kreatorów lokalnego rozwoju-EPEC .....	96
<b>SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW</b>	<b>101</b>
Prof. dr hab. Eugenia A. Wesołowska – <i>Henryk Bednarczyk, Alicja Sadłowska</i> .....	101
Izabela Wasiak z Przanowskich (1927–1990) – <i>Marek Wasiak</i> .....	103
<b>KONFERENCJE, SEMINARIA, PUBLIKACJE</b>	<b>108</b>
Ustawiczne kształcenie zawodowe – projekty europejskie, Radom – 5.05.03 – <i>Alicja Sadłowska</i> .....	108
W poszukiwaniu teoretycznych podstaw wspierania rozwoju człowieka, Kazimierz Dolny 13–14.05.03 – <i>Joanna Bubicz</i> .....	109
Edukacja wobec rynku pracy, Ciechocinek 28–30.04.03 – <i>Alicja Sadłowska</i> .....	112
Biała Księga 2003 – O Strategii Lizbońskiej .....	113
<b>CONTENTS</b>	<b>115</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>117</b>
<b>СОДЕРЖАНИЕ</b>	<b>119</b>



# Komentarz

## 50 LAT KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

Pierwszy skład członków Polskiej Akademii Nauk został powołany przez Prezydenta RP w kwietniu 1952 roku. W następnym roku w Wydziale I Nauk Społecznych powołano Komitet Nauk Pedagogicznych. Funkcje przewodniczących pełnili profesorowie: B. Suchodolski, W. Okoń i T. Lewowicki. Funkcje sekretarzy Komitetu pełnili profesorowie: M. Pęcherski, K. Denek, W. Strykowski, M.J. Szymański, S.M. Kwiatkowski, H. Kwiatkowska.

Już w pierwszej kadencji wśród innych zespołów w 1955 roku pracował Zespół Zagadnień Oświaty Dorosłych pod kierownictwem docenta Kazimierza Wojciechowskiego. Aktualnie nosi on nazwę Zespół Problemów Andragogiki, którego przewodniczącym jest prof. dr hab. Józef Półturzycki.

Kontynuowanymi wydawnictwami Komitetu są: „Rocznik Pedagogiczny” i „Studia Pedagogiczne”. Z udziałem Zespołu Pedagogiki Dorosłych wydawane są aktualnie kwartalniki „Edukacja Dorosłych” pod red. prof. dr hab. Eugenii A. Wesołowskiej i „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” pod red. dr hab. Henryka Bednarczyka prof. ITeE. Wydawane są również „Rocznik Andragogiczny”, seria wydawnicza Biblioteka Edukacji Dorosłych i bliska jej seria Biblioteka Pedagogiki Pracy.

Bogata działalność Komitetu Nauk Pedagogicznych została przedstawiona w tomie 26. „Rocznika Pedagogicznego” pod red. prof. Marii Dudzikowej.

Serdecznie gratulujemy wybitnych osiągnięć uczonym, społecznie zaangażowanym w działalność Komitetu. Szczególnie cennym osiągnięciem jest integracja środowiska naukowego pedagogiki. Wyrażamy nadzieję i życzymy Komitetowi dalszych sukcesów naukowych, prezentacji wspólnych stanowisk nauki i aby głos ten był bardziej zauważony.

W dniu 8 lipca Rada Ministrów po wielu miesiącach prac i uzgodnień przyjęła bardzo ważny dokument – „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”, który opublikujemy w następnym numerze naszego czasopisma. W międzyresortowym zespole, przygotowującym ten dokument, jednym z przedstawicieli PAN był prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski i jako ekspert MENiS dr hab. Henryk Bednarczyk.

Strategia, razem ze znowelizowaną ustawą o systemie oświaty, stanowi szansę skutecznego rozwiązywania problemów edukacji ustawicznej, również edukacji dorosłych.

W numerze prezentujemy stanowisko Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych przeciw projektowanemu opodatkowaniu dochodów z działalności oświatowej. Przedstawiamy artykuł o programie edukacyjnym Banku Światowego (w Polsce ostatnio opracowano Memorandum) i kilka artykułów poświęconych problemom informatyzacji w edukacji.

Zwracam uwagę na artykuł prof. Wojciecha Cellarego „Konfrontacja człowiek – komputer na rynku pracy”, który jest fragmentem ważnego raportu o rozwoju społecznym: „Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego”.

Inauguracji kolejnego Roku Edukacji Dorosłych 15 października towarzyszyć będzie sesja naukowa: „Polska strategia rozwoju kształcenia ustawicznego” organizowana przez Kartę Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji, Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP i ZG Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Zapraszamy.

*Henryk Bednarczyk*

**STANOWISKO Z DNIA 29.08.2003 r.  
W SPRAWIE PROJEKTOWANYCH ZMIAN  
W OPODATKOWANIU ORGANIZACJI  
SPOŁECZNYCH, SZKÓŁ NIEPUBLICZNYCH  
I NIEPAŃSTWOWYCH SZKÓŁ WYŻSZYCH**

Powszechne podnoszenie kultury umysłowej polskiego społeczeństwa determinuje nasz rozwój cywilizacyjny. Jest to wartość nadrzędna i w rzeczywistości jedyny realny kapitał, który będzie wyznaczał miejsce III Rzeczypospolitej Polskiej w rodzinie państw zjednoczonych w Unii Europejskiej. Przedkładając tę oczywistą prawdę nad wszystkimi doraźnymi interesami naszego państwa Sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych wyrażają sprzeciw wobec zmian projektowanych przez Rząd w ustawach dotyczących opodatkowania szkół niepublicznych, niepaństwowych szkół wyższych oraz organizacji społecznych (pozarządowych), które nie będą w przyszłości posiadały statusu organizacji pożytku publicznego.

Usytuowanie szkolnictwa niepublicznego i organizacji społecznych w zdecydowanie gorszej sytuacji niż podmioty publiczne odbieramy jako uderzenie w „trzeci sektor” i społeczeństwo obywatelskie. Szkoły i placówki prowadzone przez pozarządowe organizacje oświatowe, które działają na zasadzie non profit, są zrzeszeniami o celach niezarobkowych, gdyż tak stanowi ustawa z dnia 7 kwietnia 1989 roku Prawo o stowarzyszeniach.

Pomysł wycofania się ze zwolnień podatkowych spowoduje znaczne pogorszenie możliwości działania szkół i placówek organizacji społecznych, które już dziś, przy nierównym traktowaniu, przeżywają kryzys. W przededniu wejścia Polski do Unii Europejskiej oczekujemy ustabilizowania statusu prawnego szkolnictwa niepublicznego oraz organizacji społecznych. Nowe propozycje podatkowe Rządu godzą w zapał i zaangażowanie setek tysięcy działaczy społecznych, wspomagających polską oświatę w dziedzinie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia obywateli. Nie można oświaty porównać i utożsamiać z czystym biznesem, spółkami prawa handlowego.

Wyrażając swój niepokój, zwracamy się do Rządu, Posłów, Senatorów o zmianę projektu ustawy. Naszym zdaniem nie można podejmować decyzji, które godzą w obywateli. Podtrzymywanie tych rozwiązań stanie się powodem zawężenia oferty kształcenia, a tym samym uniemożliwi poprawę kwalifikacji i pogorszy możliwość konkurencyjności na europejskim rynku pracy.

*Sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych:  
Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów CKU, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia  
Kadr ITeE, Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich,  
Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych,  
Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Towarzystwo Wolnej  
Wszecznicy Polskiej, Związek Rzemiosła Polskiego, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego*

# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

**Marta Gębska**

WSP TWP w Warszawie

## PROGRAM EDUKACYJNY BANKU ŚWIATOWEGO

### Wprowadzenie

Bank Światowy jest międzynarodową instytucją finansową, przekazującą fundusze, udzielającą pomocy doradczej i technicznej na wiele celów społecznych, gospodarczych, infrastrukturalnych, uczestniczącą w reformach, głównie w państwach rozwijających się. Jednym z zakresów działania, obok ochrony zdrowia, pomocy dla państw silnie zadłużonych, wspierania dialogu między społeczeństwem i władzami, zapobiegania konfliktom, jest edukacja. Bank finansuje projekty na rzecz szkolnictwa przedszkolnego, podstawowego, średniego, wyższego, szkoleń zawodowych czy edukacji dorosłych. W swoich działaniach jest wspierany przez ONZ, a przede wszystkim UNESCO i UNICEF, które uczestniczą w tworzeniu strategii rozwojowych, w badaniu zapotrzebowania na usługi edukacyjne, w przeprowadzaniu reform sektora, wychodząc z założenia, że dobre szkolnictwo daje większe szanse na zrównoważony rozwój państwa, na ograniczanie zasięgu występowania kryzysów gospodarczych i społecznych, na likwidowanie skutków wykluczenia, wynikającego np. z pochodzenia etnicznego, ubóstwa, niepełnosprawności czy z mniejszych szans edukacyjnych kobiet w niektórych regionach świata. Edukacja – jako cel strategiczny działania Banku Światowego, który powstał w 1945 roku – pojawiła się dopiero w latach 60., kiedy to Bank udzielił pomocy finansowej na rzecz szkolnictwa wyższego w Tunezji (1963 rok). Przekazując ponad 30 mld USD od momentu pierwszej pożyczki na cele edukacyjne, Bank wspiera obecnie ponad 160 projektów edukacyjnych w ponad 80 państwach świata, uczestniczy w dostosowaniu polityk edukacyjnych w poszczególnych państwach i uczestniczy w przeprowadzaniu tych reform. W pierwszej kolejności Bank Światowy stawia na powszechny i na równych prawach dostęp do edukacji



na poziomie podstawowym dla dziewcząt i chłopców, tworzenie otwartego systemu szkolnictwa na poziomie średnim, zdolnego do tworzenia społeczeństwa, które będzie w stanie aktywnie uczestniczyć i współzawodniczyć w zmieniającym się społeczeństwie. Kolejnym krokiem jest tworzenie szkolnictwa na wyższego. Zgodnie z koncepcją Banku Światowego szkoły muszą być przystosowane do kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych, zdolnych do życia w nowej, technologicznej erze, do produktywnego funkcjonowania na lokalnym rynku pracy, które wraz z efektywnym szkoleniem nauczycieli i kontrolą stałyby się miejscem wdrażania programów edukacyjnych. Według obecnego Prezesa Banku Światowego Jamesa Wolfensohna edukacja dorosłych, umiejętność czytania i pisanie oraz nauka przez całe życie muszą być połączone z podstawową świadomością, że edukacja kobiet i dziewcząt jest podstawą do przyszłego rozwoju społeczeństw, a zadaniem rządu jest stwarzanie możliwości nauki praktycznych czynności, a także historii od miejscowych społeczności, tak by edukacja nie była narzucana przez siły zewnętrzne, ale była związana z lokalną ludnością i jej doświadczeniem. W ten sposób już edukacja przedszkolna powinna być realizowana we wszystkich możliwych programach, a przez to stać się kluczem do rozwoju dziecka, ważnym poziomem nauki, a także początkiem do przyszłych osiągnięć<sup>1</sup>.

## **Podstawowe założenia programu Edukacja na rzecz Świadomości Ekonomicznej**

Najważniejszym programem edukacyjnym Banku Światowego i innych agend ONZ jest znany powszechnie program **Edukacja dla Wszystkich**, którego zadaniem jest zapewnienie powszechnego wykształcenia na poziomie podstawowym do 2015 roku, niwelowanie różnic w wykształceniu między chłopcami i dziewczętami, a przez to zachęcenie kobiet do aktywnego uczestnictwa w życiu społeczności i pracy zawodowej. Drugim programem jest Program **Edukacja na rzecz Świadomości Ekonomicznej** (Education for the Knowledge Economy – EKE). Uzupełnia on program Edukacja dla Wszystkich o znajomość kwestii ekonomicznych, które są nieodłączną częścią życia każdego człowieka i wszystkich społeczności lokalnych we współczesnym świecie. Jest to analityczny program przygotowany z okazji nowego tysiąclecia i z powodu nadal występujących problemów w dostępie do edukacji, analfabetyzmu i problemów z finansowaniem sektora. Realizacja programu planowana jest na 3 lata. Został on zainicjowany przez Grupę Roboczą na rzecz Rozwoju Ludzkiego Banku Światowego. Cele programu są następujące<sup>2</sup>:

- Uświadomienie władzom państwowym, zajmującym się kształtowaniem polityki edukacyjnej, w jaki sposób edukacja i wszelkie systemy szkoleniowe powinny się zmieniać, aby było możliwe stawianie czoła wyzwaniom, wynikającym ze zmian ekonomicznych we współczesnym świecie, a także, by władze te były w stanie w perspekty-

<sup>1</sup> Wolfensohn J.D., „A Proposal for a Comprehensive Development Framework”, Washington 1999, str. 2.

<sup>2</sup> www.worldbank.org, „Priorities and Strategies for Education”, Washington 1995, str. 89–134.

wie wpływać na właściwe dostosowanie swoich polityk gospodarczych, edukacyjnych i innych;

- Udzielenie pomocy, przede wszystkim państwu rozwijającym się, w tworzeniu ogólnych ram polityki edukacyjnej i tworzeniu efektywnych systemów nauczania.

Prace nad tym programem prowadzone są w Instytucie Banku Światowego (miejsce szkoleń pracowników Banku) i konsultowane z władzami poszczególnych państw. Instytut przygotował raporty, opisujące znaczenie wiedzy ekonomicznej we współczesnym świecie i przedstawiające problem zaawansowania rozwoju w tej kwestii różnych regionów świata (np. „Konstruowanie społeczeństw opartych na wiedzy: nowe wyzwania dla szkolnictwa wyższego”, „Strategiczne przybliżenie nauki i technologii dla rozwoju”, „Kształcenie ustawiczne w globalnej wiedzy ekonomicznej: wyzwania dla państw rozwijających się”). Obecnie przygotowwany jest raport dotyczący szkolnictwa średniego oraz studia na temat przepływu kapitału ludzkiego i równości płci w dostępie do szkolnictwa wyższego.

Program opiera się na 7 elementach, którymi są: szkolnictwo średnie; szkolnictwo wyższe; nauka i technologia; globalne nauczanie na odległość; globalna reforma szkolnictwa; ekonomia w szkolnictwie; system egzaminów państwowych.

Komponent **szkolnictwo średnie** opisuje znaczenie wykształcenia średniego, zawodowego i dodatkowych szkoleń, niezbędnych do podjęcia pracy i podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Bank Światowy podkreśla, iż szkolnictwo średnie powinno jednocześnie przygotować ucznia do wykonywania pracy zawodowej, do kontynuowania nauki na studiach wyższych i do edukacji permanentnej, poprzez rozwijanie zainteresowań i zdolności uczniów. W ramach szkolnictwa średniego w lipcu 2001 roku Departament Międzynarodowego Rozwoju, funkcjonujący w ramach Banku rozpoczął realizację 3-letniego programu „Wiedza i umiejętności na rzecz nowoczesnej gospodarki”, którego zadaniem jest szerzenie wiedzy, przekazywanie doświadczeń i budowanie możliwości działania w państwach rozwijających się i w międzynarodowych agencjach rozwojowych, w celu przyczynienia się do tworzenia efektywnych reform szkolnictwa średniego i systemów szkoleniowych, jak również badania kwestii wykorzystania nowych informacji i technologii komunikacyjnych.

Komponent **szkolnictwo wyższe** opisuje znaczenie szkolnictwa wyższego w przystosowaniu społeczeństwa do aktualnych potrzeb i wymagań gospodarczych, szczególnie społeczeństw państw rozwijających się, a także uświadamia znaczenie szkolnictwa wyższego w rozwoju możliwości adaptacyjnych, w łagodzeniu kryzysów i wykorzystaniu zdobyczy szybkiego rozwoju technologicznego. Bank Światowy zwraca szczególną uwagę na kształcenie nauczycieli, których praca ma znaczenie dla przyszłości każdego państwa i regionu. Od czasu pierwszej pożyczki na cel edukacyjny, którą była pożyczka na szkolnictwo wyższe w Tunezji, Bank w latach 1963–1998 przekazał na ten rodzaj kształcenia ponad 8,6 mld USD w 439 projektach, a nasilenie finansowania nastąpiło w latach 1992–1998, kiedy to Bank przekazywał średnio 431 mln USD rocznie. W ostatnich 10 latach Bank wspierał szkolnictwo wyższe przede wszystkim w regionie Azji Wschodniej

i Pacyfiku oraz w Ameryce Łacińskiej i regionie Morza Karaibskiego (60% finansowania). Trzeci region inwestycji w szkolnictwo wyższe to Europa Wschodnia i Azja Centralna. Działalność Banku w zakresie szkolnictwa wyższego to również techniczne wsparcie dla reform, prowadzenie badań, przygotowanie seminariów, programów szkoleniowych, publikacji, mających na celu promowanie innowacji w szkolnictwie wyższym. Zadaniem szkolnictwa wyższego w kontekście poprawy świadomości ekonomicznej są: tworzenie różnorodnych możliwości studiowania, niezależnie od wieku uczniów i miejsca, motywowanie do samodoskonalenia i edukacji permanentnej, odpowiadanie na potrzeby i zainteresowania studentów, promowanie partnerstwa, mobilizowanie środków państwowych i prywatnych i ich efektywne wykorzystanie.

Komponent **nauka i technologia** ma za zadanie uświadomienie znaczenia nauk matematycznych w rozwoju społeczeństw oraz rozwijanie narzędzi poprawiających edukację poprzez technologie, w tym w szczególności: ograniczanie różnic w rozwoju technologii między państwami rozwijającymi się i rozwiniętymi, przygotowanie wiedzy ekonomicznej w celu stworzenia możliwości korzystania z rozwiniętych technologii, wspieranie państw w celu poprawy równego dostępu do edukacji dobrej jakości, co jest ściśle związane z globalnym nauczaniem na odległość. Bank Światowy od 1991 roku szczególnie intensywnie wspierał projekty zawierające w sobie elementy na rzecz nauki i technologii w szkołach podstawowych i średnich, podkreślając potrzebę łączenia najnowocześniejszych technologii ze zwykłym życiem szkoły i edukacją dorosłych. W celu wspierania tego zadania Bank stworzył Inicjatywę na rzecz Nauki w Nowym Tysiącleciu (Millennium Science Initiative), w ramach której państwa mają możliwość łatwiejszego pozyskania funduszy z Banku na cele naukowe i technologiczne. Innym zadaniem jest podniesienie wyników działalności państw, poprzez koncentrowanie źródeł na wyspecjalizowanej grupie badaczy i naukowców oraz dostarczanie finansowania i poprawę warunków w miejscach ich pracy. W ramach Banku istnieje ponadto grupa zadaniowa, której zadaniem jest wspieranie państw przygotowujących programy na rzecz szerzenia świadomości ekonomicznej, w celu wykorzystania możliwości edukacyjnych i ograniczania powiększającej się przepaści między państwami rozwiniętymi i rozwijającymi się, ukierunkowania państw rozwijających się na inwestycje w technologie, telekomunikację, równy dostęp do edukacji dobrej jakości, współpracę z międzynarodowymi instytucjami na rzecz rozwoju. Ponadto Bank wspiera Międzynarodowe Stowarzyszenie Oceny Osiągnięć Edukacyjnych, finansując część inwestycji w szkoły, nauczycieli, zaplecze edukacyjne w 19 państwach o najniższym i średnim dochodzie, uczestniczących w Trzecich Międzynarodowych Badaniach Naukowych i Matematycznych w 1999 roku.

Komponent **globalne nauczanie na odległość** wskazuje na jeden ze sposobów rozwoju ludzkiego, który jest dostępny dzięki nowoczesnym technologiom i efektywnemu zarządzaniu. Komponent podkreśla następujące kwestie:

- proces nauczania i uczenia się (konieczność osiągnięcia takich samych skutków kształcenia, jak przy bezpośrednich kontaktach ucznia z nauczycielem, zachęcanie do kontynuowania nauki nawet przy zniechęceniu wynikającym np. ze słabszego zrozumie-



nia nauczanych tematów, czy konieczności bardziej wzmoczonej pracy indywidualnej; tworzenie możliwości kontaktów bezpośrednich uczniów z nauczycielami, instruktorami);

- technologie (umożliwienie jak najszerszych kontaktów ucznia i nauczyciela, z wykorzystaniem w procesie nauczania nagrań wideo, radia, telewizji, połączeń telefonicznych, Internetu, telekonferencji i tradycyjnej techniki drukarskiej, dążenie do obniżenia kosztów technologii służących nauczaniu);
- zarządzanie (kwestia zarządzania budżetem, administracją i technologiami, ale również kwestia selekcji uczniów, rekrutacji, egzaminowania, szkolenia i monitorowania nauczycieli, kontroli jakości, analizy kosztów i efektywności nauczania na odległość);
- polityka i programy (kwestia podtrzymywania nauczania na odległość zarówno na poziomie międzynarodowym, narodowym, jak i wewnątrz istniejących instytucji edukacyjnych, kwestia tworzenia programów edukacyjnych dobrej jakości).

Komponent **globalna reforma szkolnictwa** ma za zadanie szerzenie wiedzy na temat reform edukacyjnych oraz badanie, a następnie dostarczenie wiedzy na temat dostosowawczych narzędzi, sposobów działania tym osobom, które zajmują się tworzeniem i wdrażaniem polityki edukacyjnej i reform systemowych sektora. W sposób szczególny prace skupione są na identyfikacji i analizie konkretnych reform i strategii realizowanych w państwach rozwijających się, na badaniu procesu wdrażania i skutków reform edukacyjnych finansowanych przez Bank Światowy, wspieraniu państw w procesie decentralizacji, prowadzeniu finansów szkół i doboru nauczycieli. Celem tego komponentu jest również kształcenie samych pracowników Banku w zakresie spraw politycznych i instytucjonalnych, wpływających na ostateczny sukces reform edukacyjnych. Reformy edukacji, proponowane przez Bank, mają za zadanie zmniejszenie nacisków udziałowców sektora, zwiększenie wpływów lokalnych instytucji, grup i osób indywidualnych, mogących się przyczynić do szerzenia dialogu w dokonywaniu reform. Reformy te obejmują:

- reformy zarządzania sektorem (np. propagowanie decentralizacji, jako najbardziej efektywnego sposobu reform sektora, tworzenie systemów zarządzania szkołami);
- reformy finansowania (rozszerzenie możliwości działania poręczycieli, prywatnego sektora i dostarczania prywatnych usług, szczególnie w przypadku szkolnictwa wyższego jako czynnika poprawiającego innowacyjność procesu nauczania, jak również promowanie szkół „kontraktowych” („charter schools”), czyli niewielkich szkół publicznych z podpisanymi umowami między władzą państwową a rodzicami, nauczycielami, administracją szkół i sponsorami. Szkoła kontraktowa zobowiązuje się do osiągnięcia konkretnych skutków edukacyjnych w określonym czasie, w przypadku nie osiągnięcia celów może być zamknięta lub stracić sponsorów. Zadaniem takich szkół jest wprowadzenie innowacyjnych metod nauczania, poprawienie aktywności uczniów i społeczności lokalnych w procesie nauczania, mobilizowanie tradycyjnych szkół do współzawodnictwa w osiągnięciach uczniów. Bank zachęca do tworzenia takich szkół, pomimo istnienia pewnych argumentów, przypominanych przez przeciwników szkół kontraktowych. Niekorzystnymi czynnikami mogą być: zagrożenie



powstawania niezdrowego współzawodnictwa między szkołami i uczniami, słabsze możliwości powstawania takich szkół w biedniejszych regionach, na terenach zamieszkiwanych przez mniejszości etniczne czy społeczności zmarginalizowane, skupianie się na osiągnięciach ekonomicznych, a nie edukacyjnych, większe koszty takich szkół, ograniczających fundusze państwowych szkół. Do stycznia 2000 roku w Stanach Zjednoczonych powstało 17 000 szkół kontraktowych, niezależnych od Ministerstwa Edukacji i od istniejących lokalnie innych instytucji edukacyjnych. Bank Światowy zachęca również do poprawiania możliwości wyboru szkół przez dzieci i rodziców, w tym szkół prywatnych i wyznaniowych, przez wprowadzenie bonów oświatowych (tzw. vouchers), obniżających koszty posłania dzieci do szkół prywatnych, co jest szczególnie ważne w środowiskach o niskich dochodach);

- reformy związane z kształceniem i doбором nauczycieli (wprowadzenie standardów nauczania, zarówno uczniów, jak i nauczycieli, programów nauczania, opracowanie schematów oceny pracy nauczycieli i wynagradzania nauczycieli);
- reformy programów nauczania (popieranie reform, będących odpowiedzią na potrzeby społeczeństwa, programów ułatwiających przyswajanie wiedzy);
- reformy wpływające na zwiększenie równości w dostępie do szkół (szczególnie kobiet, niepełnosprawnych, mniejszości narodowych i etnicznych, osób starszych).

Komponent **ekonomia w szkolnictwie** ma za zadanie pomóc państwu rozwijającym się w inwestowaniu w szkolnictwo, jeżeli istnieją niewystarczające środki finansowe. Dlatego też Bank udziela pomocy doradczej w kształtowaniu budżetu państwa, wydatków publicznych, z promowaniem gospodarności w szkołach, pozyskiwaniem sponsorów szkół. Komponent ten ma również za zadanie informowanie o możliwościach pobierania funduszy na cele edukacyjne ze środków Banku, o prawnych i instytucjonalnych kwestiach i zaleceniach odnośnie wspierania finansowego rodzin, przyznawania stypendiów naukowych i socjalnych, edukacyjnych bonów, pożyczek dla studentów, finansowania z funduszy samorządów lokalnych w różnych państwach, wsparcia publicznego prywatnych szkół, grantów od społeczności lokalnych. Bank Światowy w kwestii ekonomii w szkolnictwie promuje wykorzystanie narzędzi, takich jak: kursy szkoleniowe, seminaria i zajęcia praktyczne.

Natomiast komponent **system egzaminów państwowych** zajmuje się egzaminami na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego, w tym szczególnie zasadami działania administracji, ilością egzaminów, zarządzania i finansowania, standardami wymaganej wiedzy i sposobów przeprowadzania testów, a także opisem i konstrukcją testów, w celu zapewnienia równego dostępu do kolejnych etapów kształcenia, właściwej oceny wiedzy, wprowadzenia powszechnej porównywalności osiągnięć szkolnych, certyfikacji osiągnięć, selekcji oraz kontroli standardów edukacyjnych. Bank daje zalecenia zarówno odnośnie egzaminów państwowych, czyli testów wiedzy uczniów, jak i egzaminów narodowych, czyli testów dostarczających informacji na temat funkcjonowania systemów edukacyjnych w poszczególnych państwach.

## Przykłady realizacji programu Banku Światowego

Bank Światowy promuje zasady programu Edukacja na rzecz Świadomości Ekonomicznej we wszystkich aktualnie realizowanych programach, ze względu na konieczność rozumienia kwestii ekonomicznych w dzisiejszych czasach. Najwięcej projektów jest realizowanych obecnie w Afryce, Azji Południowo-Wschodniej oraz Ameryce Środkowej i Południowej.

Przykładem projektu realizowanego od 1992 roku, czyli na etapie przygotowań do programu Edukacja na rzecz Świadomości Ekonomicznej i zgodnym z jego myślą ideową, jest projekt Bonów Edukacyjnych Szkolnictwa Średniego w Kolumbii<sup>3</sup>. Jego cele były następujące:

- udzielenie pomocy Banku w zagospodarowaniu niewielkich środków finansowych przekazywanych na edukację z budżetu państwa;
- zwiększenie możliwości edukacyjnych osób najbiedniejszych w szkołach średnich;
- zmniejszenie liczby uczniów (z poziomu 14%) przerywających naukę w szkołach średnich, poprzez zwiększenie oferty szkół państwowych i tworzenie prywatnych.

Projekt był stworzony specjalnie dla osób o najniższych dochodach (udzielenie bonów było związane z koniecznością udokumentowania wysokości dochodów) i został zrealizowany pomimo istnienia braku zaufania w społeczeństwie w kwestii wprowadzenia bonów na edukację w prywatnych szkołach. Uczniowie wspierani przez projekt mieszkali w najuboższych dzielnicach i wywodzili się z najniższych warstw społecznych. Władze państwowe, dzięki programowi zapewniły, iż wydatki na średnie szkolnictwo państwowe nie zostaną zmniejszone, mimo zmniejszenia się liczby uczniów. Projekt był przykładem współpracy Banku Światowego, który sfinansował 20% kosztów, z rządem Kolumbii (80% kosztów) i z władzami lokalnymi. Miejscowi urzędnicy zostali wsparci w formie doradczej w zakresie wydatków publicznych, realizacji krótkoterminowej polityki edukacyjnej i efektywnego zarządzania finansami. Ministerstwo Edukacji podpisało porozumienie ze wszystkimi władzami lokalnymi uczestniczącymi w projekcie, odnośnie terminów i warunków udzielania bonów oraz spraw finansowych i administracyjnych. Natomiast władze lokalne ustaliły wielkość zapotrzebowania na bony edukacyjne, przygotowały szkoły średnie do spełnienia wymagań formalnych stawianych przez Bank Światowy, a także kontrolowały proces wdrażania projektu, wspólnie z Kolumbijskim Instytutem, działającym na rzecz wykorzystania kredytów edukacyjnych i szkolenia zagranicznego. Przekazał on również 3,5% kosztów programu na częściowe pokrycie kosztów wdrożenia projektu, kontaktów uczniów ze szkołami i kontrolowania stopniowej realizacji programu.

Dzięki realizacji projektu poprawiły się możliwości kształcenia w szkołach prywatnych poprzez wprowadzenie bonów edukacyjnych. Jednak zapotrzebowanie na bony było

---

<sup>3</sup> „Empowerment and Poverty Reduction. A Sourcebook”, Washington 2002, str. 243–245 oraz [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

znacznie wyższe niż możliwości programu. Tę formę pomocy otrzymało w zależności od regionu od 20% do 90% zakwalifikowanych uczniów. Do 1995 roku władze przekazały około 90 000 bonów, które zostały wykorzystane w 18 000 prywatnych szkołach, w 217 samorządach lokalnych. Natomiast w ciągu pięciu lat wdrożenia, czyli do końca realizacji programu, ponad 125 000 dzieci z najuboższych regionów Kolumbii miało możliwość pójścia do szkoły średniej. Innymi korzyściami były: zwiększenie się o 15% liczby dzieci uczęszczających do prywatnych szkół średnich, zwiększenie się o 10% liczby uczniów kontynuujących naukę po ukończeniu szkoły średniej, co wynikało przede wszystkim ze zmniejszenia liczby osób powtarzających naukę w tych samych klasach. Poprawiły się również ich osiągnięcia szkolne i wyniki standaryzowanych testów szkolnych, stwierdzono krótszy czas pracy dzieci o około 1,2 godziny tygodniowo na rzecz uczenia się, podwyższył się również wiek zakładania rodzin przez nastolatków uczestniczących w programie Banku Światowego<sup>4</sup>.

Przykładem drugiego programu, wdrażanego w duchu koncepcji Edukacji na rzecz Świadomości Ekonomicznej, jest projekt na rzecz Samorządowego Zarządzania Szkołami w Salwadorze<sup>5</sup>. Przyczyny realizacji programu były następujące:

- po 10 latach wojny domowej w drugiej połowie lat 80. około 1 mln dzieci w Salwadorze nie miało możliwości uczęszczania do jakiegokolwiek szkoły. Około 80% dzieci w wieku edukacji podstawowej uczęszczało do szkół, jednak tereny wiejskie cierpiały zarówno z powodu braku szkół, jak i nauczycieli;
- władze Salwadoru zrozumiały konieczność zwiększenia inwestycji w szkolnictwo podstawowe jako strategiczny cel, wpływający na wzmocnienie jedności państwa i promowanie długoterminowego rozwoju gospodarczego.

Władze rozpoczęły reformy systemu szkolnictwa, z nastawieniem na decentralizację, zmniejszenie liczby nieefektywnie działających urzędników i wzmocnienie administracji samorządowej, poprawienie jakości edukacji na wszystkich poziomach, umożliwienie działania sektorowi prywatnemu i organizacjom pozarządowym. Pierwszym krokiem reformy było wprowadzenie w 1989 roku pilotażowego programu usług edukacyjnych na terenach wiejskich, zwanego Programem Samorządowego Zarządzania Szkołami – EDUCO, który został wprowadzony początkowo w 78 najbiedniejszych społecznościach lokalnych (z 221). Najważniejszymi zadaniami programu były: rozwinięcie usług szkół w najbiedniejszych terenach wiejskich, promowanie udziału społeczności lokalnych w edukacji ich dzieci oraz poprawienie jakości kształcenia podstawowego i przedszkolnego. Przy każdej szkole biorącej udział w programie władze samorządowe stworzyły Stowarzyszenia Edukacji Gminnej, które składając się z rodziców i członków społeczności lokalnej, stały się odpowiedzialne za szkoły, w tym za dobór nauczycieli, zarządzanie budżetem, kontrolę funkcjonowania szkół i stopień uczęszczania do nich. Decen-

<sup>4</sup> „Empowerment and Poverty Reduction. A Sourcebook”, Washington 2002, str. 243–245, [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

<sup>5</sup> „Empowerment and Poverty Reduction. A Sourcebook”, Washington 2002, str. 235–238, [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)



tralizacja środków finansowych doprowadziła do przekazywania funduszy z Ministerstwa Edukacji, bezpośrednio do banku stowarzyszenia, które pokrywało koszty zgodnie z własnymi potrzebami, oceną sytuacji i kontraktami finansowymi z nauczycielami. Stowarzyszenia otrzymały prawną możliwość zawierania umów o dodatkowe środki z lokalnymi przedsiębiorcami, rządowymi organami, czy międzynarodowymi ofiarodawcami. Powodzenie programu pilotażowego zachęciło władze do kontynuowania reform, głównie dzięki dostarczeniu usług edukacyjnych do rzeczywiście najbiedniejszych środowisk, wzmocnieniu władz lokalnych i ponoszeniu odpowiedzialności przez rodziców za przyszłość edukacyjną dzieci, co nie było wcześniej zjawiskiem powszechnym. Program spotykał się jednak z brakiem przychylności wśród opozycji politycznej, nauczycieli i niektórych społeczności lokalnych. Dlatego też pracownicy ministerstwa organizowali konferencje z udziałem nauczycieli i udziałowców, w celu przeanalizowania doświadczeń z programu i w ten sposób rozszerzenia możliwości promowania decentralizacji w systemie edukacji. Największe obawy wiązały się z możliwością swobodnego zatrudniania i zwalniania nauczycieli przez rodziców, dlatego też stworzono dodatkowe możliwości ich zatrudnienia, poza sektorem. Od listopada 1994 do lutego 1995 roku ministerstwo rozpoczęło przygotowania do reformy całego szkolnictwa podstawowego w Salwadorze, wówczas też wykorzystano doświadczenia z realizacji programu pilotażowego i działania społeczności lokalnych. Prace udowodniły jednak brak ufności między rządem i 110 organizacjami funkcjonującymi w tym okresie w sektorze edukacji. Dlatego też program przyczynił się do jednoczenia społeczeństwa po wojnie domowej, do promowania demokracji i decentralizacji oraz do wzmocnienia systemu zarządzania w państwie. Rok 1995 został ogłoszony przez władze Rokiem Konsultacji na rzecz Reform, a rząd w celu kontynuowania dialogu społecznego stworzył Narodową Komisję na rzecz Edukacji, Nauki i Rozwoju. Został stworzony 10-letni plan reform edukacyjnych, zmierzających do: likwidacji analfabetyzmu, poprawy jakości kształcenia i promowania wartości oraz modernizacji instytucji edukacyjnych. Była to reforma całościowa systemu szkolnictwa, uwzględniająca również zatwierdzenie nowego prawa, np. w 1995 roku stworzono podstawy prawne dla szkolnictwa wyższego, promocji nauczycieli i podstawy prawne dla sektora. Natomiast w 1996 roku rząd rozpoczął wdrażanie reformy, głównie w zakresie budowania możliwości instytucjonalnego działania sektora edukacji, budowania partnerstwa między ministerstwem, organizacjami pozarządowymi, udziałowcami sektora, rodzicami, nauczycielami i uczniami. Skutki realizacji EDUCO i reform wspieranych finansowo przez Bank, który przekazał 3 pożyczki na sumę 148 mln USD, były następujące:

- uczęszczanie do szkół na terenach wiejskich zwiększyło się z 76% w 1991 roku do 83% w 1993 roku;
- w wyniku stworzenia sieci szkół EDUCO, uczęszczanie dzieci w wieku szkolnym do szkół zwiększyło się z 8 400 w 1991 roku do ponad 237 000 w 1999 roku;
- władze zauważyły w szkołach EDUCO mniejszy odsiew szkolny i lepszą promocję, liczba uczniów powtarzających klasy zmniejszyła się z 23% w 1994 roku do 15% w 1998 roku<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> „Empowerment and Poverty Reduction. A Sourcebook”, Washington 2002, str. 238.



Bank Światowy uczestniczy także w realizacji programów edukacyjnych w Polsce. Pierwsze rozmowy dotyczące reform edukacji miały miejsce w 1990 roku, projekt edukacyjny został przygotowany w latach 1993–1994, jednak władze rządowe zdecydowały o udziale Banku jedynie w formie doradczej, bez korzystania z funduszy pożyczkowych. Natomiast zatwierdzona w 2000 roku pożyczka w ramach Programu Aktywizacji Obszarów Wiejskich zawiera już komponent edukacyjny, którego celem jest zapewnienie lepszego wykształcenia w szkołach podstawowych i gimnazjach na terenach wiejskich, dzięki poprawie jakości i efektywności nauczania. Konkretnymi przedsięwzięciami są: zakupienie sprzętu informatycznego, książek i innych materiałów edukacyjnych, ulepszenie transportu do szkół, przeprowadzenie remontów i reorganizacji szkół (stworzenie świetlic, poczekalni dla dzieci), dofinansowanie kształcenia dyrektorów szkół i nauczycieli. Bank przekazał na ten cel 50 mln USD, jednak pierwsza pożyczka na edukację równa jest kwocie 13,3 mln USD<sup>7</sup>. Województwa (kujawsko-pomorskie, warmińsko-mazurskie, zachodniopomorskie, świętokrzyskie, lubelskie, małopolskie, podkarpackie) otrzymają 12,58 mln USD, a 0,720 mln USD przyznana jest na szkolenia pracowników MEN i innych jednostek zajmujących się wdrażaniem programu oraz na dodatkowe usługi związane z programem. Bank obecnie jest na etapie finalizowania ustaleń dotyczących kolejnego programu edukacyjnego w Polsce, którego realizacja, po zatwierdzeniu przez rząd, miałyby się rozpocząć na przełomie 2003 i 2004 roku. Bank zwraca uwagę na potrzebę następujących reform edukacyjnych<sup>8</sup>:

- wprowadzenie większej decentralizacji sektora, który jest zarządzany głównie przez Ministerstwo Edukacji i związki nauczycieli wówczas, gdy pracownicy sektora, władze samorządowe, rodzice i uczniowie nie mają decydującego wpływu na politykę edukacyjną;
- wyrównywanie różnic w możliwościach kształcenia między ludnością na terenach miejskich i wiejskich, wynikających ze słabszego wyposażenia szkół, większych trudności w dostępie do szkół i większego ubóstwa ludności z terenów wiejskich;
- rozwinięcie systemu kontroli osiągnięć uczniów i nauczycieli, które powinno być, zdaniem ekspertów Banku, nastawione na badanie innowacji i prowadzenie przez nauczycieli, a nie jedynie na przekazywanie i zapamiętywanie wiadomości.

## Podsumowanie

Program Edukacja na rzecz Świadomości Ekonomicznej pokazuje z jednej strony zadania państw, organizacji międzynarodowych, zarówno rządowych, jak i pozarządowych, społeczności lokalnych w procesie dostosowania szkolnictwa do wymagań współ-

<sup>7</sup> „Bank Światowy w Polsce”, maj, Warszawa 1999, str. 4.

<sup>8</sup> Fretwell H. D., „Poland. Secondary Education and Training”, Washington 2000, str. 9, Fiske B.E., „Decentralization of Education. Politics and Consensus”, Washington 1996, str. 5–10, Gaynor C., „Decentralization of Education. Teacher Management”, Washington 1998, str. 41–58, Fiszbein A., „Decentralizing Education in Transition Societies. Case Studies from Central and Eastern Europe”, Washington 2001, str. 71–89.

czesnego, globalizującego się świata, w zarządzaniu ograniczonymi finansami na rzecz edukacji, w kreowaniu postępu technologicznego, w tworzeniu właściwego systemu kontroli osiągnięć szkolnych i możliwości ich porównywania, a tym samym tworzenia systemu szkolnictwa o dobrej jakości, dającego obywatelom równe szanse na rynku pracy, a także w kształtowaniu społeczeństwa zdolnego do aktywnej pracy zawodowej. Z drugiej strony program podkreśla, że żadne działanie nie może odnieść sukcesu bez zaangażowania społecznego, bez zrozumienia konieczności nieustannego zdobywania wykształcenia, dążenia każdej jednostki do inwestycji w rozwój osobowy i efektywnego wykorzystania czasu na zdobywanie wykształcenia i środków finansowych. Program pobudza do działania, zachęcając wszystkich do brania odpowiedzialności za swoją przyszłość edukacyjną, możliwości na rynku pracy i stawiania czoła nowym wyzwaniom gospodarki.

## Literatura

1. „Bank Światowy w Polsce”, maj, Bank Światowy, Warszawa 1999.
2. „Empowerment and Poverty Reduction. A Sourcebook”, The World Bank, Washington 2002.
3. Fiske B. Edward, „Decentralization of Education. Politics and Consensus”, The World Bank, Washington 1996.
4. Fiszbein Ariel, „Decentralizing Education in Transition Societies. Case Studies from Central and Eastern Europe”, The World Bank, Washington 2001.
5. Fretwell H. David, „Poland. Secondary Education and Training”, The World Bank, Washington 2000.
6. Gaynor Cathy, „Decentralization of Education. Teacher Management”, The World Bank, Washington 1998.
7. „Priorities and Strategies for Education”, The World Bank, Washington 1995.
8. Wolfensohn D. James, „A Proposal for a Comprehensive Development Framework”, The World Bank, Washington 1999.
9. [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).

## SPOŁECZEŃSTWO INFORMACYJNE – NADZIEJE I ZAGROŻENIA

Termin „społeczeństwo informacyjne” pojawił się w języku naukowym w momencie gwałtownego rozwoju technik informatycznych, będących efektem rozwoju nauki i techniki. Już przed wielu laty Klub Rzymski sygnalizował te zagadnienia, a następnie weszły one do praktyki w różnych dziedzinach życia.

Warto jednak pojęcie to rozpatrzyć na tle innych, podobnych w treściach, ale o innych punktach ciężkości. Mam tu na uwadze następujące: „społeczeństwo poznawcze”, „społeczeństwo wiedzy” oraz „społeczeństwo uczące się”.

Termin „społeczeństwo poznawcze” wyraźnie akcentuje czynny udział jednostek, grup społecznych i społeczeństw w poznawaniu rzeczywistości, aby ją przekształcać. Może lepiej będzie powiedzieć o doskonaleniu świata, czyli czynić go nie tylko innym, ale przede wszystkim lepszym.

Gdy używa się słów „społeczeństwo wiedzy”, to odnosimy się do jej zdobywania, gromadzenia, przechowywania, jak też korzystania z niej w potrzebie. Podkreśla się, tak to rozumiem, ważność wiedzy w życiu, jej sprawczość, jej wartość dla każdego z osobna i w całym życiu społecznym. Pojęcie to wydaje się bliskim „społeczeństwu informacyjnemu”, gdyż w obu przypadkach wiedza, informacja stanowi punkt ciężkości.

Czwarty termin z wymienionych – „społeczeństwo uczące się”, został upowszechniony w nauce, jak też w języku potocznym bardzo wcześnie w stosunku do poprzednich, za sprawą raportu opracowanego dla UNESCO przez grupę ekspertów pod przewodnictwem Edgara Faure’a w 1972 r. pod tytułem „Apprendre a etre”, a następnie przetłumaczony na język polski w 1975 roku pod tytułem „Uczyć się, aby być”.

Drugim opracowaniem, tym razem wydanym przez Komisję Europejską w 1995 roku, była „Biała księga kształcenia i doskonalenia” pod tytułem „Teaching and learning – Towards the learning society”. Tłumaczenie polskie ukazało się w 1997 roku pod tytułem „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”.

Znaczącą rolę w popularyzacji terminu „społeczeństwo uczące się” odegrały również raport dla UNESCO z 1996 roku pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” (wydanie polskie w 1998 r.) oraz memorandum Komisji Europejskiej z 2000 roku o uczeniu się przez całe życie.

Sumując prezentację zakresów wymienionych czterech pojęć w relacjach wzajemnych, chcę podkreślić ich wspólny mianownik, jednakże w każdym z nich wskazać można na swoje punkty ciężkości, a przez to potrzebę ich odróżniania.

## Raport – Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego

Raport opracowany przez ekspertów o Rozwoju społecznym w 2001 roku stara się ukazać wpływ globalizacji, społeczeństwa globalnego, informacyjnego na społeczeństwo polskie. Szczególnie zaś na gospodarkę, pracę, kulturę, edukację.

Nie jest moim celem streszczanie raportu, nie tylko dlatego, że jest to niemożliwe w krótkim opracowaniu, ale głównie z tego względu, że mam się skupić na nadziejach i zagrożeniach wynikających z rozwoju cywilizacji, a więc tego wszystkiego, co powinno ułatwiać życie, ale także, co może *zagrozić* człowiekowi i całym społeczeństwu.

Autorzy raportu ukierunkowują swoje myślenie na dwie integracje Polski: z Unią Europejską i z globalnym społeczeństwem informacyjnym. Jest to istotne, ponieważ procesy te będą decydować o miejscu Polski w świecie w przyszłości. Wypracowanie takiego miejsca może odbywać się tylko na zasadzie partnerstwa zewnętrznego, a przede wszystkim wewnętrznego. Chodzi o współpracę władz publicznych na wszystkich szczeblach rządowych i samorządowych organizacji pozarządowych i sektora prywatnego.

W nawiązaniu do tytułu raportu wiele miejsca poświęcono społecznym konsekwencjom rewolucji informacyjnej w Polsce. Zostały przeanalizowane różne aspekty technik informacyjno-komunikacyjnych, ich wpływ na życie polityczne w wymiarze uniwersalnym. Postawiono ważne pytanie: pod jakimi warunkami techniki informacyjno-komunikacyjne mogą sprzyjać rozwojowi społeczeństwa obywatelskiego. Starano się odpowiedzieć na pytanie „co uczynić, aby z jednej strony społeczeństwo polskie było bardziej twórcze i inteligentne, a z drugiej bardziej inteligentnie rządzone”.

Raport wskazuje na cele edukacji, którymi, zdaniem autorów, są: wykształcenie obywateli „informujących się, komunikujących się, uczących się i tworzących – w warunkach coraz bardziej powszechnego dostępu do technik informacyjno-komunikacyjnych i w konsekwencji do informacji”. To zaś wymaga nowych metod dydaktycznych i nowych kompetencji nauczycieli. Wskazano na konieczność zdobywania przez uczniów umiejętności samodzielnego uczenia się i poszukiwania wiedzy, a także samodzielnego stawiania problemów i rozwiązywania ich.

Na drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego Polsce może grozić wykluczenie ze wspólnoty społeczeństw najbardziej rozwiniętych, a jednocześnie podział społeczeństwa polskiego na dwie części – jedną, uczestniczącą w globalnym społeczeństwie informacyjnym i drugą, wykluczoną z niego. Wniosek z tych stwierdzeń: inwestować w ludzi, danie im szans rozwoju na miarę potrzeb.

Wniosek ogólniejszy formułowany jest w dwóch stwierdzeniach:

- 1) „Społeczeństwo informacyjne jest naturalną konsekwencją postępu”,
- 2) „Społeczeństwo informacyjne przyniesie stały rozwój tylko ludziom wykształconym”.

Raport, o którym mowa, jest interesujący we wszystkich rozdziałach. Jednakże nieprzypadkowo chcę zatrzymać się na dwóch obszarach, jakimi są: kultura i edukacja.

W obszarze kultury zwraca się uwagę na to np., że „obserwacja uczestnictwa kulturalnego w Polsce dowodzi, iż dzięki technikom interaktywnym mamy do czynienia



z powolnym procesem „indywidualizacji adresu konsumenta kultury”. Prawdopodobnie zmierzać się będzie ku kulturze odmasowionej. Jednocześnie zauważa się, że „cyfryzacja” stwarza oczywiście możliwości aktywności wszystkim, ale i tak wystąpi podział na „interaktorów” i „biernych odbiorców”. Te zagrożenia nakazują prowadzenie dyskusji nad edukacją kulturalną i medialną Polaków, staje się ona bowiem kluczowym problemem społeczeństwa informacyjnego.

Autorzy raportu zwracają uwagę na to, że następuje zjawisko konwergencji mediów, czyli stapianie się radia, telewizji, gazety, telefonu, faksu, Internetu. Powstaje z tego powodu pytanie o możliwości wykorzystania tych zintegrowanych mediów dla rozwoju społeczeństwa o coraz wyższym poziomie kultury.

Jest to przykład globalizacji kultury, którą określa się jako ogół dóbr (głównie symbolicznych, choć nie tylko), dostępnych w każdym miejscu i czasie.

UNESCO zaleca ochronę pluralizmu kultur. Zapewnia ona, mówiąc słowami Stanisława Ossowskiego, „bujność życia”. Polska, kraj leżący w centrum Europy, ma szczególne możliwości i powinności wspierania globalizacji różnorodności. W tym momencie rozważań dochodzi do głosu, obok pojęcia „globalizacja”, słowo „lokalizacja”, a także „indywidualizacja”. Ona bowiem może stać się sytuacją korzystną dla niezbędnej twórczości.

Rozwijające się społeczeństwo informacyjne to ostatecznie pewna liczba jednostek, które będą zmuszone do wypracowania własnych modeli korzystania z dóbr teleinformatycznych. Tego nie można i nie warto unifikować. Państwo, samorządy mogą jedynie, i to jest ich powinnością, tworzyć warunki, udostępniać i uprzystępniać bazę teleinformatyczną. Bardzo słusznie przy tym zauważają autorzy Raportu, że „aby być Obywatelom informującym się, trzeba posiadać nie tylko umiejętność posługiwania się narzędziami służącymi do wyszukiwania informacji, ale przede wszystkim umiejętność formułowania swoich potrzeb informacyjnych”.

W tym momencie jest okazja do przypomnienia ważności precyzyjnego posługiwania się językiem ojczystym, aby można było porozumiewać się z innymi. Ten brak występuje szczególnie w tej części społeczeństwa polskiego, które określa się jako „niewiedząca”. Oby ta dysproporcja nie powiększała się, a takie niebezpieczeństwo istnieje.

Władze państwowe i samorządowe nie pomijają żadnej okazji, aby *znaleźć* się w centrum mody, która wyraża się w ilości posiadanych komputerów, szkół podłączonych do Internetu itp. Mniej natomiast mówi się o zadaniach i możliwościach wykorzystania tego wyposażenia dydaktycznego, a w konsekwencji to drugie jest najważniejsze. Dlatego dobrze się stało że autorzy Raportu, nie pomijając informacji o tym, co robi się w sferze materialnej, skupiają się głównie na zadaniach dydaktycznych szkół i innych placówek edukacyjnych.

Szczególność uwagi zwraca się na: ważność budowania warsztatów pracy składających się z wielu narzędzi oraz wypracowanie własnych procedur pracy w ciągle zmieniającym się technologicznie świecie. Istotne będzie również zdobycie umiejętności zarządzania czasem „z uwzględnieniem ważności i pilności zadań, do których realizacji będą pozyskiwali w procesach komunikowania się informację im potrzebną i tylko taką”.



Niezmierznie ważnym zadaniem będzie nauczanie społeczeństwa pracy zespołowej, której istotną cechą jest lojalność w stosunku do grupy.

System edukacyjny nie jest wyizolowany w społeczeństwie. Idea kształcenia się przez całe życie nie może być realizowana bez współdziałania, np. uczących się, a jednocześnie pracujących z pracodawcami. Udział państwa przez odpowiednie ustalenia prawne też nie jest obojętny.

Coraz bardziej będziemy sobie uświadamiać złożoność czasu wolnego. Istnieje bowiem groźba, że będzie on stawał się czasem wolnym, ale pustym. Do tego również trzeba się przygotowywać za pomocą uczenia się.

W systemie edukacyjnym, mimo wielu zmian, ciągle niezastąpionym elementem jest nauczyciel ze zmieniającymi się funkcjami. Nie jest już jedynym i najważniejszym źródłem wiedzy, jak przed laty. Pozostaje jednak w dalszym ciągu osobą znaczącą w przewożeniu po świecie wiedzy i wartości. Te fakty nakazują dokonywania zmian w przygotowaniu i doskonaleniu nauczycieli do ciągle zmieniających się zadań.

Wiele jest kierunków działań podejmowanych przez kolejne ekipy rządzące. Jednakże żaden z tych kierunków działań, jak dotychczas, nie był poddawany ocenie efektywności w odniesieniu do korzyści edukacyjnych. Ujawnia się w tym momencie brak specjalnego „zaplecza naukowego”, które podjęłoby badania, przynajmniej w obszarach decydujących o skuteczności poczynań edukacyjnych.

Gdy na początku przemian w całości życia społecznego w Polsce, czyli od 1989 roku „ulepszanie” systemu edukacji zaczęto od likwidacji instytutów naukowych, tłumacząc to tym, że nie zdały one egzaminu i że ich zadania przejmą szkoły wyższe, wśród wielu innych osób, wskazywałem na złudność takich sformułowań. Niestety te ostrzeżenia nie odniosły skutku i sprawdziły się. Do dziś istnieje pustka na polu monitorowania i badań w zakresach efektywności edukacji w szerokim tego słowa znaczeniu. Dzieje się tak, mimo że władze wskazują na ważność nauki i edukacji dla przyszłości, mówiąc o nich wręcz jako o czynniku decydującym o tym, jakim będziemy społeczeństwem.

## **Nadzieje związane z budową społeczeństwa informacyjnego**

Wiele osób i środowisk rozwój informatyki uważa za panaceum na wszystkie dolegliwości życia społecznego w szerokim tego słowa rozumieniu. Widać to również w zachowaniach się ludzi posługujących się coraz bardziej nowoczesnym i wielostronnym sprzętem teleinformatycznym. Z obserwacji codziennych można twierdzić, że największe uznanie, a przez to zapewne nadzieje, wiąże się z Internetem i telefonią komórkową. Do powszechnych zjawisk należą zachowania się ludzi robiących wrażenie „przywiązanych” do telefonów komórkowych, włączających je w najmniej oczekiwanych sytuacjach, np. podczas pogrzebów, nie mówiąc już o zebraniach, podczas wykładów w szkołach wyższych, w teatrach itp.

Nie jest niczym dziwnym, że firmy wytwarzające urządzenia telekomunikacyjne ukazują w różnorodny sposób korzyści, a jeszcze większe nadzieje, na przyszłość związane z tą dziedziną wytwórczości.

Syntetycznym przykładem tych faktów był odbyty w Polsce pod koniec października, z udziałem Premiera Rządu RP, Kongres Technologiczny. Organizatorem, a wcześniej inicjatorem, był Polkomet SA. Na Kongresie szczególnie podkreślano:

- 1) ogromne zasoby informacji gromadzone w Internecie,
- 2) możliwości pracy i nauczania na odległość,
- 3) efektywne zarządzanie personelem w terenie,
- 4) możliwość sterowania precyzyjną aparaturą,
- 5) dokonywania analizy pomiarów telemetrycznych,
- 6) wykorzystywanie telefonów komórkowych w usługach bankowych i finansowych.

Wprawdzie zdawano sobie na Kongresie sprawę z tego, że wielu rzeczy nie można przewidzieć, to jednak nadzieje na przyszłość są uzasadnione. Bardzo często powtarzały się stwierdzenia, że:

- 1) technologie teleinformatyczne wkraczają coraz śmielej do życia prywatnego, służbowego i społecznego,
- 2) mamy wyraźną tendencję do rozwijania rewolucji kulturalnej, która jest połączeniem informatyki z komunikacją. Świadczy o tym m.in. fakt, że w Polsce jest o 20% więcej telefonów komórkowych niż stacjonarnych,
- 3) nastąpił zdecydowany postęp w komputeryzacji szkół na wszystkich poziomach,
- 4) stale wzrasta ilość zakładanych stron w Internecie,
- 5) eksperyment „Wrota Małopolski”, polegający na umożliwieniu mieszkańcom i firmom dostępu do urzędów poprzez komputery osobiste i telefony komórkowe, zdaje się dobrze wróżyć o rozszerzeniu się tej technologii,
- 6) zdalny handel uważa się za przyszłościowy.

W wielu kręgach zawodowych, m.in. wśród niektórych dziennikarzy, wysuwa się tezę o bezcelowości organizowania konferencji, z zasady kosztownych, gdy tymczasem można wymieniać doświadczenia za pomocą Internetu. Te sugestie wspierane są przez inne, być może jeszcze dalej idące, że wszelkie kontakty międzyludzkie można utrzymywać przez Internet, o czym mają świadczyć zawierane znajomości, przyjaźnie, a nawet małżeństwa. Czyżby wypływał z tego wniosek, że można nie wychodzić z domu, i być może tak być powinno, aby funkcjonować w świecie. Jeżeli jeszcze technika przyniesie obraz, a nie tylko głos, np. w telefonii komórkowej, to właściwie ruch osób stanie się zbędny.

Podobnych wizji społeczeństwa informacyjnego będzie zapewne coraz więcej, ponieważ nowości rodzą ciekawość i w wielu przypadkach nie są połączone z przewidywaniem wszelkich skutków na bliższą i dalszą przyszłość. Jest to prawdopodobnie jedna z cech społeczeństw konsumpcyjnych, propagowanych w świecie i, jak dotychczas, przyjmowanych w dużych rozmiarach. Mówi się np. o szczególnym rozwinięciu powiedzenia Kartezjusza: „Myślę, więc jestem” na hasło „Kupuję, więc jestem”. Zatem niczym

dziwnym nie może się wydawać dalsze przemienianie tego powiedzenia: „kupuj, wyrzuć, jutro kupisz taniej”. Realizacja tego hasła ma miejsce nawet wtedy, gdy ktoś zauważa, że wiele z tego, co kupił jest mu zupełnie niepotrzebne.

## **Zagrożenia mogące wynikać z budowy społeczeństwa informacyjnego**

Na wstępie tej części opracowania chcę wyraźnie powiedzieć, że nie jestem zwolennikiem zahamowania działań na *rzecz* społeczeństwa informacyjnego. Widzę w tym procesie wiele dobrego, co ułatwia życie. Jednocześnie przyłączam się tych, którzy wskazują na ujemne skutki tego kierunku rozwoju cywilizacji.

Immanuel Kant rozumiał pojęcie krytyki jako wytyczanie granic. W tym sensie pozytywnym wydaje się systematyczne wypracowywanie przez pedagogikę krytyki m.in. Internetu jako tego narzędzia, które rodzi najwięcej nadziei w postępie ludzkości.

Nie ma i prawdopodobnie nie będzie, w najbliższej dającej się przewidzieć przyszłości, cudownych sposobów i środków na dolegliwości życia społecznego, którego częścią jest oświata.

Umberto Eco już kilka lat temu stwierdzał i wydaje się miał rację, że nowe formy nie zastępują starych, których potrzebę nadal głęboko odczuwamy. Natomiast do Internetu odnosił się następująco: „Obfitość informacji może informację niszczyć. Problem nie w obfitości informacji, ale także w jej selekcjonowaniu. Trzeba pamiętać, że w Internecie istotne jest odróżnianie źródeł wiarygodnych od dziwnych i ekscentrycznych. Zatem jeszcze raz o potrzebie selekcjonowania informacji”. (Por. Umberto Eco: Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki. Warszawa 1996).

W świecie, a także w Polsce, nowe media podzieliły również pedagogów, nie tylko w kontekście odpowiedzi na pytanie, a co z tymi, którzy nie będą mieli dostępu do nowych środków komunikacji i informacji, czy nie będzie to ta część społeczeństwa, która zostanie skazana na wykluczenie?

Istnieją też obawy wynikające z poglądów, iż w sytuacji istnienia i rozwijania się technik internetowych nauczyciele nie będą potrzebni lub też będą siedzieć w swoich izdebkach i komunikować się ze swymi uczniami przez sieć.

Wydaje się jednak, że te scenariusze okażą się nieprawdziwe, podobnie jak wiele lat temu hasło społeczeństwa bez szkoły i nauczyciela.

W prezentowanym, w małej części, Raporcie o społeczeństwie informacyjnym warto zauważyć słowa ekspertów zamieszczone na końcu opracowania. „Olbrzymie nadzieje związane z Internetem w edukacji, jak dotychczas, nie spełniły się. Internet nadal pozostaje olbrzymim zasobem wszelkiej informacji. Niezbędne są jednak mechanizmy personalizacji zasobów, kierowanej zarówno potrzebami programowymi, jak też potrzebami osób uczących się”.

Gdyby zaś nawiązać do niektórych głosów, haseł o nadziejach związanych z teleinformacją, to warto sobie wyobrazić życie ludzi zamkniętych w swoich „klatkach”, ich rozwój człowieczy, a nie w postaci „cyborgów”.



Uczestniczący w różnego rodzaju konferencjach wiedzą z doświadczenia, że najważniejszą ich funkcją jest tworzenie warunków dla osobistych spotkań, które nie mogą być zastąpione żadnymi sposobami na odległość, zarówno w sferze wymiany doświadczeń, jak przede wszystkim kontaktów na płaszczyźnie „Człowiek–Człowiek”.

Są osoby zachwalające komunikowanie się za pomocą SMS-ów, inni zaś stwierdzają, że po SMS-ach nic nie zostaje, a po listach pisanych tradycyjnie bardzo wiele, powołują się przy tym na ogłaszane liczne korespondencje prowadzone przez wiele osób.

Nie brakuje argumentów za poglądem, że nowe media nie mogą zastąpić osobowości pedagoga. W tym kontekście warto przypomnieć to, co miało miejsce w Polsce w latach sześćdziesiątych. Zachwycono się: nauczaniem programowanym, nauczaniem problemowym, środkami audiowizualnymi, nauczaniem grupowym, a nawet uczeniem się podczas snu, a przez to uwalnianie się od trudu samodzielnej nauki. Uczniów zapraszano do świetnie, jak na ówczesne czasy, wyposażonych laboratoriów językowych, aby łatwiej uczyli się. Jednak to nie zastępowało osobistego wkładu w naukę.

Na początku wieku XXI mamy możliwość czytania ulotek głoszących nowiny o nauce języków obcych relaksowo, cztery lub pięć razy szybciej itp. Przemilcza się jednak, że żadna metoda nie zastąpi samodzielnej pracy, systematycznego zdobywania umiejętności i wiedzy w każdej dziedzinie.

Warto też przyjrzeć się tym poglądom, które stwierdzają, iż nowe media nie zastępują tablicy i kredy, ale też same okazują się niezastąpione w procesach dydaktycznych. Ich szansa wydają się tkwić bardziej w procesie tworzenia, aniżeli w produkcie końcowym. Wątpliwą korzyść przynoszą produkty gotowe dostarczane uczniom. Nowe horyzonty uczenia się powstają bowiem nie na ekranie komputerów, ale w głowach. Wyrzucanie starych myśli, nieprzydatnych, stwarzanie miejsca dla nowych rozwiązań, wydaje się być ciągle ważne w praktyce. I jeszcze jedno przypomnienie, szczególnie ważne w zastosowaniach w uczeniu się dorosłych. Uczenie się zorientowane na działanie należy do najskuteczniejszych form edukacji.

Sumując tę część rozważań, z konieczności – tak jak całość opracowania – teowych, warto zauważyć, że pożyteczna jest rozważa w krytyce tego, co wydaje się przeszłością i umiarkowany sceptycyzm w zachwycaniu się „cudownymi” środkami na uzdrowienie życia społecznego w całości, w tym i edukacji. Natomiast krytyka i propozycje, połączone z przewidywaniami skutków takich lub innych działań, mogą być wielce pożyteczne, a nawet konieczne.



**Jerzy Stochmialek**

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

## **EDUKACJA DOROSŁYCH W WOJSKU – PRZEWYCIĘŻANIE ZJAWISKA „FALI”**

Wstąpienie Polski do struktur NATO, realia wojny w Afganistanie czy Iraku pozwoliły zobaczyć w nowym świetle globalne aspekty funkcjonowania sił zbrojnych oraz związane z tym zjawiska współdziałania jednostek wielonarodowych w realizacji wspólnego celu. Na tym tle warto rozważyć wybrane pedagogiczne oraz andragogiczne aspekty edukacji wojskowej.

### **Rozwój koncepcji pedagogiki i andragogiki wojskowej**

W literaturze spotykamy próby dokonywania analizy zakresów znaczeniowych pojęć i obszarów zainteresowań pedagogiki wojskowej oraz andragogiki wojskowej. Realizacja aksjologicznych i teleologicznych podstaw tych subdyscyplin napotyka niekiedy w praktyce edukacji wojskowej na różnorodne przeszkody. Jedną z nich jest występowanie zjawiska tzw. „fali”.

Siły Zbrojne są wyspecjalizowanym elementem systemu obronności państwa i zgodnie z art. 26 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej służą ochronie niepodległości państwa i niepodzielności jej terytorium oraz zapewnieniu bezpieczeństwa i nienaruszalności jej granic (Konstytucja..., 1997). Wojsko, jako zorganizowana siła zbrojna, zabezpieczająca istnienie społeczeństwa, jest także instytucją edukacyjną i wychowawczą ludzi bezpośrednio z nią związanych (K. Czerwiński 2000; K. Klimek 2003; R. Stępień 1993).

Wojsko jest więc jednym z tych specyficznych środowisk społecznych (i instytucji), w którym, jak zauważa K. Klimek (2003), proces edukacji odgrywa szczególną rolę i jest wpisany niejako do jego zadań statutowych. Systemowym kształceniem w siłach zbrojnych objęci są: żołnierze zasadniczej służby wojskowej, żołnierze rezerwy – odbywający ćwiczenia wojskowe; uczestnicy przeszkolenia wojskowego – absolwenci szkół wyższych; żołnierze służby okresowej, nadterminowi i kontraktowi; kandydaci na żołnierzy zawodowych – słuchacze szkół i uczelni wojskowych oraz kadra zawodowa (podoficerowie, chorążowie i oficerowie). Celem tego procesu jest osiągnięcie i utrzymanie wysokiej sprawności wojsk, co w indywidualnym przypadku oznacza dobre przygotowanie ogólne, ogólnowojskowe i specjalistyczne każdego żołnierza.

Uczestnicy procesu edukacji w wojsku są zróżnicowani pod wieloma względami. Mamy więc do czynienia z osobami w różnym wieku, o różnym doświadczeniu życiowym i wykształceniu. Indywidualna charakterystyka żołnierzy dotyczy zarówno zakresu

sfery intelektualnej, emocjonalnej i psychomotorycznej oraz kompetencji społecznych. Osoby te spełniają różne role w hierarchii służbowej i przejawiają inne postawy wobec służby i edukacji wojskowej. Kształcenie odbywa się na różnych poziomach edukacyjnych, w zależności od wymogów, jakie spełniać powinni poszczególni żołnierze, zajmujący określone funkcje (stanowiska) służbowe. Heterogeniczność grupy w różny sposób przyczynia się do realizacji jednolitych celów i zadań.

Analizując, za B. Rudnickim (1994, s. 91) treść ogólnego rozumienia pedagogiki, K. Klimek (2003) zauważa, że pedagogika wojskowa, również w sensie ogólnym, jest nauką o wychowaniu wojskowym, a jej celem jest poznawanie i przekształcanie rzeczywistości wychowawczej w wojsku. Wychowanie wojskowe zaś to szczególny rodzaj działalności pedagogicznej, wynikający ze specyfiki służby wojskowej. Jako specyficzny rodzaj wychowania jest ono pojmowane (J. Kunikowski 1995, s. 138) jako kształtowanie osobowości żołnierzy pod kątem ich udziału w ewentualnej walce zbrojnej oraz aktywnym procesie kształcenia w okresie pokojowym. Jest procesem planowo organizowanych i odpowiednio ukierunkowanych oddziaływań wychowawczych na większe zbiorowości żołnierskie i na poszczególnych żołnierzy. Pedagogika wojskowa jest więc traktowana jako wiedza teoretyczna i praktyczna o wychowaniu ludzi, których głównym zadaniem jest przygotowanie się do obrony Ojczyzny (M.J. Śmiałek, A. Zduniak 1999, s. 6).

Pedagogika wojskowa często jest sprowadzana do teorii wychowania wojskowego lub dydaktyki wojskowej; duże zainteresowanie pedagogów wzbudzają też aspekty historyczne pracy oświatowo-wychowawczej w wojsku.

Coraz więcej autorów nie poprzestaje na rozważaniach ogólnoteoretycznych, lecz przenosi swe zainteresowania poznawcze na grunt analizy konkretnych faktów i zjawisk rzeczywistości dydaktyczno-wychowawczej wojska. W pojęciu dyscypliny nauki mieszczą się bowiem dwa zasadnicze składniki: suma nagromadzonej wiedzy w postaci uporządkowanych układów twierdzeń oraz proces badawczy, który generuje tę wiedzę. Chodzi więc o to, aby obraz wychowania wojskowego nie był zbyt powierzchowny w konfrontacji z praktyką społeczną, aby był adekwatny do współczesnej rzeczywistości (K. Klimek 2003; R. Stępień 1994, s. 54).

Rozwija się koncepcja andragogiki wojskowej, której przedmiotem badań naukowych, zdaniem S. Wasilewskiego (1986, s. 32), jest wychowanie wojskowe, czyli rozwijanie zgodnie z potrzebami pola walki osobowości żołnierzy jako ludzi dorosłych – w odróżnieniu od pedagogiki zajmującej się wychowaniem dzieci i młodzieży. Andragogika wojskowa jako najogólniej teoria kształcenia i wychowania w wojsku zainteresowana jest problemami związanymi z kształceniem i doskonaleniem zawodowym oraz szkoleniem i wychowaniem żołnierzy. W szczególności zaś są to cele, treści, zasady, metody, techniki, systemy i organizacja procesu edukacji zawodowej kadry wojskowych i żołnierzy odbywających służbę wojskową (za: K. Klimek 2003).

Pojęcie andragogiki wojskowej niezbyt często występuje w pracach autorów wojskowych. Nie ma również w tej dziedzinie zbyt wielu opracowań, aczkolwiek obecnie coraz częściej można znaleźć w różnych periodykach wojskowych materiały traktujące

o problemach edukacji dorosłych w wojsku, w szczególności o dokształcaniu i doskonaleniu zawodowym. Wpływ niewątpliwie na to ma ogromne tempo zmian, jakie zachodzą w otaczającym nas świecie, a które stawia przed człowiekiem konieczność permanentnego zdobywania wiedzy. Dotyczy to także i wojska – żołnierze muszą sprostać wymaganiom postępu, jaki dokonuje się we współczesnym świecie. Chcąc właściwie wypełniać swoją rolę społeczną, prawidłowo wykonywać swoją pracę, każdy żołnierz musi systematycznie nadążać za postępującymi zmianami w nauce, technice, organizacji pracy i życiu społecznym.

## **Charakterystyka zjawiska „fali” i próby jej przezwyciężenia**

Istota „fali” sprowadza się do podziału poborowych na „młodych” i „starych” oraz zróżnicowania praw i obowiązków w trakcie służby. Starsi żołnierze usiłują mieć prawa i przywileje, dla młodszych pozostawiając głównie obowiązki. Przejawia się to zwłaszcza w nierównomiernym udziale w pracach porządkowych, przy obsłudze sprzętu i w tzw. „posługach” dla starszych służbą.

„Fala” to swoistego rodzaju sposób pełnienia służby wojskowej, odbiegający od norm regulaminowych, wykształcony przez lata, utrwalony w postaci nieformalnego regulaminu i towarzyszącemu mu obrzędowi. To zewnętrzny przejaw buntu przeciwko wszystkiemu, co narzucone, to wykształcenie własnych norm prawnych regulujących tok życia wojskowego, wdrażanych niejednokrotnie pod przymusem, a często z naruszeniem prawa. Fala określana jest również jako subkultura lub podkultura żołnierska, którą definiuje się jako ogół norm i reguł postępowania, zwyczajów, obyczajów, obrzędów, nazw, znaków i symboli oraz innych materialnych i niematerialnych form wytworzonych i powtarzanych przez jej uczestników w jednostce wojskowej, szczególnie w pododdziale (por. m.in. M. Bielec, M. Palimąka 1998; L. Kanarski, B. Rudnicki 1994, s. 18).

Istnieje kilka obrzędów, w których uczestnictwo symbolizuje przejście do kolejnego etapu wojskowej obyczajowości, awans w nieformalnej hierarchii i nadanie kolejnych praw i przywilejów.

Młody żołnierz po przybyciu do jednostki wojskowej przechodzi okres szkolenia podstawowego trwający zwykle 5 tygodni. W czasie szkolenia programowego nauczany jest przedmiotów ogólnowojskowych oraz regulaminowych zasad życia w pododdziale. W godzinach popołudniowo-wieczornych zostaje zapoznany przez żołnierzy starszego rocznika (dowódców drużyn) z zasadami i ustaleniami obowiązującymi w subkulturze żołnierskiej. Ustalenia zawarte w swoistym kodeksie żołnierskim obowiązują już od 2–3 dnia służby.

W trzecim miesiącu służby żołnierz młodego rocznika wysyłany jest do macierzystej jednostki (pododdziału). Tutaj „rezerwiści” przeprowadzają z nim „rozmowę falową”. W czasie rozmowy określa on, czy chce pełnić służbę z zachowaniem ustaleń zawartych w regulaminie wojskowym, czy też „falowo” – zgodnie z nieformalną obyczajowością.

Jeżeli żołnierz postanowi „iść falowo”, to w 3. miesiącu i 3. dniu służby uczestniczy w pierwszym obrzędzie, tzw. przycince. Odbywa się on w późnych godzinach wieczor-



nych, w miejscu wcześniej ustalonym. Obrzędowi przewodniczy „król fali” wraz z 5–6 żołnierzami – rezerwistami. Młody żołnierz wchodzi do pomieszczenia, przedstawia się i melduje cel przybycia. Następnie kładzie się na taborecie, bierze w zęby „Regulamin SZRP” i otrzymuje 12 pasów (tyle, ile miesięcy trwa służba), po czym wyrzuca regulamin i wypija szklanekę wódki. Jako poświadczenie przejścia tego żołnierskiego chrztu otrzymuje „glejt” – papierową kartkę podpisaną przez „króla fali” i ostemplowaną pieczęcią herbową jednostki. Po tej ceremonii zyskuje następujące prawa (por. Subkultura..., 1995, s. 29):

- zakłada na pas 1 bojówkę;
- nie sznurowuje butów na ostatnią dziurkę;
- może leżeć na łóżku z tzw. „uziemieniem” – zostawiając jedną nogę na podłodze;
- może trzymać jedną rękę w kieszeni;
- ogląda TV bez ograniczeń;
- po każdym poligonie zakłada 1 skórkę na „bojówkę”.

Od tej pory jego opiekunem, wychowawcą i autorytetem w dziedzinie wojskowego życia jest „rezerwista”. Żołnierz może liczyć na jego pomoc i wsparcie w rozwiązywaniu problemów, przezwyciężaniu trudności i uzyskiwaniu przepustek.

W dalszym ciągu stażu wojskowego żołnierz bierze udział w obrzędzie, zwanym obcinką, który kończy okres bycia „kotem”. Odbywa się również w godzinach nocnych. Żołnierze wchodzi i meldują cel przybycia. Jeden z nich odczytuje prośbę skierowaną do „starszych” o obcięcie „ogona”. Następnie odbywa się „pasowanie” – 7 razy. Potwierdzeniem „obcinki” jest „glejt” wykonany z podkładu łóżkowego podpisanego przez „króla fali” wraz z pieczęcią herbową jednostki, za który należy zapłacić 50–70 złotych. Zakończeniu ceremonii towarzyszy zbiorowe spożywanie alkoholu. Żołnierze, którzy przeszli obrzęd „obcinki”, mogą spożywać alkohol wraz z „rezerwą” i w takiej samej ilości. Stają się pełnoprawnymi żołnierzami, co wyraża się zwolnieniem z wykonywania jakichkolwiek prac porządkowych. Zewnętrzne objawy to:

- noszenie drugiej „bojówki”;
- odpięte górne kieszenie bluzy moro;
- noszenie „cienizny”;
- niesznurowanie butów na dwie ostatnie dziurki;
- dwie ręce w kieszeni;
- leżenie na łóżku bez „uziemienia”;
- wchodzenie do sali „starszych” bez meldowania się.

Na 150 dni przed terminowym zwolnieniem do rezerwy żołnierze obchodzą „obcięcie blachy”. Wiąże się to z odcięciem blaszki początkującej miarę „centymetra” (falomierza) krawieckiego. Nasi bohaterowie, teraz już „dziadkowie”, siedzą w sali po jednej stronie w charakterze jury, z drugiej „koty”, trzymając falomierze „dziadków”. Między nimi na podłodze leży deska lub pieńek i toporek. Zadaniem „kota” jest odciąć toporkiem metalową część centymetra. Po odcięciu blacha wkładana jest do beretu z drobnymi monetami i nakrętkami, po czym gaszone jest światło, a zawartość beretu rozrzucana. Po



włączeniu światła „koty” szukają odciętej blachy. Ten, który ją znajdzie, jest zwolniony ze sprzątnięcia rejonów przez 7 dni. „Odcięciu blachy” towarzyszy zbiorowe śpiewanie piosenek oraz picie alkoholu.

Od tej pory po każdym obiedzie żołnierz uderza 3 razy kubkiem lub niezbędnikiem w stół (w przedziale 99–10 dwa razy, 9–1 jeden raz) oraz odrywa jeden kawałek miary i pozostawia go na talerzu lub wrzuca do talerza „kota”.

Ostatnią imprezą ceremoniału subkultury żołnierskiej obchodzoną w nocy jest „studniówka”, która przypada w noc z 100 na 99 dzień do zakończenia służby. Ma ona charakter spotkania towarzyskiego organizowanego przez „rezerwistów”, którzy zbierają wcześniej pieniądze na alkohol i słodycze.

Obyczajem wieńczącym tradycje nieformalnych obyczajów żołnierskich jest śpiewanie „Rezerwy”. Żołnierze w dniu wyjścia do cywila wstają o godz. 5.30, ubierają się w piżamy, zakładają opinacze i idąc trasą porannego rozruchu fizycznego odśpiewują „Rezerwę”.

Poza tymi obyczajami, o charakterze stałym, występuje jeszcze szereg okolicznościowych, np. „gaszenie peta”, „pasowanie na wartownika/poligonowa”, „meldowanie dnia”, „deska” itp.

Elementem subkultury w wojsku jest także język, będący częścią gwary żołnierskiej, w której znajdują odzwierciedlenie stany emocjonalne poborowych. Gwara stanowi przeciwieństwo oficjalnego języka wojskowego i jest używana w czasie swobodnych rozmów prowadzonych poza służbą. Bardzo często służy rozładowaniu napięć nerwowych i sytuacji stresowych (por. Formy..., 1997, s. 7). Ważną cechą gwary żołnierskiej jest humor, stanowiący swego rodzaju reakcję na nudę życia codziennego, powtarzalność ćwiczeń i szkoleń, monotonię wielu czynności i obowiązków. Znajduje tu także odbicie lekceważący stosunek starszych do młodszych („Padnij kocie na kolana, melduj cyfrę swego pana”, „Biegnij kocie po śniadanie, bo Pan Krzysio dziś nie wstanie”) oraz do służby wojskowej i kadry („Lepiej słuchać ryków byka niż rozkazów pułkownika”). Poza tym jest ona ulubionym sposobem wyrażania preferowanych wartości, którymi są, np. wolność („Nie chcę gwiazdek ani belek, chcę być wolny jak wróbelek”, „My w zegary nie wierzymy, centymetrem czas mierzymy”).

Wśród nazw i terminów podkultury żołnierskiej spotykane są np. takie (m.in. A. Macioszek 2003):

- aerobik, wykonywanie ćwiczeń połączone z grupowym lub indywidualnym śpiewaniem,
- blacha, rodzaj sankcji polegającej na uderzeniu wewnętrzną częścią nasady otwartej dłoni w czoło,
- cesarz (król, lider, prezes, głowa fali), żołnierz wywodzący się z grona najstarszych służbą, nieformalny przywódca, główna postać wszystkich ważniejszych ceremonii,
- chusta, trójkątny kawałek materiału, bogato zdobiony rysunkami, napisami i symbolami, atrybut żołnierza kończącego służbę wojskową,

- corrida, żołnierz przyjmuje postawę mającą przypominać byka, a po otrzymaniu kopniaka lub uderzenia, np. tzw. karczycha, krzyczy głośno „ole”,
- cyfra, liczba dni, które pozostały do zakończenia służby wojskowej,
- cywil, żołnierz najstarszego wcielenia w okresie ostatnich 50 dni przed zwolnieniem do rezerwy,
- dziadek, żołnierz najstarszego wcielenia, któremu młodzi muszą okazywać szacunek i uznanie,
- falochron, specjalnie wykonany futerał – miejsce przechowywania falomierza,
- falomierz, odpowiednio przygotowany centymetr krawiecki przeznaczony do odmierzenia ostatnich 150 dni służby wojskowej,
- filc (oberkot, ogon), stary kot, który po rytualnej chłości (przycinie) awansował na pomocnika starego żołnierza (dziadka),
- futrzak, pogardliwe określenie żołnierza najmłodszego służbą (kota),
- gaszenie peta, obrzęd organizowany w związku z otrzymaniem stopnia starszego szeregowca (otrzymanie jednej belki, czyli tzw. peta),
- sierściuch, złośliwe określenie żołnierza najmłodszego służbą,
- stalowiec, żołnierz, który nie podporządkował się obrzędom fali i nie przestrzega ustalonych zasad nieformalnej obyczajowości.

Zgadzać się na „falowe” ubezwłasnowolnienie młody żołnierz widzi poprawę swojego statusu już w perspektywie sześciu miesięcy. Traktuje więc „falę” jako coś naturalnego w środowisku wojskowym i mniej uciążliwego niż porządek dnia oraz regulaminy, których stosowanie w życiu codziennym wymaga jego zdaniem więcej wysiłku. „Fala” jest także często formą zaspokojenia silnej potrzeby integracji, w sytuacji kiedy brak jest silnych, ukształtowanych tradycyjnie więzi koleżeńskich. „Fala”, afirmująca grupową solidarność wtajemniczonych, bywa także postrzegana jako pozornie bezinteresowne pogotowie koleżeńskie (Przeciwdziałanie..., 1996, s. 15).

Praktyczne stosowanie „falowego” ceremoniału jest często ucieczką od monotonii codziennej służby, sprzeciwem wobec sformalizowanej wojskowej codzienności. Bezwolność, z jaką młodzi żołnierze poddają się „fali” wynika także z pokusy „bycia kimś”. W trudnym okresie początkowej adaptacji do służby, podczas intensywnego szkolenia podstawowego „być kimś” znaczy być starszym, bardziej doświadczonym, „dziadkiem”, cieszyć się przywilejami, mieć dużo swobody, stawiać zadania innym i egzekwować ich wykonanie.

W przypadku próby wyłamywania się młodych żołnierzy z nieformalnych układów stosowane są wobec nich różnego rodzaju naciski, nawet z naruszeniem nietykalności cielesnej włącznie. Sytuacja osoby, która chciałaby stawić opór „starszyźnie” nie jest godna pozazdroszczenia. Jednak wraz z upływem służby wojskowej i zdobywaniem przez „młodych” dogodniejszej pozycji w nieformalnej strukturze pododdziału upór maleje.

Jawi się jednak pytanie: jakie zinternalizowane postawy życiowe kształtuje tak realizowana praktyka organizacyjna i kierownicza? Jakie następstwa pozostawia w osobowości człowieka rozpoczynającego dorosłe życie?

## Uwagi końcowe

M. Bielec oraz M. Palimąka (1998) uważają, że żadna z dzisiejszych zasad i form „fali” nie powstała od początku na gruncie wojskowym. W wojsku ulegają one jedynie modyfikacji, wynikającej ze specyfiki zadaniowej, organizacyjnej i szkoleniowej. Część ceremonii żołnierskich jest przeniesieniem i dostosowaniem do warunków pododdziału zwyczajów charakterystycznych dla subkultur środowiska cywilnego. Badanie reakcji (interakcji) zachodzących między subkulturami funkcjonującymi wśród młodzieży cywilnej i młodzieży wojskowej dowodzi, że przepływ „inicjatyw” ma charakter dwutorowy. Do wojska docierają nowe lub zmodyfikowane obrzędy, obyczaje i ceremonie popularne w środowiskach rówieśniczych lub subkulturach podwórkowych. Z kolei z armii do życia cywilnego przenoszone są obyczaje powszechne w koszarach. Co więcej, porównanie cech subkultury szkolnej i „fali” w wojsku, zwłaszcza dynamiki ich rozwoju, pozwala na stwierdzenie, że zjawiska obecne w szkołach umacniają subkulturę żołnierską, znaczną bowiem część poborowych jest przyzwyczajona do nieformalnych podziałów, nakazów i zakazów (M. Jędrzejko 2002).

Ukształtowało się też pojęcie fali szkolnej (E. Kozdrowicz 2003) obejmujące swym zakresem znaczeniowym – 1) rytuał przyjmowania nowych uczniów („kotów”) do społeczności uczniowskiej przez starszych uczniów, często przy użyciu przemocy oraz 2) grupę nieformalną o cechach podkultury młodzieżowej nastawioną na tworzenie różnych sytuacji utrudniających proces adaptacji młodszych uczniów.

Szansę na ograniczenie przejawów „fali” widzi się m.in. w zmniejszeniu armii, a więc także liczby wcielanych poborowych, co otwiera możliwość większego eliminowania osób wywodzących się ze środowisk przestępczych lub powiązanych z subkulturami o wyraźnych cechach patologicznych. To oni bowiem brutalizują formy obyczajowości żołnierskiej, co przejawia się najczęściej w spożywaniu alkoholu na terenie jednostki, samowolnym oddalaniu z koszar, opieszalym wykonywaniu rozkazów przełożonych.

W ostatnich latach jesteśmy uczestnikami licznych znaczących przemian społeczno-ekonomicznych w naszym kraju oraz w ujęciu globalnym na świecie. Przeobrażeniom ulegają również i siły zbrojne, co szczególnie widoczne jest po wstąpieniu Polski do NATO. Nowego spojrzenia wymagają także problemy związane z kształceniem i wychowaniem żołnierzy.

## Literatura

1. Aleksander T., Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych. (Potrzeba i kierunki modernizacji doksztalcania i doskonalenia zawodowego kadr pracowniczych w Polsce). Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
2. Bednarek J., Multimedia w działalności szkoleniowo-wychowawczej. Wyd. MON DS-W Oddz. Edukacji Obywatelskiej „Comandor”, Warszawa 2000.
3. Bielec M., Palimąka M. O fali szerzej. W: PWL 2/1998.



4. Czerwiński K., Edukacyjne konsekwencje przemian we współczesnym wojsku. „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 2000 nr 15.
5. Edukacja dla bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej (materiały konferencyjne). Płock 2000.
6. Formy zakres występowania subkultury żołnierskiej. DWL, Warszawa 1997.
7. Hejnicka-Bezwińska T., red., Pedagogika ogólna. Tradycja–teraźniejszość–nowe wyzwania. Bydgoszcz 1995.
8. Jędrzejko M., Fala a subkultury cywilne. W: PWL 7/2002.
9. Kanarski L., Rudnicki B. Podkultura żołnierska, MON, Warszawa 1994.
10. Klimek K., Pedagogika wojskowa czy andragogika wojskowa? „Rocznik Andragogiczny” 2002, Warszawa–Toruń 2003.
11. Konarski L., Rozważania o podkulturze żołnierskiej. „Zeszyty Naukowe AON” 1994 Nr 1.
12. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Dz. U. z dnia 16.07.1997 r. Nr 78, poz. 483.
13. Kozdrowicz E., Fala szkolna. W: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Red. T. Pilch. Tom I A-F. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 1106–1108.
14. Kunikowski J., Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP. Warszawa 1995.
15. Macioszek A., Podkultura żołnierska. W: Wychowanie-Profilaktyka-Resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro. Cz. II Profilaktyka i resocjalizacja. Red. J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejman. Uniwersytet Rzeszowski, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Podkarpacki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Rzeszowie. Rzeszów 2003.
16. Mitek obyczajów. Cywilizowanie obyczajów. „Polska Zbrojna” nr 4 styczeń 2002.
17. Problemy współczesnej pedagogiki. Red. nauk. R. Stępień. Warszawa 1999.
18. Przeciwdziałanie nieformalnej obyczajowości żołnierskiej wynikającej z funkcjonowania tzw. fali. Sztab Generalny WP, Warszawa 1996.
19. Rudnicki B., Pedagogika wojskowa w toku przemian. W: Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian. Warszawa 1994.
20. Sołtysiak T., Mąka J., Drugie życie w szkołach ponadpodstawowych, czyli utrudnienia adaptacyjne uczniów młodszych roczników (podkultura kotów). W: Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne. Red. S. Kawula, H. Machel. Toruń 1997.
21. Stępień R., Szkolimy, nauczamy czy kształcimy? „Wojsko i Wychowanie” 1993 Nr 2.
22. Stępień R. Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku. Warszawa: „Bellona”, 1993.
23. Stępień R., Przemiany edukacji obronnej w Polsce. W: Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian. Warszawa 1994.
24. Subkultura młodzieżowa i żołnierska. Sztab Generalny WP, Warszawa 1995.
25. Śmiałek M.J., Zduniak A., Elementy pedagogiki dla słuchaczy szkół wojskowych i dowódców pododdziałów. Poznań 1999.
26. Wasilewski S., Andragogika wojskowa. W: Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych. Red. K. Wojciechowski przy współpr. Cz. Maziarza i J. Nowak. Ossolineum, Wrocław i in. 1986.



**Irina J. Tichon**

Republikański Instytut Kształcenia Zawodowego  
Mińsk, Białoruś

## **SIECI INFORMATYCZNE W KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM BIAŁORUSI**

Współczesne społeczeństwo możemy nazwać informacyjnym ze względu na to, że rola i objętość informacji, cyrkulującej w nim, w sposób znaczący wzrasta, a także dysponuje niezbędnymi środkami technicznymi dla jej przechowywania, rozpowszechniania i wykorzystywania.

Informacja błyskawicznie dociera do odbiorców (ludzi lub organizacji), zainteresowanych w jej otrzymaniu i dostarczana jest w wygodnej dla nich formie.

Współczesne społeczeństwo wstąpiło w nową fazę – informacyjną i coraz częściej nazywane jest społeczeństwem informacyjnym. Przez pojęcie „społeczeństwo informacyjne” należy rozumieć takie społeczeństwo, które znajduje się na etapie rozwoju postindustrialnego i charakteryzuje się wysokim poziomem informatyzacji, dużą objętością przesyłanej informacji, przekazywanej za pośrednictwem nośników elektronicznych.

W ostatnim okresie informacja stała się jednym z najważniejszych czynników determinujących rozwój przemysłu i jedną z głównych dźwigni sterujących procesem zarządzania w organizacjach, w tym i w instytucjach edukacyjnych. Dlatego też obecnie dość często wspomina się o technologiach informacyjnych jako narzędziach, które znalazły zastosowanie w zarządzaniu, edukacji, medycynie, przemyśle, naukach, usługach i innych sferach działalności człowieka.

Zasoby informacyjne są jednym z najważniejszych źródeł wykorzystywanych w procesie kształcenia kadr na potrzeby przemysłu. We wszystkich państwach obserwujemy intensywne prace w obszarach informatyzacji edukacji, z jej wykorzystaniem opracowane są sposoby podwyższenia efektywności kształcenia zawodowego. Integracja technologii informacyjnych w edukacji jest kluczem do rozwiązania głównego problemu – podwyższenia poziomu i jakości kształcenia.

Na terytorium Republiki stworzone zostały sieci komputerowe, ukierunkowane na potrzeby sfer naukowo-edukacyjnej i socjalnej: sieć NAN Basnet, sieć edukacyjno-naukowa Unibel, wieloserwisowa sieć BGU i korporacyjna sieć Profnet, łącząca szkoły średnie i zawodowe.

W 1998 roku, chcąc zabezpieczyć ciągłość prac nad budową spójnej naukowo-informacyjnej sieci w Republice – NIKS, danym zagadnieniem zajęła się Rada Ministrów. NIKS łączy w sobie możliwość trzech już istniejących i niezależnie rozwijających się sieci: Basnet (sieć NAN RB), Unibel (sieć Ministerstwa Edukacji) i sieć BGU.

Na mocy Postanowienia Rady Ministrów Białorusi z listopada 2000 roku zatwierdzono powstanie sieci informatycznej (IKS) Belnet, mającej wspomagać systemu kształcenia. Głównymi zadaniami, jakie ma wypełniać sieć IKS Belnet są: zabezpieczenie równych szans, warunków uczącym się i specjalistom z różnych instytucji edukacyjnych (w pierwszej kolejności szkół ogólnokształcących) w zdobyciu wiedzy i innych niezbędnych informacji edukacyjnych, które spełniają współczesne wymagania, rozszerzenie dostępu do kształcenia, propagowanie idei kształcenia ustawicznego w ciągu całego życia, poprzez zwiększenie dostępu do republikańskich, rosyjskich i innych światowych zasobów informacji edukacyjnej.

Technologie informacyjne w systemie kształcenia zawodowego można wykorzystać, m.in. dla:

- informatyzacji procesu nauczania (wykorzystanie techniki informatycznej i oprogramowania w charakterze środków nauczania i narzędzi zapewniających dostęp do komputerowych baz danych),
- informatyzacji badań naukowych i zasobów bibliotecznych,
- informatyzacja prac administracyjnych i zarządzania instytucją edukacyjną (wykorzystanie techniki informacyjnej dla automatyzacji obiegu dokumentów i w procesie zarządzania),
- wykorzystanie środków telekomunikacyjnych do organizacji kształcenia na odległość, zabezpieczenia dostępu do światowych zasobów informacyjnych i integracja rozproszonych zasobów w obszarze kształcenia zawodowego.

Jak pokazuje praktyka, wykorzystanie technologii informacyjnych i Internetu w szkołach na poziomach zasadniczym i średnim zawodowym jest bardzo ograniczone. Około 22% szkół zawodowych wykorzystuje w procesie wychowawczo-edukacyjnym specjalistyczne oprogramowanie komputerowe, 16% szkół zawodowych i 75% średnich szkół zawodowych stosuje aplikacje komputerowe w pracach administracyjnych oraz zarządzaniu placówkami.

Techniką informatyczną dysponuje około 10% szkół zawodowych i 41% średnich szkół zawodowych. Przy czym około 25% z wymienionych średnich szkół zawodowych posiada dostęp do sieci Internet, którego zasoby wykorzystywane są w procesie nauczania/uczenia się.

W 1997 r. w Republikańskim Instytucie Kształcenia Zawodowego (RIKZ) rozpoczęto prace nad stworzeniem korporacyjnej sieci informacyjnej Profnet, działającej w obszarze kształcenia zawodowego Białorusi. Do serwera internetowego RIKZ podłączone wszystkie serwery działające w regionalnych naukowo-metodycznych centrach (RNMC) i 25 serwerów roboczych w podległych instytutowi placówkach edukacyjnych. Dzięki danej usłudze możliwe jest podłączenie się do sieci Profnet poprzez sieć telefoniczną z dowolnego punktu w Mińsku i Republice. Strona internetowa RIKZ dostępna jest dla wszystkich użytkowników w sieci Internet.

Sieć komputerowa Profnet dla przesyłu informacji wykorzystuje łącza sieci Unibel. Korporacyjna sieć informacyjna Profnet stanowi podstawowe źródło informacji dla systemu kształcenia zawodowego. Sieć Profnet funkcjonuje w ramach systemu kształcenia zawodowego i powinna w maksymalnym stopniu zabezpieczyć operatywność w zakresie gromadzenia obróbki i przekazu potoków informacji o znacznej objętości, wykorzystywanych w administracji i zarządzaniu instytucjami edukacyjnymi, w procesie naukowo-metodycznym oraz zabezpieczyć legalność wykorzystania zewnętrznych zasobów informacyjnych (w pierwszej kolejności rosyjskojęzycznych).

Na podstawie analizy aktualnego stanu informatyzacji edukacji zawodowej Białorusi można wysnuć następujące wnioski:

1. Wdrożenie technologii informacyjnych do systemu kształcenia zawodowego uzasadnione jest m.in. znaczącym wzrostem ważności informacji w porównaniu z innymi wynikami wykorzystywanymi w procesie kształcenia. Tworzenie korporacyjnej sieci informacyjnej Profnet ukierunkowane jest na ukształtowanie edukacyjnego środowiska informacyjnego w obszarze kształcenia zawodowego Białorusi. Środowisko informacyjno-edukacyjne w systemie kształcenia zawodowego zostanie stworzone poprzez podłączenie do sieci różnych instytucji edukacyjnych działających w obszarze kształcenia zawodowego na terytorium całej Republiki. Stworzenie takiej sieci wymaga m.in. opracowania na poziomie Republiki standardów, formatu przesyłanych danych, a także zasad współpracy między różnymi podmiotami tworzącymi system kształcenia zawodowego, w tym i z instytucjami zarządzającymi, sprawującymi nadzór nad systemem.

Uwzględniając, że w wielu szkołach zawodowych podjęto próby w obszarach informatyzacji procesów dydaktyczno-wychowawczych i zarządzania, możemy stwierdzić, że poszczególne szkoły, jak i szkolnictwo w regionie znajduje się w stanie izolacji.

2. Prace nad stworzeniem sieciowych zasobów informacyjnych w obszarze kształcenia zawodowego są w stadium początkowym. W wielu przypadkach stosowane jest oprogramowanie nie posiadające licencji, dlatego też niezbędnym jest scentralizowanie działań, w celu poprawy danego stanu. Dla zwiększenia efektywności przeszukiwania zasobów informacyjnych w edukacji zawodowej wskazanym jest stworzenie systemu katalogowania zgromadzonych danych.
3. Istniejąca struktura sieci Profnet pozwala:
  - przeprowadzić wymianę informacji pomiędzy wszystkimi podmiotami przyłączonymi do sieci,
  - uzyskać dostęp do zasobów informacyjnych zgromadzonych na serwerze RIKZ.

Jednak rozwój sieci Profnet wymaga przeprowadzenia modernizacji węzła komunikacyjnego RIKZ i węzłów RNMC w celu zapewnienia większej przepustowości i jakości przesyłu danych, a tym samym zwiększenia dostępu do zasobów oraz efektywności pracy całej sieci.

4. Ogólnokrajowa i przeprowadzona w tym samym czasie informatyzacja systemu kształcenia zawodowego Białorusi nie jest możliwa, nie tylko ze względów ekonomicznych



(dość znaczne opłaty za usługi świadczone przez providera, brak finansowania), lecz także ze względu na dość niski poziom przygotowania pracowników oświaty, a przez to brak wewnętrznej potrzeby wykorzystywania w procesie kształcenia zasobów sieciowych. Dlatego też podstawowymi zadaniami związanymi z rozwojem sieci Profnet jako bazy danych na potrzeby kształcenia zawodowego Białorusi są:

- stworzenie sieciowych zasobów informacyjnych w obszarze kształcenia zawodowego, integracja ich z krajowymi i międzynarodowymi globalnymi sieciami komputerowymi,
- rozwój i wdrożenie nowych edukacyjnych technologii informacyjnych,
- rozwój infrastruktury komunikacyjnej, łączącej instytucje z obszaru kształcenia zawodowego, poprzez wykorzystanie globalnej naukowo-informacyjnej sieci NIKS, a tym samym zapewnienie uczestnictwa w międzynarodowym podziale pracy,
- wyposażenie systemu kształcenia zawodowego w licencjonowane oprogramowanie, niezbędne dla stworzenia i wdrażania rozwiązań sieciowych,
- zapewnienie tłumaczenia informacji z zagranicznych serwerów, gromadzonej przez Krajowe Centrum Obserwacyjne, a dotyczące rozwoju rynku pracy i systemu kształcenia zawodowego,
- organizacja wspomagania metodycznego, mającego za zadanie ustawiczne kształcenie pracowników dydaktycznych, administracyjnych, instruktorów praktycznej nauki zawodu w obszarze wykorzystania technologii informacyjnych.

Subiektami, wykorzystującymi zasoby i możliwości informacyjnej sieci edukacyjnej w obszarze kształcenia zawodowego, a także przyczyniającymi się do jej doskonalenia i rozwoju są: pracownicy administracyjni, pedagodzy, pracownicy naukowcy, uczniowie, rodzice i wszyscy zainteresowani świadczonymi przez szkolnictwo zawodowe usługami.

Współczesne informacyjne środowisko w obszarze kształcenia zawodowego budowane jest z zachowaniem zasad: jednolitości, integralności, wieloaspektowości, konkurencyjności.

Oczekujemy, że stworzenie korporacyjnej informacyjnej sieci kształcenia zawodowego przyczyni się do:

- podwyższenia jakości kształcenia zawodowego poprzez efektywniejsze wykorzystanie współczesnych technologii informacyjnych,
- intensyfikacji badań naukowych i innych opracowań metodycznych rozwiązujących problemy z obszaru edukacji zawodowej,
- stworzenia warunków dla operatywnego wdrażania rezultatów prowadzonych prac naukowo-badawczych w obszarze pedagogiki, psychologii, metodyki, ekonomii, socjologii kształcenia zawodowego,
- utworzenia na bazie RNMC punktów Narodowego Centrum Obserwacyjnego, prowadzących analizy w zakresie rozwoju lokalnego rynku pracy i kształcenia zawodowego,
- doskonalenia systemu podwyższenia kwalifikacji i przekwalifikowania, zgodnie z wymaganiami wynikającymi z rozwoju społeczno-gospodarczego i kulturalnego Republiki,



- podwyższenia efektywności kierowania w obszarze edukacji zawodowej, tj. stworzenia efektywnych środków informacyjnych wspomagających podjęcie decyzji, ich kontrolę i realizację na wszystkich poziomach zarządzania,
- stworzenie warunków dla zapewnienia równych szans dostępu do kształcenia ustawicznego wszystkim obywatelom,
- zapewnienia dostępu uczniom i nauczycielom do globalnych zasobów informacyjnych,
- stworzenia możliwości przygotowania i rozpowszechniania drogą elektroniczną dokumentów i ich integrację z tradycyjnymi środkami wykorzystywanymi w procesach nauczania/uczenia się,
- stworzenia warunków dla rozwoju technologii interaktywnego nauczania na odległość, realizacji otwartego systemu kształcenia ustawicznego,
- stworzenia sieciowej struktury pomocy metodycznej nauczycielom zajmujących się edukacją zawodową, w zakresie posługiwania się nowymi technologiami informacyjnymi,
- stworzenia oprogramowania dla sieciowego testowania, stworzenia banków danych zawierających zadania testowe.

Dalszy rozwój korporacyjnych sieci Profnet wymaga wykonania następujących prac:

#### 1. Rozwoju komunikacyjnej infrastruktury sieci

Komunikacyjna infrastruktura sieci Profnet tworzona jest na bazie NIKS Białorusi i ze względu na swoją strukturę jest trójpoziomową korporacyjną siecią, w której możemy wyróżnić: poziom republikański (węzeł komunikacyjny RIKZ), poziom regionalny (węzły komunikacyjne RNMC) i poziom lokalny (węzły komunikacyjne zainstalowane w instytucjach edukacyjnych). Dla tych trzech poziomów niezbędna jest:

- modernizacja węzłów komunikacyjnych RIKZ i RNMC,
- przyłączenie instytucji edukacyjnych do sieci Profnet/Bielnet, zrealizowane w ramach ogólnokrajowego programu tworzenia sieci Bielnet,
- analiza potoków informacyjnych i ustalenie mechanizmów dostępu do zasobów edukacyjnych szkolnictwa zawodowego na jego różnych poziomach.

#### 2. Stworzenia i wdrożenia edukacyjnych sieciowych zasobów informacyjnych w obszarze kształcenia zawodowego poprzez rozwiązanie następujących problemów:

- stworzenia portalu edukacyjnego w obszarze kształcenia zawodowego,
- stworzenia i wdrożenia sieciowych zasobów informacyjnych zapewniających rozwój działalności pedagogicznej i naukowej pracowników systemu kształcenia zawodowego,
- wdrożenia sieciowego oprogramowania, zasobów informacyjnych wspomagających działalność systemu edukacji zawodowej w obszarze administracyjnym i w zarządzaniu,
- stworzenia zasobów informacyjnych podwyższających efektywność procesów nauczania/uczenia się w szkolnictwie zasadniczym i średnim zawodowym,

- wdrożenia licencjonowanego oprogramowania, niezbędnego dla stworzenia sieciowych zasobów edukacyjnych w systemie kształcenia zawodowego i integracja ich w ramach republikańskiej sieci edukacyjnej Bielnet.
3. Rozwoju i wdrożenia nowych edukacyjnych technologii informacyjnych poprzez rozwiązania następujących zagadnień:
- stworzenia na bazie węzłów komunikacyjnych RNMC sieci Profnet punktów Narodowego Centrum Obserwacyjnego, prowadzących analizy w zakresie rozwoju lokalnego rynku pracy i kształcenia zawodowego,
  - wdrożenia w proces nauczania elektronicznych podręczników,
  - stworzenia i wdrożenia systemu podwyższania kwalifikacji nauczycieli pracujących w szkolnictwie zawodowym, z wykorzystaniem technologii kształcenia na odległość oraz stworzenia wyposażenia w niezbędne zasoby do prowadzenia tą drogą nauki.
4. Rozwiązania problemu kadrowego poprzez:
- organizowanie kursów w zakresie stosowania nowych technologii informacyjnych i ich wykorzystania w działalności edukacyjnej (w organizacji procesu nauczania, administracji, badaniach naukowych itp.) prowadzonych przez RIKZ i regionalne instytucje kształcenia zawodowego,
  - organizowanie różnych pracowni, w których by projektowano, opracowywano, wdrażano, stosowano sieciowe zasoby informacyjne z obszaru edukacji zawodowej,
  - organizowanie różnych przedsięwzięć (seminariów, konferencji itp.), na których omawiane będą warunki wdrażania nowych technologii informacyjnych w systemie edukacji zawodowej,
  - tworzenia projektów mających na celu zapewnienie odpowiednich zasobów ludzkich, niezbędnych w trakcie wdrażania technologii informacyjnych w szkołach zawodowych.

Uwzględniając możliwość stworzenia sieci Profnet w obszarze edukacji zawodowej, jako narzędzia dla podwyższenia efektywności i jakości podzielono zakres prac na trzy etapy:

*Pierwszy etap:* opracowanie projektu, zasad funkcjonowania i architektury sieci komputerowej, dostarczenie techniki informatycznej do RNMC, opracowanie programów nauczania, planów nauczania i materiałów, organizacja projektów celowych ukierunkowanych na doskonalenie kwalifikacji zawodowych kadr w zakresie posługiwania się i stosowania w działalności edukacyjnej nowych technologii informacyjnych.

*Drugi etap:* stworzenie sieciowych zasobów informacyjnych na potrzeby edukacji zawodowej, opracowanie podstaw prawnych ustawy, rozporządzeń ustalających zasady funkcjonowania sieci edukacyjnej, rozwiązanie problemów technicznych, stworzenie, modernizacja sieci, przyłączenie do sieci instytucji edukacyjnych, przeszkolenie kadr.

*Trzeci etap:* utworzenie edukacyjnego portalu w obszarze kształcenia zawodowego, opracowanie systemu rozpowszechniania dokumentów stworzonych na nośnikach elek-

tronicznych, organizacja serwisu technicznego, opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia kadr na odległość.

Współczesny etap rozwoju społeczeństwa charakteryzuje się aktywnym wykorzystaniem technologii informacyjnych we wszystkich obszarach działalności człowieka. W związku z burzliwym tempem naukowo-technicznego postępu współczesny specjalista powinien być przygotowany do ustawicznego kształcenia zawodowego, ciągłego doskonalenia posiadanej wiedzy zawodowej, samorealizacji, samowychowania. Uwzględniając znaczną dynamikę rozwoju technologii informacyjnych, doskonalenie zawodowe w zakresie ich stosowania powinno być procesem ciągłym i bazować na najnowszych osiągnięciach w obszarze nauk pedagogicznych i praktyki.

Bez wątpienia potencjał edukacyjny, jakim dysponują technologie informacyjne, wymaga prowadzenia wszechstronnych badań, lecz oczywistym jest fakt, że technologie informatyczne mogą mieć znacznie większy wpływ na system edukacji formalnej, niż większość poprzedzających je technologii wykorzystywanych w kształceniu.

## Literatura

1. Materiały z kolegium Ministerstwa Edukacji Republiki Białoruś, poświęcone problematyce informatyzacji z 27 marca 2002 roku.
2. Materiały Rady Koordynacyjnej ds. Informatyzacji systemu edukacji Republiki Białoruś, z 24 września 2002 roku.
3. Materiały Rady Koordynacyjnej ds. Informatyzacji systemu edukacji Republiki Białoruś, z 15 października 2002 roku.
4. Krajowy program stworzenia informacyjnej sieci komputerowej Bielnet w systemie edukacji Republiki Białoruś, z 29 listopada 2000 roku, nr 1813.
5. Информационные технологии управления / Под ред. Черкасова Ю.М. – М.: ИНФА, 2001. – с. 206.
6. Фортгов В.Е., Научные и образовательные аспекты информационного неравенства. // Информатика и образование. -2001. №3. - с. 2.
7. Лобачев С.Л., Региональная информационно-образовательная среда – основа федеральной среды системы открытого образования // Инновации в образовании. – 2001. – №5. – с. 51-54.
8. Кудрявцев А.В., Развитие информационной среды образовательного учреждения/ /Материалы семинара руководителей общеобразовательных учреждений. – СПб., 2001.

## **ROZWÓJ STRATEGII PAMIĘCIOWYCH NA LEKTORATACH UNIwersytetu TRZECIEGO WIEKU**

Lektoraty języków obcych obok wykładów i wycieczek należą do najpopularniejszych form zajęć w Uniwersytetach Trzeciego Wieku (Konieczna, 1997). Jednakże, w ogromnym bogactwie źródeł metodycznych na temat nauczania języka obcego ucznia dorosłego brak jest odpowiednich pozycji dotyczących specyfiki uczenia się i nauczania osób w okresie późnej dorosłości, które mogłyby posłużyć za wytyczne dla nauczycieli prowadzących lektoraty w tychże placówkach. Źródła tego stanu rzeczy mogą leżeć w przypuszczeniu, iż podstawowe cechy osoby dorosłej istotne z punktu widzenia nauczyciela języka obcego pozostają niezmiennie bez względu na wiek ucznia lub też w założeniu, że podjęcie nauki języka obcego następuje raczej w okresie, kiedy człowiek jest czynny zawodowo.

### **Uczeń dorosły a uczeń w starszym wieku**

Porównując generalną charakterystykę dorosłego ucznia języka obcego i psychologiczne zmiany, mogące zachodzić u osób starszych, łatwo zauważyć, że niektóre z tych cech trudno jest odnieść do ucznia w podeszłym wieku. Mimo że zdolność do myślenia abstrakcyjnego i logicznego rozumowania nie pogarsza się z wiekiem (Cavanaugh, 1995:48) u ludzi starszych samo tempo przetwarzania informacji ulega zwolnieniu (*ibid.*), co może mieć wpływ na zwolnienie przyswajania przez nich języka obcego. Ponadto, ludzie starsi w odróżnieniu od młodszych dorosłych, mają często zaniżoną samoocenę i wiarę we własne możliwości, spowodowane negatywnymi stereotypami dotyczącymi starości jako okresu schyłku ludzkich umiejętności (Czerniawska, 1996:29). Lęk przed popełnianiem błędów i brakiem oczekiwanych postępów w nauce, często postrzeganych jako dowód na pogarszanie się pamięci, stanowi często największą barierę w efektywnym uczeniu się języka. Ludzi starszych podejmujących naukę języka obcego, podobnie jak większość dorosłych uczniów, cechuje wysoka motywacja i związana z nią pilność, na co pozwala samodyscyplina i świadomość konieczności wykonywania zadań, które mogą być długotrwałe i nie zawsze interesujące (Ur, 1996:229). Jednakże skracający się z wiekiem okres skupienia uwagi (Papalia i Olds, 1995:348) nie zawsze pozwala na pełną koncentrację podczas ćwiczeń językowych. Ponieważ zwykle przewiduje się, że osoba dorosła decydująca się na kurs języka obcego posiada już pewne doświadczenia związane



z nauką (Ur, 1996:288), a co za tym idzie rozwinięte strategie odpowiednie do indywidualnego stylu uczenia się, w andragogice zazwyczaj nie koncentruje się na rozwoju tych strategii. Jednakże trudności w obróbce informacji i przygotowaniu ich do złożenia w magazynie pamięci nasilające się z wiekiem (Papalia i Olds, 1995:347) powodują problemy z prawidłową organizacją materiału językowego ułatwiającego zapamiętywanie, co wymaga wprowadzania i treningu strategii pamięciowych w nauczaniu języków obcych na lektoratach w UTW.

## **Strategie pamięciowe oraz istotność ich rozwijania w nauczaniu ludzi w podeszłym wieku – zarys teorii**

Definicji strategii uczenia się w odniesieniu do języków obcych dostarczają prace m.in. Brown'a (1994), Chamot (1987) oraz Oxford (1990). Kompilując ww. definicje na potrzeby badań opisanych w niniejszym artykule stworzono następującą definicję roboczą: *Strategie uczenia się języka obcego są różniącymi się w obrębie jednostki celowymi działaniami uczącego się, związanymi z zastosowaniem określonych technik w podejściu do konkretnego zadania językowego, mającymi na celu ułatwienie przyswojenia czy też przypomnienia sobie językowej bądź pozajęzykowej informacji, aby zwiększyć efektywność uczenia się języka oraz uprzyjemnić ten proces.*

Ilości definicji strategii uczenia się języka odpowiada ilość ich taksonomii. W badaniach tu opisanych zastosowano podział strategii zaproponowany przez Rebecę Oxford (1990), ze względu na wyróżnienie przez nią strategii pamięciowych (*memory strategies*) jako osobnej podgrupy w obrębie strategii bezpośrednich (*direct strategies*) obok strategii kognitywnych (*cognitive strategies*) i uzupełniających (*compensation strategies*). Dalszy podział strategii pamięciowych został zaprezentowany w tabeli 1.

Istotność rozwijania strategii pamięciowych w nauczaniu ludzi starszych można umotywić teorią zmian w przetwarzaniu informacji, które następują w starszym wieku.

Przede wszystkim ludzie starsi potrzebują generalnie więcej czasu na uczenie się, co może być związane ze zwolnieniem reakcji psychomotorycznych (Czerniawska, 1996:29). Ponieważ, według Ellisa (1994:530), użycie strategii korzystnie wpływa na szybkość przyswajania języka oraz na poziom osiągnięć w tym procesie, można wysunąć hipotezę o możliwości podniesienia szybkości akwizycji u ludzi starszych. Dlatego też rozwijanie strategii może posłużyć jako alternatywa do sugerowanego przez Papalię i Olds (1995:551) przeznaczania dłuższego czasu na prezentację nowych informacji ludziom starszym. Ponadto, gdyby połączyć przystosowane do potrzeb osób starszych tempo prezentacji materiału i rozwijanie strategii, można spodziewać się znacznego wzrostu w poziomie osiągnięć uczniów.

Według badań psychologów w dziedzinie teorii przetwarzania informacji u ludzi w starszym wieku zauważyć można trudności w kodowaniu i wydobywaniu informacji. Poon (1985) przypisuje je zanikowi umiejętności przygotowania i organizowania informa-

**Tabela 1. Strategie pamięciowe według R. Oxford (1990)**

Tworzenie połączeń	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grupowanie</li> <li>2. Kojarzenie</li> <li>3. Kontekstualizacja nowych wyrażeń</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Przeorganizowanie i przeklasyfikowanie materiału według wspólnych cech</li> <li>2. Łączenie nowego materiału z istniejącą wiedzą bądź łączenie informacji w samym materiale do przyswojenia</li> <li>3. Uczenie się nowych słów i wyrażeń w kontekście</li> </ol>
Zastosowanie obrazów i dźwięków	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Używanie obrazów –wizualizacja</li> <li>2. Mapy semantyczne</li> <li>3. Słowa kluczowe</li> <li>4. Odzwierciedlanie dźwięku w pamięci</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tworzenie obrazów (prawdziwych bądź wirtualnych) celem odniesienia do nich zapamiętywanej informacji)</li> <li>2. Graficzna prezentacja połączeń między pojęciami do zapamiętania</li> <li>3. Zapamiętywanie słowa w języku obcym przez odniesienie go do podobnie brzmiącego słowa w języku ojczystym i stworzenie wizualizacji łączącej oba te słowa umożliwiającej szybkie przypomnienie</li> </ol>
Prawidłowe powtarzanie materiału	Ustrukturyzowane powtarzanie	Jasna struktura doboru technik powtarzania i ich kolejności
Użycie ruchu	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Użycie ruchu bądź dotyku</li> <li>2. Użycie technik mechanicznych</li> </ol>	Wspomaganie zapamiętywania przez ruch

cji do zmagazynowania w pamięci. Jego badania wykazują, że kiedy udziela się starszym ludziom instrukcji w oznaczaniu informacji, która ma być zmagazynowana w pamięci, ich zdolności w zapamiętywaniu nie odbiegają od zdolności ludzi młodszych. Sugeruje to, że trening pamięci może okazać się niezwykle pomocny w nauczaniu ludzi starszych. Papalia i Olds (1995) opisują badania, z których wynika, że trening pamięci przynosi istotne korzyści ludziom starszym, co sugeruje, iż rozwijanie strategii uczenia się, a zwłaszcza strategii pamięciowych, które zasadniczo nie różnią się od strategii, które stosowane są przy umieszczaniu i odzyskiwaniu informacji z pamięci.

Z punktu widzenia teorii rozwijanie strategii pamięciowych stanowi element warty rozpowszechniania w nauczaniu ludzi starszych ze względu na jego możliwość przyczynienia się do nadrobienia strat związanych z brakami w pamięci i przyczynić się do wzrostu efektywności uczenia się języków obcych w tej grupie wiekowej.

## Opis badań

Założeniem badań opisanych w niniejszym artykule była wstępna analiza specyfiki rozpoczynania nauki języka obcego w podeszłym wieku. Ze względu na ograniczony czas badań skoncentrowano się na przyswajaniu słownictwa jako podstawowego narzędzia komunikacji i jako podsystemu językowego wymagającego opanowania pamięciowego.

Studium polegało na analizie częstotliwości użycia i potrzeb wprowadzania strategii pamięciowych w uczeniu się słownictwa ludzi starszych na podstawie sondażu diagnostycznego przeprowadzonego metodą kwestionariusza wśród 60 uczestników lektoratów języka angielskiego w UTW przy Uniwersytecie Śląskim w Katowicach w maju 2001 roku.

### **Świadomość istnienia oraz konieczności używania strategii uczenia się w opanowywaniu słownictwa obcojęzycznego przez osoby w podeszłym wieku**

Trzy pierwsze pytania kwestionariusza miały na celu zbadanie świadomości istnienia i użycia strategii pamięciowych przy przyswajaniu słownictwa obcojęzycznego w badanej grupie.

W jednym z nich respondenci mieli opisać techniki, które stosują podczas uczenia się słownictwa. Intencją badacza było tutaj sprawdzenie podejścia badanych osób do uczenia się słownictwa oraz stwierdzenie, czy którekolwiek ze strategii pamięciowych pojawiają się w odpowiedziach, co mogłoby świadczyć o ich spontanicznym użyciu do uczenia się słownictwa.

Z odpowiedzi respondentów można wnioskować o ich ogólnym podejściu do przyswajania słownictwa, a jest nim w przeważającej większości (66,67%) uczenie się intencjonalne (kiedy uczeń skupia się wyłącznie na przyswojeniu materiału leksykalnego). Przyswajanie słownictwa nieintencjonalne przez czytanie (13,33%) czy słuchanie (3,33%), polecane przez pedagogów, jest bardzo rzadkie. Wyniki te mogą sugerować, że uczestnicy lektoratów w UTW preferują formalne powtarzanie, do którego mogli się przyzwyczaić podczas wcześniejszych doświadczeń związanych z nauką języków obcych, zważywszy, że większość respondentów miała kontakt z nauką języka w szkole bądź na kursach językowych (83,33%) w przeszłości. W 66,67% odpowiedzi można dopatrzeć się śladów tradycyjnych technik przyswajania materiału leksykalnego, a mianowicie:

- przepisywanie słów bądź notowanie ich wraz z ich polskim odpowiednikiem i transkrypcją fonetyczną (30%),
- powtarzanie słów (16,67%),
- czytanie słów na głos (10%),
- sprawdzanie słów w słowniku (10%).

Powyższe wyniki mogą świadczyć o przenoszeniu wcześniejszych doświadczeń związanych z nauką na sytuację obecną (*transfer of training*) bez uwzględniania nowych realiów. Dominacja tradycyjnych technik przyswajania słownictwa wśród ludzi w starszym wieku może być wynikiem ogólnej niechęci do zmian wcześniej wytworzonych nawyków w tej grupie wiekowej. Dlatego też należy liczyć się z możliwością wystąpienia problemów w akceptowaniu i adaptowaniu wprowadzanych strategii przez uczniów w starszym wieku.

Jeżeli chodzi o strategię przyswajania słownictwa, aż 8 z 10 strategii pamięciowych wyróżnionych przez Oxford (1990) pojawiło się w odpowiedziach ankietowanych, jednak większość z nich była podana przez tylko jedną (*grupowanie*) bądź dwie osoby (sko-



jarzenia, słowa klucze, powtórki i techniki mechaniczne). Najpopularniejsze, choć również niezbyt rozpowszechnione, okazały się użycie obrazów (13% respondentów) oraz kontekstualizacja (23,33% odpowiedzi). Wyniki powyższe unaoczniają fakt, iż jedynie nieliczni uczestnicy kursu języka obcego w UTW korzystają ze strategii pamięciowych, aby ułatwić sobie przyswajanie słownictwa i wspomóc pamięć.

Stwierdzenie to zostało potwierdzone przez rozkład procentowy odpowiedzi ankietowanych na bezpośrednie pytanie o użycie technik wspomagających zapamiętywanie nowych słów. Aż 70% respondentów przyznało, że nie używa żadnych strategii ułatwiających zapamiętywanie, a pozostałe 30% wskazało odpowiednio na: *skojarzenia* (10%), *słowa klucze* (6,67%), *użycie obrazów i dźwięków* (16,67%), *techniki mechaniczne* (3,33%) oraz *mnemotechniki* (3,33%). Generalny brak użycia strategii pamięciowych można uznać za przyczynę problemów w zapamiętywaniu i przypominaniu obcojęzycznych słów, sygnalizowanych przez większość ankietowanych. Problemy te często były przypisywane ogólnym kłopotom z pamięcią (17,86%) oraz trudnościom w zapamiętywaniu związanym z podeszłym wiekiem (17,86%). Ponadto 17,86% respondentów zaznaczyło swoją świadomość cięższej pracy nad słownictwem oraz podwojonego czasu przeznaczanego na powtórki i ćwiczenia, co świadczy o uzmysłowieniu sobie konieczności znalezienia sposobów na nadrobienie strat spowodowanych pogarszaniem się pamięci.

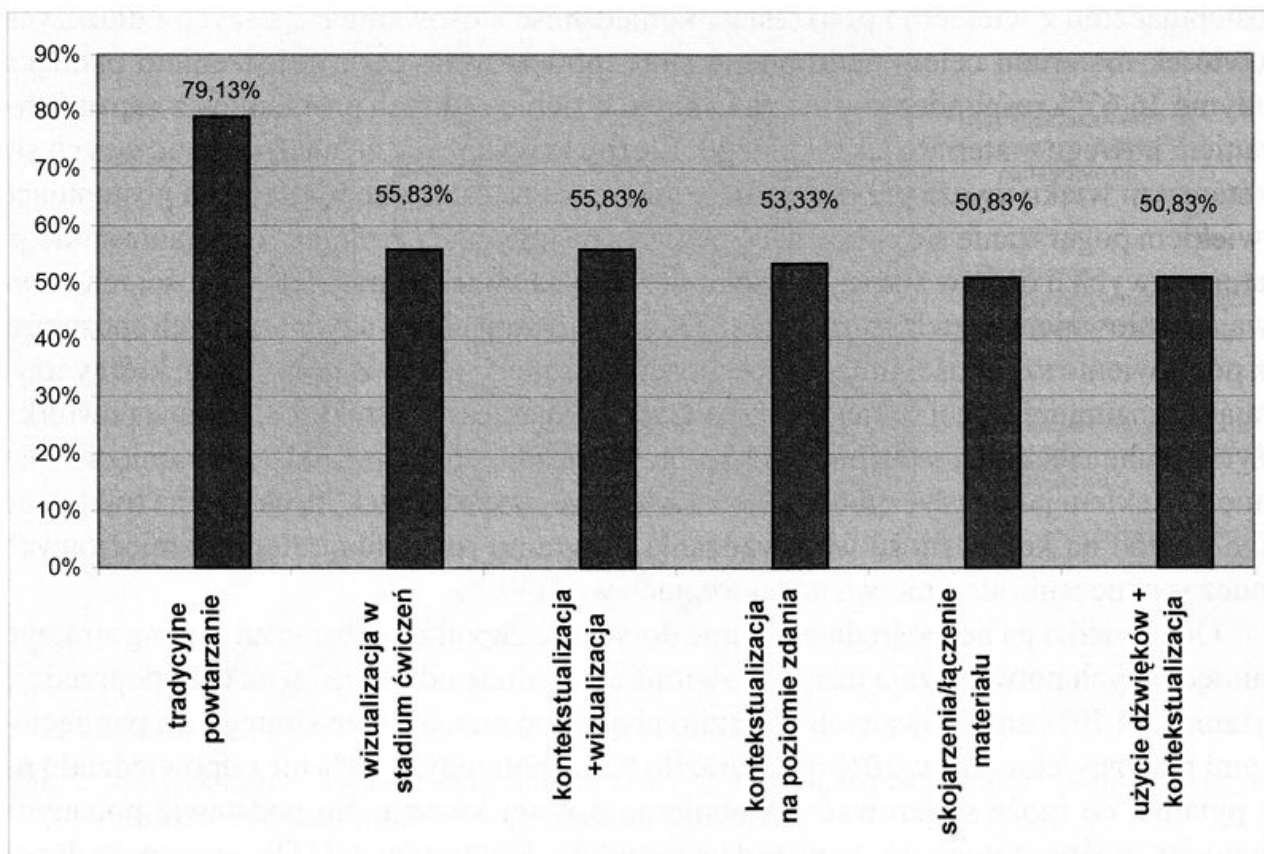
Biorąc pod uwagę świadomość potrzeby wspomaganie pogarszającej się pamięci u ludzi starszych oraz ograniczone użycie strategii pamięciowych u uczniów w tej grupie wiekowej, wprowadzanie programu rozwoju strategii pamięciowych w nauczaniu języków obcych na kursach dla ludzi w okresie późnej dorosłości wydaje się konieczne.

### **Użycie konkretnych strategii pamięciowych w uczeniu się słownictwa przez uczestników lektoratów w UTW**

Wyniki analizy odpowiedzi ankietowanych na bezpośrednie pytania o częstotliwość użycia poszczególnych strategii potwierdzają ogólne tendencje wykazane powyżej. Jedynie 5 z 15 podanych szczegółowo opisanych strategii osiągnęło stopień popularności nieco powyżej średniej, podczas gdy tradycyjne zapamiętywanie par odpowiedników leksykalnych oparte na wielokrotnym powtarzaniu cieszyło się niemal 80% popularnością (ponad połowa badanych przyznała, że jest to technika, którą wykorzystują *zawsze* podczas uczenia się nowego materiału leksykalnego i nikt nie wybrał odpowiedzi *nigdy*).

Warto zauważyć, że aż 3 z 5 strategii pamięciowych wskazanych przez ankietowanych są oparte na kontekstualizacji, co może oznaczać świadomość konieczności uczenia się słownictwa w kontekście raczej niż w oparciu o mechaniczne zapamiętywanie par polsko-angielskich odpowiedników. Podobna przewaga technik wykorzystujących wizualizację może sugerować wybór strategii zgodnie z własnym stylem uczenia się, ponieważ zazwyczaj osoby deklarujące się jako tzw. wzrokowcy najczęściej wybierały właśnie techniki oparte na używaniu obrazów. Ponadto stosunkowo częste użycie strategii opartej





Rys. 1. Techniki najczęściej używane do uczenia się słownictwa przez uczestników lektoratów na UTW

na skojarzeniach i łączeniu informacji wskazuje na umiejętności wykorzystania posiadanej wiedzy do nabywania nowej, co jest typowe dla ucznia dorosłego.

Tendencje pojawiające się w tej części badania, takie jak dobór strategii odpowiednio do własnego stylu uczenia się oraz świadomość konieczności odwoływania się do wiedzy posiadanej i jej weryfikacji w zdobywaniu nowych umiejętności, jak i stopniowe docenianie roli kontekstu w zapamiętywaniu nowych słów pozwalają przypuszczać, że odpowiednio dobrany trening strategii pamięciowych byłby w stanie przyczynić się do zmiany dotychczasowych poglądów i nawyków związanych z przyswajaniem słownictwa.

### Potrzeba rozwijania strategii pamięciowych

Aby dokładniej przyjrzeć się kwestii zapotrzebowania ludzi starszych na program rozwoju strategii pamięciowych wpleciony w lektoraty prowadzone na UTW, zestawiono odpowiedzi respondentów na dwa pytania dotyczące trudności w zapamiętywaniu nowego materiału leksykalnego z ich reakcjami na bezpośrednie zapytanie o to, które z wymienionych strategii słuchacze chętnie widzieliby na kursach językowych prowadzonych w UTW.

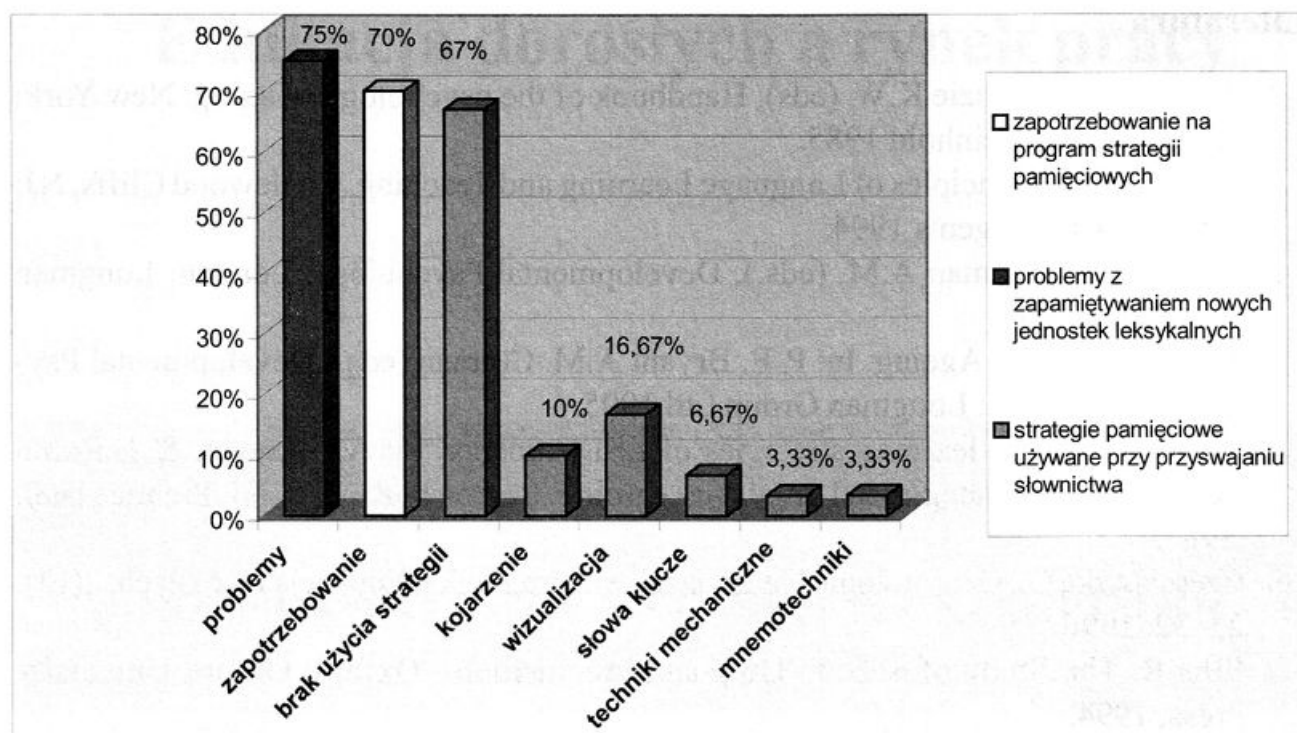
Aż 63,33% ankietowanych przyznało się do kłopotów z zapamiętywaniem słownictwa, a połowa z całej badanej grupy przypisywała te problemy pogorszeniu się pamięci

postępującemu z wiekiem i podkreślała konieczność stosowania częstszych i dłuższych powtórek materiału celem nadrobienia strat spowodowanych upośledzeniem pamięci. Jedynie 26,67% respondentów nie zauważyło u siebie żadnych problemów z zapamiętywaniem nowego materiału leksykalnego. Liczby te wykazują, że większość uczących się w starszym wieku uważa przyswajanie słownictwa za trudne ze względu na postępujące z wiekiem pogarszanie się pamięci, co pozwala na przypuszczenie, że rozwijanie strategii pamięciowych u osób w starszym wieku pozwoli na zwiększenie efektywności ich przyswajania słownictwa, zwłaszcza że 66,67% ankietowanych nie używa żadnych sposobów na poprawienie szybkości oraz skuteczności zapamiętywania. Z grupy tych, którzy używają przynajmniej jednej strategii (wizualizacja, skojarzenia, ustrukturalizowane powtórki, użycie ruchu i technik mechanicznych) tylko nieliczni podali upośledzenie pamięci związane z wiekiem jako przyczynę trudności w uczeniu się słownictwa, co można traktować jako dowód na konieczność wprowadzania programu rozwoju strategii pamięciowych podczas nauczania słownictwa na lektoratach w UTW.

Odpowiedzi na bezpośrednie pytanie dotyczące zapotrzebowania na trening strategii pamięciowych potwierdzają tezę postawioną po analizie odpowiedzi na dwa poprzednie pytania. Aż 70% ankietowanych wyraziło chęć zapoznania się ze strategiami pamięciowymi podczas lektoratów. 20% nie wyraziło takiej potrzeby, a 10% nie odpowiedziało na to pytanie, co może sugerować ich obojętność w tej kwestii. Na podstawie podanych wyników można stwierdzić, że wśród uczestników lektoratów w UTW występuje dosyć silna potrzeba zapoznania się ze strategiami pamięciowymi, która powinna zostać zaspokojona przez skonstruowanie odpowiednich programów nauczania języka uwzględniających rozwijanie tych strategii.

Związek między trudnościami w przyswajaniu słownictwa, użyciem strategii pamięciowych oraz zapotrzebowaniem na wprowadzanie tych strategii w UTW pokazuje rysunek 2.

Jak widać na rysunku, liczba uczniów nie zauważających u siebie problemów w przyswajaniu słownictwa odpowiada ilości tych, którzy stosują strategie pamięciowe. W większości przypadków widać taką relację w poszczególnych ankietach, co pozwala ustalić istnienie zależności między tymi dwoma zmiennymi i stwierdzić, że ci uczniowie, którzy używają strategii pamięciowych nie mają problemów w zapamiętywaniu słownictwa i nie potrzebują treningu. Jednakże przeważająca większość uczestników lektoratów w UTW nie korzysta z żadnych strategii pamięciowych w przyswajaniu materiału leksykalnego. Zbliżona ilość za przyczynę swoich problemów w uczeniu się słów uznaje ubytki w funkcjonowaniu pamięci związane z wiekiem i prawie identyczna liczba ankietowanych wyraża potrzebę zapoznania się ze strategiami podczas lektoratów na UTW. Można stwierdzić, że większość początkujących uczniów języka obcego w UTW, nie stosujących żadnych strategii pamięciowych, napotyka trudności w przyswajaniu materiału leksykalnego. Istnieje więc potrzeba wprowadzania programu rozwijania tych strategii na lekcjach języka obcego w UTW, gdyż może to umożliwić słuchaczom ułatwienie i przyspieszenie procesu uczenia się języka obcego, co niewątpliwie wpłynie na podniesienie samooceny słuchaczy nie tylko jako uczniów języka, ale także w szerszym zakresie.



Rys. 2. Związek między trudnościami w przyswajaniu słownictwa, użyciem strategii pamięciowych oraz zapotrzebowaniem na wprowadzanie tych strategii w UTW

## Podsumowanie

Badania przedstawione w niniejszym artykule są badaniami pilotażowymi i ich wyniki wymagają weryfikacji i rozszerzenia. Jednakże, już po wstępnej analizie ich wyników łatwo jest zauważyć potrzebę wprowadzenia programu rozwoju strategii pamięciowych w UTW. Główne czynniki przemawiające za takim programem to:

- zwolnienie tempa uczenia się u ludzi starszych spowodowane spowolnieniem przetwarzania informacji oraz reakcji psychomotorycznych
- problemy z pamięcią, na które uskarża się większość seniorów
- ogólny brak rozwiniętych strategii wspomagających zapamiętywanie u ludzi w starszym wieku
- stosunkowa otwartość słuchaczy UTW na nowe techniki przyswajania wiedzy

Ponieważ osoby deklarujące chęć uczenia się języka obcego w starszym wieku są zazwyczaj świadome trudności związanych z zapamiętywaniem przez nie materiału leksykalnego, warto zatroszczyć się o rozwijanie strategii pamięciowych, które mogą pomóc w nadrobieniu strat spowodowanych przez procesy starzenia i doprowadzić do lepszych osiągnięć uczniów w starszym wieku jeżeli chodzi o efektywność uczenia się języka obcego. Widoczna poprawa na pewno przyczyni się do wzrostu samooceny uczniów, co pozwoli na zniesienie bariery afektywnej i otworzy drogę do dalszego rozwoju.

## Literatura

1. Birren J.E. & Schaie K.W. (eds), *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold 1985.
2. Brown H.D., *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents 1994.
3. Bryant P.E., Colman A.M. (eds.), *Developmental Psychology*. London: Longman Group Ltd 1995.
4. Cavanaugh J.C., Ageing. In: P. E. Bryant A.M. Colman (eds.) *Developmental Psychology*. London: Longman Group Ltd. 1995.
5. Chamot A., The learning strategies of ESL students. In: A. Wenden, & J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.
6. Czerniawska O., Gerontologia i jej związek z andragogiką. *Edukacja Dorosłych*, 2(13), 25–32, 1996.
7. Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
8. Konieczna R., Znaczenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku w życiu ludzi starszych. *Edukacja Dorosłych*, 4(19), 58–66, 1997.
9. Oxford, R.L., *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
10. Papalia D.E., & Olds S.W., *Human Development*. New York: McGraw-Hill Incorporated, 1995.
11. Poon L.W., Differences in human memory with aging: Nature, causes and clinical implications. In J.E. Birren & K.W. Schaie (eds) *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1985.
12. U.P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
13. Wenden A. i Rubin J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.



# Edukacja dorosłych a rynek pracy

**Wojciech Cellary**

Akademia Ekonomiczna, Poznań

## KONFRONTACJA CZŁOWIEK – KOMPUTER NA RYNKU PRACY\*

Próbę wyobrażenia sobie, jak będzie wyglądała praca w globalnym społeczeństwie informacyjnym rozpocznijmy od pewnej obserwacji na gruncie znanego nam społeczeństwa industrialnego. W społeczeństwie industrialnym mieliśmy do czynienia z konfrontacją człowieka z maszyną: albo praczki, albo pralki; albo kopacze, albo koparki; albo tkacze, albo maszyny tkackie. Ci ostatni przeszli do historii jako przykład bezowocnego buntu człowieka przeciwko maszynie, buntu, który zakończył się niepowodzeniem, ponieważ w tej konfrontacji maszyna zawsze z człowiekiem wygrywała (oczywiście, powyższe stwierdzenie należy rozumieć jako kierunek, a nie stan – w naszym społeczeństwie człowiek nadal wykonuje wiele czynności fizycznych, któ-

rych po prostu nie opłaca się automatyzować).

Człowiek skupił się zatem w dużym stopniu na pracy nazywanej umysłową, gdzie czuł się bezpieczny, bo maszyny tam nie sięgały. Jednak w społeczeństwie informacyjnym konfrontacja człowieka z maszyną będzie zastąpiona konfrontacją człowieka z komputerem. Ponieważ historia lubi się powtarzać, można przypuszczać, że w tej konfrontacji człowiek znowu przegra. Każdą pracę umysłową, o której z góry wiadomo, jak ją zrobić, lepiej wykona komputer niż człowiek. Komputer bowiem jest szybszy niż człowiek, pewniejszy, ma więcej informacji, pracuje dwadzieścia cztery godziny na dobę i siedem dni w tygodniu, nie choruje, nie jeździ na wakacje, a w ogóle jest znacznie tańszy. Oznacza to, że w społeczeństwie informacyjnym z rynku pracy zniknie zapotrzebowanie na tych pracowników umysłowych, którzy wykonują pra-

\* Fragment Raportu o rozwoju społecznym „Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego”, Warszawa 2002.

ce rutynowe, w szczególności szeroko rozumianych urzędników i pracowników administracji w przedsiębiorstwach.

Zasadne jest zatem pytanie – co pozostanie człowiekowi? Odpowiedź brzmi – pozostaną prace nierutynowe, bo komputery – przynajmniej dzisiejsze – potrafią wykonać tylko to, co zostało w nich uprzednio zaprogramowane, a nie potrafią tworzyć. Człowiekowi pozostanie więc tworzenie nowej wiedzy ze wszystkich możliwych dziedzin życia i szeroko rozumiane przekazywanie wiedzy – zarówno innym ludziom, jak i komputerom, co jest de facto inną nazwą na programowanie.

W warunkach gospodarki rynkowej, w przedsiębiorstwie kierującym się racjonalnością ekonomiczną, dylemat czy dane zadanie powierzyć do wykonania komputerowi, czy zatrudnić człowieka, będzie rozwiązywany w następujący sposób. Jeśli zadanie da się dobrze określić (zalgorytmizować), ma charakter powtarzalny i nie wymaga relacji międzyludzkich – to lepszy do jego wykonania jest komputer. Natomiast jeśli zadanie ma charakter twórczy, jest niepowtarzalne lub jego istotną częścią jest kontakt z drugim człowiekiem – to lepszy do jego wykonania jest człowiek.

Spójrzmy teraz na problem – komputer czy człowiek – z perspektywy klienta, bo akceptacja klientów będzie w dużym stopniu decydować o wyborach przedsiębiorstw. Tutaj podstawowe znaczenie ma kwestia zaufania klienta do samego siebie. Jeśli klient ma zaufanie do samego siebie:

- że potrafi samodzielnie zrozumieć przekazywaną informację o produktach lub usługach – jest to trudne w przypadku nowości, gdy trzeba posiadać pewną do-

datkową wiedzę, aby zrozumieć istotę tej nowości,

- że potrafi samodzielnie przeprowadzić analizę ofert z różnych źródeł oraz
- że potrafi samodzielnie podjąć właściwą decyzję,

to wybierze komputer, a nie człowieka. Wybierając bowiem komputer, oszczędza czas i pieniądze. Natomiast jeśli klient nie ma zaufania do samego siebie – do własnej wiedzy i do zdolności uczenia się – to będzie poszukiwał drugiego człowieka, któremu zaufa, że w jego interesie podejmie właściwą decyzję.

Umownie można zatem powiedzieć, że na rynku pracy w społeczeństwie informacyjnym będą potrzebni specjaliści „od komputerów” i specjaliści „od ludzi”. Wynikiem pracy tych pierwszych będą produkty i usługi cyfrowe realizowane później przez komputery, a celem ich pracy – tworzenie nowych produktów i usług cyfrowych oraz udoskonalanie (techniczne i marketingowe) i indywidualizacja istniejących produktów i usług cyfrowych. Natomiast wynikiem pracy specjalistów „od ludzi” będą relacje z klientami. Celem ich pracy będzie pozyskiwanie nowych klientów oraz budowanie lojalności klientów.

Dwie podstawowe cechy pracowników, na podstawie których będą zatrudniani i według których będą oceniani, to kreatywność i komunikatywność (na marginesie zauważmy, że obie te cechy nie mieszczą się w zakresie zainteresowań obecnego szkolnictwa od podstawowego po wyższe, którego podstawowym zadaniem jest skądinąd dobre przygotowywanie kadr dla gospodarki).

Bardziej szczegółowo – od pracowników będzie wymagana zdolność do współ-

pracy i to zarówno w ramach własnego kręgu kulturowego, jak i innych kręgów kulturowych. Od pracowników będzie się oczekiwać interdyscyplinarności. Pracownik musi być specjalistą w swojej dziedzinie, ale musi jednocześnie mieć wystarczający zasób wiedzy z innych dziedzin, aby móc współpracować z innymi specjalistami. Najwartościowsze wyniki uzyskuje się bowiem na przecięciu dziedzin. Wreszcie od pracowników będzie się wymagać samodzielności. Przy czym tę samodzielność należy rozumieć dwojako. Raz jako zdolność do samodzielnego stawiania problemów, a nie tylko ich rozwiązywania, dwa – jako wymaganie autodyscypliny pracowników, tak by mogli pracować zadaniowo, bez nadzoru. Dla przedsiębiorstwa lepiej jest bowiem zatrudnić osoby samodyscyplinowane, które wykonują powierzone im zadania samodzielnie, niż niezdyscyplinowane, nad którymi trzeba ustanowić nadzór i zatrudniać w tym celu kolejnych pracowników.

Zmienia się również oczekiwania w odniesieniu do pracowników będących w bezpośredniej relacji z klientem. Przedsiębiorstwa bowiem ewidentnie ewoluują od sprzedaży klientowi tego, co mają w magazynie, do wyprodukowania na potrzeby klienta tego, co potrafią. Zatem celem pracownika będzie nie tyle mówienie tak, aby klient go zrozumiał, a raczej słuchanie i zrozumienie go, aby móc zaproponować mu wyprodukowanie na jego potrzeby zindywidualizowanych produktów lub usług.

## **Rynek pracy w gospodarce elektronicznej**

Zmiany w gospodarce transformującej się do gospodarki elektronicznej nie mogą

pozostać bez wpływu na rynek pracy. W gospodarce elektronicznej będzie znacznie mniejsze zapotrzebowanie na pracę produkcyjną. Podobnie jak transformacja gospodarki agrarnej do industrialnej spowodowała – co najmniej w krajach wysoko rozwiniętych – ogromne zmniejszenie znaczenia chłopów i robotników rolnych na rynku pracy na rzecz robotników zatrudnionych w produkcji przemysłowej, tak transformacja gospodarki industrialnej do elektronicznej spowoduje redukcję znaczenia tych ostatnich na rzecz szeroko rozumianych usługodawców. Już dziś w nowoczesnych przemysłach produkcyjnych pracuje niewiele ludzi. Mikroprocesorów i układów scalonych, będących znaczącym sektorem gospodarczym, nie produkują ludzie, tylko wyłącznie roboty. Podobnie, karty elektroniczne do komputerów i urządzeń elektronicznych, ale również silniki samochodowe – kilkuset ludzi zatrudnionych w fabryce silników jest w stanie wyprodukować kilkaset tysięcy silników rocznie. Natomiast rynek pracy stanowią usługi informatyczne, gdzie w tej chwili na świecie panuje ewidentny niedobór specjalistów oraz usługi samochodowe – przeglądy, naprawy, lakiernictwo itp.

Dla celów naszej analizy przypomnijmy wprowadzony w rozdziale 2 podział na usługi materialne i niematerialne – cyfrowe. Te pierwsze są świadczone lokalnie – są to na przykład usługi pielęgniarstwa, na które popyt będzie wzrastał w miarę przedłużania średniego czasu życia człowieka. Te drugie to wszystkie te usługi, które mogą być – co nie znaczy, że zawsze są – świadczone zdalnie przez sieć. Polegają one albo na tworzeniu pewnej informacji – projektów, dokumentów, oprogramowania itp.



i przesyłaniu jej przez sieć, albo na komunikacji przez sieć z innymi ludźmi. W obu przypadkach usług cyfrowych będziemy mieć do czynienia z ich daleko idącą indywidualizacją. Na przykład – nie chodzi nam o wybór na okładkę książki zdjęcia z katalogu fotografa, tylko zamówienie wykonania unikalnego zdjęcia o pewnych nieostro określonych cechach.

Charakterystyczną cechą osób świadczących usługi cyfrowe będzie ich niesłychana mobilność. Dzięki sieci będą one mogły w każdej chwili, natychmiast, przenieść się do dowolnego punktu globu – ściślej rzecz biorąc – dowolnego punktu sieci, ale części globu bez dostępu do sieci nie będą włączone w główny nurt gospodarczy świata. Innymi słowy, lokalność rynku pracy zostanie zdefiniowana raczej przez kulturę niż położenie geograficzne pracownika. Na przykład, jeśli do wykonania pewnego zadania potrzebujemy księgowego mówiącego po polsku, to znajomość polskiego jest kryterium wyboru osoby, oprócz oczywiście kwalifikacji zawodowych, ale czy ta osoba mówiąca po polsku mieszka w Polsce, Kanadzie czy Argentynie jest dla nas zupełnie bez znaczenia, bo jej praca i tak będzie świadczona przez sieć. Można zatem oczekiwać, że podobnie jak obecnie na naszych oczach powstają globalne elektroniczne giełdy towarów, tak samo w niedalekiej przyszłości będą organizowane globalne giełdy pracy. Na takiej giełdzie będą wystawiane kompetencje ludzi – nie chodzi tu bowiem o sprzedaż tego, co się uprzednio wyprodukowało i co leży gotowe w magazynie (to jest giełda towarów), tylko o wyprodukowanie na unikalne potrzeby klienta tego, co się umie. Zatem przedmiotem handlu są de facto umiejętno-

ści ludzi. Wracając do naszego przykładu ze zdjęciem na okładkę książki, dzięki takiej elektronicznej, globalnej giełdzie pracy będziemy mieć dostęp do prac tysięcy fotografów z całego świata, różniących się dla nas głównie kulturą fotografii.

Zastosowanie sieci do zarządzania w gospodarce ma kilka istotnych konsekwencji dla rynku pracy. Pierwszą z nich jest wspomniana powyżej mobilność pracowników w sieci, która nie ma odpowiednika w społeczeństwie industrialnym ze względu na występujące w nim silne powiązanie pracy z miejscem zamieszkania. Mobilność ta w naturalny sposób sprzyja współpracy jednego pracownika z wieloma pracodawcami – tymi, którzy w danej chwili mają do zaoferowania odpowiednią pracę. Po drugie, sieć wraz z technikami informacyjno-komunikacyjnymi i systemami informatycznymi daje możliwość skutecznego zarządzania wielkimi zespołami ludzkimi pracującymi w rozproszeniu. Nie ma zatem potrzeby koncentrowania ludzi w jednym miejscu – w jednej fabryce – w celu bezpośredniego zarządzania nimi. Dużo lepiej jest zarządzać współpracą pomiędzy małymi, wyspecjalizowanymi jednostkami, które są włączane do pracy w miarę potrzeb, czyli pojawiających się zadań, i tylko wówczas, gdy te zadania występują. Jednostki te są selekcjonowane na wspomnianej powyżej giełdzie pracy. Taka organizacja daje szansę na działalność w skali globalnej. Ponieważ nasz glob jest wielokulturowy – mamy na nim wiele języków, zwyczajów, systemów prawnych, potrzeb itd. – to również globalne przedsiębiorstwo musi być wielokulturowe, a wówczas taka sieć niezależnych jednostek jest najefektywniejsza.

Tutaj dochodzimy do sedna problemów pracy ludzkiej. Otóż jeśli gospodarka bę-



dzie wymagać małych, mobilnych, wyspecjalizowanych jednostek – powiedzmy językiem armii – komandosów gospodarczych – to zaciera się podział na pracowników i pracodawców. Pracownik prowadzący własną działalność gospodarczą lub inaczej, samozatrudniający się, jest jednocześnie pracodawcą i pracownikiem, osobą fizyczną i osobą prawną.

W społeczeństwie industrialnym większość pracowników była zatrudniana na stałe, na podstawie umowy o pracę. Sposób świadczenia pracy prawie całkowicie ustalał pracodawca. To on podejmował wszystkie decyzje dotyczące pracy i ponosił za nie całkowitą odpowiedzialność. Pracownik był zobowiązany jedynie do rzetelnego świadczenia pracy, natomiast zwolniony z odpowiedzialności za to, co z tą rzetelnie wyświadczoną pracą się stanie – w szczególności, czy wynik tej pracy się sprzeda.

W świetle zmian technicznych i gospodarczych taka organizacja rynku pracy, z silnie zarysowanym i – dodajmy chronionym prawnie – podziałem odpowiedzialności jest nie do utrzymania w globalnym społeczeństwie informacyjnym. Naturalną tendencją będzie uzależnienie zarobków pracowników od wyniku finansowego działal-

ności gospodarczej, a nie traktowanie płac jako stałego składnika kosztów. Już dziś wiele małych przedsiębiorstw działa w ten sposób, że każdy pracownik rejestruje własną działalność gospodarczą i formalnie działa niezależnie, ale podporządkowuje się wspólnemu zarządzaniu, ponosi swoją część kosztów i bierze udział w podziale zysków ze wspólnych przedsięwzięć na podstawie osobnej umowy.

Przedstawiona powyżej organizacja pracy zmienia rozłożenie ryzyka, jakie zawsze występuje w życiu człowieka, wynikające z możliwości utraty zdrowia lub pracy. W społeczeństwie industrialnym to ryzyko było rozłożone pomiędzy trzy podmioty: pracownika, który oszczędzał na „czarnej godzinie” i ubezpieczał się indywidualnie od ryzyka, które uważał za zagrażające mu, zakład pracy, który na przykład wypłacał pracownikowi odprawę w przypadku zwolnienia z pracy spowodowanego spadkiem koniunktury, i społeczeństwa, na przykład przez system rentowy. W przypadku samozatrudnienia zakład pracy jest tożsamy z pracownikiem. Obecnie ta część ryzyka, którą przyjmował na siebie zakład pracy, jest całkowicie przerzucana na pracownika. Pytaniem otwartym jest, czy tak być powinno.

**Anna Kruk**

Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

Akademia Pedagogiki Specjalnej im M. Grzegorzewskiej w Warszawie

## **REZULTATY BADAŃ SPOSOBÓW POSZUKIWANIA PRACY PRZEZ OSOBY BEZROBOTNE**

### **Wprowadzenie**

Artykuł przedstawia współzależność pomiędzy oceną własnych szans na rynku pracy przez jednostkę, a obiegiem informacji na rynku pracy. Autorka zwraca uwagę na trzy istotne obszary problemowe: zakres przepływu sygnałów informacyjnych na rynku pracy, metody poszukiwania zatrudnienia przez osoby bezrobotne, wiedzę społeczeństwa na temat sytuacji na rynku pracy oraz jej wykorzystania za pomocą indywidualnej oceny własnych możliwości. Powyższe rozważania przeprowadzono z uwzględnieniem wyników badań empirycznych autorki.

### **Przeływ informacji na rynku pracy**

Pojęcie rynku występuje powszechnie w terminologii ekonomicznej. Według jednej z najbardziej popularnych definicji „rynek jest miejscem, zorganizowanym zazwyczaj w sensie instytucjonalnym, gdzie dokonują się akty kupna i sprzedaży czynników produkcji oraz wytworzonych dóbr – produktów i usług” [1, s. 36]. Teoria ekonomii zakłada, że praca jest najważniejszym czynnikiem produkcji. Typowe akty wymiany pracy ludzkiej dokonywane są na rynku pracy. Jednym z podstawowych elementów oddziałujących na rynek jest informacja, w znaczeniu zasobu i jej przepływ w rozu-

mieniu procesu. Informacja ma bezpośredni wpływ na organizację, jej otoczenie, a także na mechanizm rynkowy, który pozwala na transformację informacji w wiedzę.

W ramach zarządzania informacją powinno uwzględniać się [2, s. 149]:

- analizę kanałów przepływu informacji,
- metody oceny stopnia przydatności informacji dla przedsiębiorstwa,
- aspekt społeczny związany z twórczym myśleniem, powstałym na bazie istnienia informacji.

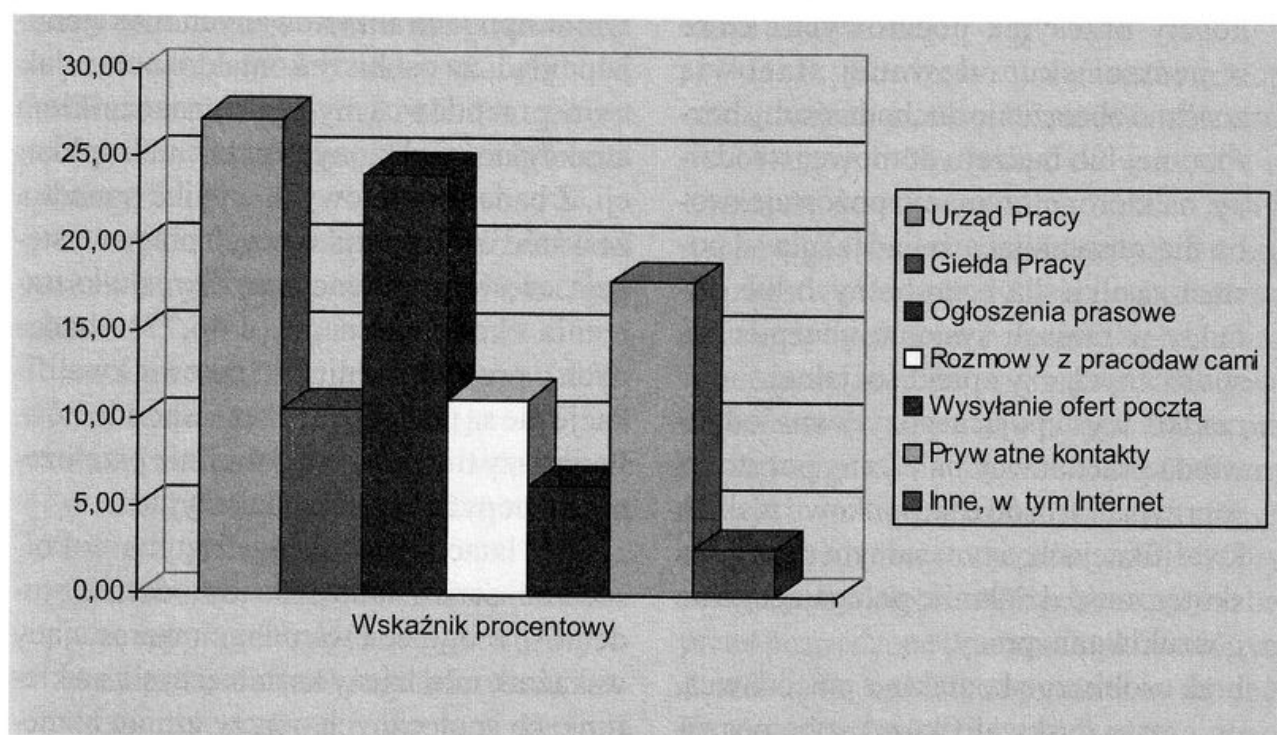
Powyższe uwarunkowania zawarte w jednej z prac autorki można łączyć nie tylko z działalnością organizacji. Informacja służy przede wszystkim człowiekowi, rozwojowi jego własnych przekonań na temat otoczenia i własnego wnętrza, co kształtuje jego postawę na rynku pracy. Skuteczny przepływ informacji na temat ofert pracy umożliwiłby bezrobotnym znalezienie zatrudnienia w większym stopniu niż obecnie i jednocześnie pozwoliłby na zmniejszenie skali stanu braku równowagi na rynku pracy.

### **Metody poszukiwania pracy przez osoby bezrobotne w świetle badań**

Do najczęściej stosowanych metod poszukiwania pracy przez osoby bezrobotne należą:

- działania za pomocą urzędów pracy,
- systematyczna analiza ogłoszeń pracodawców odnośnie poszukiwanych pracowników,
- gromadzenie informacji o ewentualnych ofertach za pomocą kontaktów prywatnych, którymi posługuje się 18,06% badanych<sup>1</sup>. Poza tym od 6,32% do 11,29% osób prowadzi bezpośrednie rozmowy

z pracodawcami, korzysta z Internetu lub wysyła własne oferty pocztą [3, s. 187]. Wskaźnik struktury procentowej wykorzystywanych sposobów poszukiwania pracy przez badanych bezrobotnych w późniejszym okresie, tj. w II połowie 2000 roku został zaprezentowany na wykresie nr 1.



Wykres 1. Sposoby poszukiwania pracy przez osoby bezrobotne wskazane przez respondentów w ankiecie badawczej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań ankietowych autorki przeprowadzonych w II połowie roku 2000

Bezrobotni nadal kompleksowo wykorzystują informacje przekazywane przez

urzędy pracy, uzyskując w ten sposób podstawową wiedzę na temat ich realnych możliwości. Należy podkreślić, że taki sposób poszukiwania pracy świadczy o pasywnej postawie osób bezrobotnych w zakresie zwiększania własnych szans na rynku pracy, a także dużym zaufaniu respondentów do pomocy rządu skierowanej poprzez sieć instytucji do tego uprawnionych. Osoby

<sup>1</sup> Powyższe stwierdzenia wynikają z badań częściowych – ankietowych i wywiadów bezpośrednich, prowadzonych przez autorkę na próbie 168 osób bezrobotnych w miejscowościach, w których swoje siedziby posiadają przedsiębiorstwa – laureaci Polskiej Nagrody Jakości, m.in. Bielsko-Biała, Poznań, Katowice, Piaseczno. Badania osób bezrobotnych stanowiły część projektu badawczego przedsiębiorstw.



bezrobotne czytają ogłoszenia prasowe, dotyczące ofert pracy znacznie częściej niż publikują własne. Wynika to m.in. z dość dużego braku zaufania odnośnie do skuteczności upowszechnionego w mediach anon-su dotyczącego ich osoby. Stosunkowo mało popularne są działania polegające na wysyłaniu pocztą ofert zatrudnienia, gdyż sposób ten wybrało zaledwie 6,29% badanych. Na powyższą sytuację składają się m.in.:

- koszty przesyłek pocztowych, które w postaci skumulowanej stanowią znaczne obciążenie dochodu osoby bezrobotnej lub budżetu domowego rodziny, na której utrzymaniu pozostaje osoba nie otrzymująca świadczenia w postaci zasiłku dla bezrobotnych lub pomocy w ramach systemu ubezpieczeń społecznych czy opieki socjalnej,
- rzadko występująca pozytywna odpowiedź pracodawcy na ofertę pocztową w przypadku osób o stosunkowo niskich kwalifikacjach, a tym samym niewielka skuteczność działania, polegającego na poszukiwaniu pracy,
- brak osobistego kontaktu z pracodawcą, co często dyskwalifikuje osobę poszukującą zatrudnienia jako potencjalnego kandydata do objęcia określonego stanowiska pracy.

Zaobserwowano niewielki spadek wskaźnika procentowego o 0,08%, tj. do wartości 17,98 % w stosunku do wartości wynikającej z uprzednich badań prowadzonych przez autorkę [3, s. 187].

Powyższa prawidłowość ma charakter umowny, z uwagi na losowo wybraną próbę badawczą, reprezentatywną dla poszczególnych grup osób bezrobotnych oraz fakt, że w powtórny badaniu uczestniczyli inni respondenci. Rozmowy z pracodawcami

preferuje jedynie 11,24% badanych bezrobotnych, co oznacza niewielki stopień świadomości większości respondentów odnośnie do faktu, że wizerunek kandydata do pracy na wybranym stanowisku jest kształtowany poprzez bezpośredni kontakt z osobami odpowiedzialnymi za zatrudnienie. Większość badanych zdaje sobie sprawę, że prezentacja zalet przez osobę ubiegającą się o pracę ma znaczenie priorytetowe. Poza tym w opiniach ankietowanych funkcjonuje pogląd, że osobisty kontakt z potencjalnym pracodawcą byłby wyznacznikiem atrakcyjności złożonych przez nich aplikacji. Z badań ankietowych wynika ponadto, że wśród osób poszukujących pracy występują często preferencje w zakresie kształcenia ekonomicznego (u 46,77% badanych), przy założeniu, że takowe kwalifikacje nie są posiadane przez respondentów. Powyższy trend ma bezpośrednie przełożenie na popyt na usługi edukacyjne.

W latach dziewięćdziesiątych w Polsce zaobserwowano rosnący odsetek studentów w ogóle, a wśród nich wzrastający wskaźnik młodzieży kształcącej się na kierunkach społecznych oraz w grupie biznesu i administracji [4, s. 17]. Rynek usług edukacyjnych bardzo szybko zareagował na wzrost popytu na działalność w zakresie kształcenia, dostosowując ofertę podażyową do preferencji potencjalnych studentów, uczniów i słuchaczy. Ponadto wzrasta świadomość społeczna w zakresie przydatności wyższego wykształcenia i różnych form podnoszenia kwalifikacji zawodowych u osób pozostających bez pracy. Nie wszyscy bezrobotni korzystają z systemu edukacji szkolnej i ustawicznej. Badania autorki uprzednio potwierdziły, że 74,01% ankietowanych nie uczestniczy w żadnej



z form doskonalenia, biorąc pod uwagę oferowane pakiety w ramach tzw. aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu, np. szkoleń osób bezrobotnych czy prac interwencyjnych.

### **Postulaty wynikające z badań a stan faktyczny**

Sposoby poszukiwania pracy przez osoby bezrobotne są zatem wciąż niedoskonałe, z uwagi na ich niską skuteczność. Pierwszym niezbędnym działaniem jest zapewnienie właściwego przepływu informacji na rynku pracy.

Pozyskiwanie informacji przez ludzi poszukujących pracy zależy od wielu czynników:

- dostępności danych dotyczących ofert zatrudnienia,
- możliwości bezrobotnych w zakresie poszukiwania źródeł wiedzy na temat szans znalezienia pracy,
- mentalności ludzi, a także świadomości własnej przydatności na rynku pracy,
- wyobrażenia bezrobotnych na temat znaczenia uzyskanych informacji dla nich samych.

Osoby bezrobotne są świadome konieczności podjęcia skutecznych prób zmierzających do poprawy własnej sytuacji życiowej, a jednocześnie eliminacji sytuacji kryzysowej, jaką jest bezrobocie. Jest to działanie trudne, z uwagi na często występujący brak środków finansowych, uniemożliwiający zmianę lub rozszerzenie kwalifikacji zawodowych dużej części osób bezrobotnych, niedostateczne zaufanie do edukacji szkolnej i ustawicznej, która nie jest gotową receptą na sytuację bezrobocia. Podnoszenie i doskonalenie kwalifikacji

zawodowych nie jest czynnikiem wystarczającym. Konieczna jest zmiana mentalności i ukształtowanie umiejętności poszukiwania pracy przez osoby bezrobotne. Indywidualne działania osób pozostających bez pracy są wspierane przez rząd i instytucje pozarządowe, zwłaszcza w zakresie pomocy finansowej dla osób bezrobotnych, a także umożliwienia osobom niezatrudnionym korzystania z szeroko rozumianej edukacji ustawicznej.

Deficyt budżetowy w znacznym stopniu utrudnia pomoc finansową dla osób pozostających bez pracy, co wskazuje na konieczność zastosowania działań prawnych i organizacyjnych skłaniających przedsiębiorstwa i inne instytucje do zastosowania aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu, np.: obowiązkowego przekazywania informacji na temat wolnych miejsc pracy, organizowania szkoleń dla osób bezrobotnych w siedzibach i przy wiodącym współdziałaniu instytucji państwowych i prywatnych. Szkolenia osób pozostających bez pracy prowadzone przez praktyków różnych dziedzin są bardzo popularne w krajach Europy Zachodniej i rzadko stosowane w Polsce, zatem ich prowadzenie przyczyniłoby się do ukształtowania wiedzy praktycznej bezrobotnych jeszcze przed podjęciem zatrudnienia. Podstawową barierą wprowadzenia tego typu działań jest zdecydowana niechęć pracodawców do partycypowania w szkoleniach tego typu z obawy o ich znaczną kosztowność.

Obiekcje zakładów pracy można minimalizować, stosując odpowiednie programy dostosowawcze w zakresie rekrutacji i selekcji kadr, np. zatrudniając potem najlepsze osoby spośród bezrobotnych na stanowiskach, na których uprzednio wykaza-

ły się przydatnością. Pierwszoplanową kwestią jest jednak sprawne przekazywanie informacji osobom bezrobotnym, co nie zawsze jest możliwe. Wszystkie powyższe działania powinny być dokonane w oparciu o kompleksową wiedzę na temat stanu aktualnego i przyszłego w zakresie funkcjonowania rynku pracy.

Wiedzę o rynku pracy można podzielić, posługując się metodą tzw. spirali wiedzy, na wiedzę cichą i wiedzę formalną. Wiedza cicha wynika z przypadku, wiedza formalna natomiast powstaje w wyniku kształcenia i doskonalenia<sup>2</sup>.

Rynek pracy jest rynkiem dynamicznym. Zmianom podlegają jego elementy składowe: popyt na pracę, podaż pracy i wynagrodzenie, za pomocą mechanizmów wynikających m.in. z wielotorowego podejścia do sposobów realizacji zadań pracowniczych, realizowanych głównie dzięki pracy zespołowej, a rozliczanych za jej efekty, wielokrotnego przepływu informacji w procesie wykonywania pracy, wysokiego stopnia korzystania z technologii informacyjnych w organizacjach, a także znacznej dyspozycyjności pracowników, wymaganej od zasobu ludzkiego w wielu zawodach.

## Zakończenie

W praktyce coraz częściej obserwuje się wzrost świadomości bezrobotnych od-

nośnie do zmian na rynku pracy. Powyższe zjawisko wynika z coraz głębszego zrozumienia własnej roli przy poszukiwaniu pracy u osób pozostających bez zatrudnienia, zwielokrotnienia przepływu informacji na temat ofert pracy, właściwej oceny szans na zatrudnienie, patrząc przez pryzmat kwalifikacji, w tym: wiedzy, umiejętności i doświadczenia.

## Literatura

1. Rekowski M.: Wprowadzenie do mikroekonomii. AE, Poznań 1997,
2. Kruk A.: Znaczenie informacji w kontekście zintegrowanych systemów zarządzania przedsiębiorstwem. [w:] Efekt 2000. Efektywność systemów zarządzania. Materiały Konferencji Naukowej, Nałęczów 1–3 grudnia 2000, UMCS, Lublin 2000.
3. Kruk A.: Czynniki ludzki jako element skuteczności zintegrowanych systemów zarządzania przedsiębiorstwem. Rozprawa doktorska niepublikowana wraz z suplementem, Lublin 2000.
4. Minkiewicz B.: Zmiany na rynku edukacji menedżerskiej w latach dziewięćdziesiątych. [w:] Minkiewicz B. (p. red.): Zmiany na rynku edukacji ekonomicznej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych. Fundusz Koordynacji i Kształcenia Kadr. Fundusz Współpracy, Warszawa 2001.

<sup>2</sup> Metoda tzw. spirali wiedzy jest omówiona w wielu pozycjach literaturowych m.in.: Polanyi M.: *The Tacit Dimension*. Routledge and Kegan Paul Ltd., London 1967, Strojny M.: *Japońskie podejście do zarządzania wiedzą*. „Problemy Jakości” 6 /2000.

**Rafał Wawrzyński**

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

## **EWALUACJA EUROPEJSKICH PROGRAMÓW DLA RYNKU PRACY – NOWA AKCJA COST A23**

Program COST stanowi międzyrządowe ramy europejskiej współpracy naukowo-technicznej, pozwalające na koordynację, na szczeblu europejskim badań finansowanych ze środków krajowych. Współpraca badawcza w ramach COST realizowana jest od roku 1971. Podstawowym celem programu COST jest zapewnienie Europie silnej światowej pozycji w zakresie badań naukowych i technicznych, prowadzonych dla celów pokojowych, poprzez wpieranie współpracy w tej dziedzinie.

W grudniu roku 2002 Komitet Techniczny COST ds. Nauk Społecznych i Humanistycznych zaakceptował do realizacji nową akcję oznaczoną kodem A23 pt. „Ewaluacja Europejskich Programów dla Rynku Pracy”. Pomysłodawcą i wnioskodawcą nowej akcji jest Prof. C.N. Teulings z Instytutu Tinbergen na Uniwersytecie Erazmusa w Rotterdamie. Oprócz pomysłodawcy, w przygotowaniu akcji udział brali również naukowcy reprezentujący instytucje z Francji, Hiszpanii, Szwecji i Wielkiej Brytanii.

Głównym celem akcji jest zwiększenie wiedzy na temat wpływu programów rządowych prowadzonych w krajach członkowskich i kandydujących do Unii Europejskiej na funkcjonowanie rynku pracy, poprzez wykorzystanie najbardziej zaawansowanych metod ekonometrycznych opar-

tych na analizie zachowań jednostki. Akcja jest skierowana przede wszystkim do osób kreujących strategię dla rynku pracy, ponadto do osób aktywnych zawodowo i bezrobotnych.

Program naukowy akcji koncentruje się na analizie instytucji krajów europejskich i realizowanych przez nie strategii rozwoju rynków pracy, z uwzględnieniem zarówno ich efektów bezpośrednich, jak i pośrednich. W badaniach wykorzystywana będzie wysoce specjalistyczna wiedza z zakresu nauk ekonomicznych i ekonometrii. Projekt przewiduje pracę w grupach roboczych w czterech następujących zakresach tematycznych:

- Ewaluacja programów,
- Strategie kapitału ludzkiego,
- Projekt systemu ubezpieczeń społecznych i podatków,
- Ogólna sytuacja i regulacje prawne dotyczące zatrudnienia.

Końcowym rezultatem akcji ma być redukcja bezrobocia i podniesienie kwalifikacji ludzi na europejskim rynku pracy poprzez odpowiednio projektowane programy dla rynku pracy, tworzone przy najniższych z możliwych kosztach ponoszonych przez podatników.

Pomimo istniejących różnic pomiędzy warunkami panującymi na rynkach pracy poszczególnych krajów członkowskich Unii



Europejskiej, jak również krajów kandydujących, wszystkie te kraje chcą poprawy sytuacji swoich obywateli na rynku pracy. Autorzy akcji nawiązują w tym względzie do „Europejskiej Strategii Zatrudnienia” zaakceptowanej przez rządy krajów członkowskich UE na Luksemburskim Szczycie Pracy w 1997 roku oraz do celu wyznaczonego na spotkaniu Rady Europejskiej w Lizbonie zakładającego, że do roku 2010 Unia Europejska ma się stać najbardziej dynamicznie rozwijającą się oraz najbardziej konkurencyjną gospodarką w świecie. Według autorów głównymi problemami charakteryzującymi europejski rynek pracy są obecnie wysoka stopa bezrobocia u osób gorzej wykwalifikowanych, bezrobocie długookresowe obniżające zdolność do znalezienia zatrudnienia oraz nowe rodzaje stosunków na rynku pracy wymagające modernizacji jego struktury instytucjonalnej (urzędy pracy, firmy doradcze itp.). W dokumencie pt. „memorandum of understanding”, będącym formalnym wnioskiem o przyznanie finansowania ze środków COST, autorzy akcji zwracają uwagę na fakt, że pomimo gwałtownego wzrostu zapotrzebowania na kapitał ludzki na europejskim rynku pracy wzrosło również bezrobocie. Dzieje się tak dlatego, że wraz z dynamicznym rozwojem technologii informacyjnych i komunikacyjnych rosną wymagania względem kwalifikacji, jakimi powinien legitymować się potencjalny pracownik. Rozwiązanie tych kwestii pomysłodawcy akcji widzą w gruntownej analizie programów dla rynku pracy, realizowanych zarówno na szczeblu europejskim, jak i poszczególnych krajów, i przez to w opracowywaniu skuteczniejszych strategii w przyszłości.

Za główną przeszkodę w skutecznej ewaluacji programów na rynku pracy zo-

stał uznany fakt, że w większości przypadków w programach tych nie uczestniczy reprezentatywna grupa osób, do których program jest skierowany. Innymi słowy, ze względu na to, że np. o wyborze uczestników szkolenia dla bezrobotnych decyduje pracownik urzędu pracy lub organizator szkolenia, z programów korzystają jedynie wybiórcze grupy potrzebujących. Ta wybiórczość poddaje w wątpliwość jakiegokolwiek wnioski empiryczne wyciągane z prostych studiów ewaluacyjnych. Wiele studiów mówiących, że określony rodzaj interwencji został zakończony sukcesem w odniesieniu do poszukujących pracy, w rzeczywistości mierzyło efekt polegający na tym, że organizatorzy programów dopasowują je do najlepszych osób poszukujących pracy. Bardzo ważną kwestią w przypadku ewaluacji programów jest praca na dobrze zaprojektowanych metodach ekonometrycznych.

Kolejną kwestią analizowaną w akcji będzie tworzenie optymalnych systemów podatkowych, przyczyniających się do zmniejszenia bezrobocia. Mowa tu o bodźcach podatkowych zachęcających do podejmowania pracy przez osoby zaczynające od najniższego poziomu płacy. Tworzenie bodźców dla jednej grupy wiąże się jednak z powstawaniem antybodźców dla innych grup z nieco inną strukturą dochodów i wydatków, ponieważ zmniejszenie obciążeń podatkowych dla najgorzej zarabiających wymaga zwiększenia stawek podatkowych dla grup o wyższym poziomie dochodów. W analizie tych zagadnień wykorzystane zostaną metody nowej mikroekonomii, co przyczyni się do znaczącej poprawy efektywności wdrażanych strategii i w ten sposób do dużych oszczędności środków publicznych.



Nowa akcja będzie zmierzać do uzyskania prostych, praktycznych zasad odzwierciedlających ugruntowaną wiedzę na temat efektywności strategii rządowych oraz dostarczających bezpośrednio pomocy przy tworzeniu nowych strategii. Celem akcji jest ustanowienie najlepszych praktyk w krajach uczestniczących, jak również analiza potencjalnych komplementarności pomiędzy strategiami rządowymi w różnych dziedzinach i wspieranie najbardziej korzystnych kombinacji strategii.

Większość dotychczasowych badań empirycznych koncentrowała się na bezpośrednich efektach realizowanych programów. Nowa akcja przewiduje szczegółowe badania również nad efektami pośrednimi programów. Tam, gdzie działania rządu mają wpływać na określoną grupę ludzi, zmiana ich zachowań może przynieść pośrednie efekty, np. wpływać na płace innych ludzi a tym samym powodować zmianę ich zachowań. Dla przykładu, dodatkowe szkolenie dla określonej grupy pracowników zwiększa podaż tego typu dodatkowo przeszkolonych pracowników i tym samym zmniejsza ich płace. To z kolei powoduje, że dane szkolenie jest mniej atrakcyjne dla innych pracowników i tym samym zmniejsza ich motywację do podwyższania kwalifikacji. W tym szczególnym przypadku występuje efekt pośredni przeciwny do zakładanych rezultatów. Inne pośrednie efekty mogą sprzyjać oryginalnemu celowi strategii. Dlatego też bardzo ważna jest znajomość tych pośrednich efektów przed rozpoczęciem planowania interwencji. Najnowsze badania teoretyczne znacząco poprawiły zrozumienie tego rodzaju efektów pośrednich. W badaniach prowadzonych w ramach akcji zastosowane zostaną tech-

niki ekonometryczne rozwinięte przez James'a Heckman'a, laureata nagrody Nobla z roku 2000. Pozwolą one na analizę strukturalną mikrozbiorów danych zawierających szczegółowe informacje o tysiącach osób. Ten rodzaj informacji dostarczy naukowcom wiedzy na temat zachowań ludzi w określonych okolicznościach i, co ważniejsze, także wiedzy na temat tego, jak zmieniają oni swoje zachowania w sytuacji interwencji rządu. Efekty pośrednie są szczególnie ważne przy ewaluacji zmian systemu podatkowego, ponieważ redukcja podatków dla jednej grupy nieuchronnie przyczynia się do zwiększenia stawek podatkowych dla innych grup. Kilku uczestników akcji opracowało modele, które uwzględniają szczegółową reprezentację systemu podatkowego.

Kluczową kwestią podejmowaną w nowej akcji będzie optymalne projektowanie struktur instytucjonalnych rynku pracy. Analiza tego problemu jest ściśle powiązana z obszernym zbiorem literatury na temat optymalnego opodatkowania, która została zapoczątkowana przez pracę Jamesa Mirrleesa, laureata nagrody Nobla z roku 1999, wydaną na początku lat siedemdziesiątych. Jednakże uwzględnienie efektów pośrednich w tego rodzaju analizach jest nadal w stadium początkowym. Teoretycznie problem polega na tym, że marginalne stawki podatkowe prowadzą do wypaczenia sytuacji rynkowej. Jednakże, każda strategia, która skupia uwagę na specyficznych grupach (lub bardziej ogólnie, strategia redystrybucji) pociąga za sobą wysokie marginalne stawki podatkowe. W związku z tym zachęty dane ludziom należącym do określonej grupy tworzą antybodźce dla innych grup. Ocena tych zależności wymaga wglądu w analizy wiel-

kości występujących bodźców i antybodźców. Następujące mierniki i strategie mogą zostać uwzględnione w badaniach prowadzonych w ramach akcji:

- kontrola i monitoring działań podejmowanych przez bezrobotnych w celu podjęcia pracy,
- programy szkoleniowe dla bezrobotnych,
- inne rodzaje szczególnych programów pomocy dla bezrobotnych, takie jak zasiłki rodzinne lub zasiłki dojazdowe,
- strategie rozwoju kapitału ludzkiego, takie jak zasiłki dla studentów i dopłaty do czesnego,
- projektowanie systemu ubezpieczeń społecznych (wskaźnik doświadczenia, współczynniki zmiany miejsca pracy, korzyści, czas trwania itp.),
- ochrona zatrudnienia i polityka zwolnień
- ogólna polityka podatkowa zmierzająca do zwiększenia bodźców do kształcenia i pracy.

Akcja przyjmie zarówno bezpośrednie, mikroekonomiczne podejście oparte na informacjach o zachowaniu się osób indywidualnych, jak również szerszą perspektywę, gdzie będzie uwzględniała efekty pośrednie, np. dotyczące płac pracowników, którzy nie są bezpośrednio zaangażowani w programy rządowe.

Główną zasadą projektów COST jest wymiana naukowców z różnych krajów tak, aby mogli oni czerpać wzajemne korzyści ze swoich doświadczeń w określonych dziedzinach. Zadaniem akcji COST A23 jest wpieranie współpracy naukowców europejskich posiadających specjalistyczną wiedzę w zakresie technik analizowania danych i prowadzących badania rynku pracy. Poprawi to jakość badań oraz pozwoli na ewaluację wiarygodności wniosków na temat rozbieżności, jakie występują pomiędzy

krajami, jeżeli chodzi o otoczenie instytucjonalne oraz warunki rynku pracy (na przykład porównanie zupełnie różnych regulacji dotyczących zwolnienia pracownika z pracy w Hiszpanii i w Holandii). Kwestie związane z trudnością wyboru reprezentatywnej grupy przy pomiarze efektów bezpośrednich, jak również złożoność oceny efektów pośrednich powodują, że ewaluacja tego typu interwencji wymaga wysokiego poziomu wiedzy specjalistycznej z zakresu ekonomii i ekonometrii. Za jeden z głównych celów pomysłodawcy akcji uznają również potrzebę kształcenia nowego pokolenia naukowców. Muszą oni zostać wyposażeni w najnowocześniejsze dostępne techniki ekonometryczne, jak również muszą być świadomi wszystkich możliwych zagrożeń opisanych powyżej. Dlatego też kluczowym elementem akcji będzie wymiana młodych naukowców.

Instytucje inicjujące akcję A23 oraz zaangażowani w nią badacze posiadają duże doświadczenie w tego typu badaniach. Fakt, że instytucje te należą do najlepszych europejskich instytucji działających w tej dziedzinie jest gwarancją odpowiedniego doświadczenia i jakości.

Akcja jest otwarta na nowe instytucje posiadające odpowiedni potencjał naukowy i doświadczenie w zakresie badań rynku pracy, które są zainteresowane tematyką podejmowaną w ramach akcji. Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu podjął już odpowiednie kroki zmierzające do włączenia jego naukowców w struktury akcji.

Nowa akcja COST A23 „Ewaluacja Europejskich Programów dla Rynku Pracy” poprawi wiedzę i ogólne spojrzenie na kwestię programów rządowych i ogólnoeuropejskich skierowanych dla uczestników rynku pracy, co z kolei prowadzić będzie do poprawy jakości przyszłych interwencji.

## **ANALIZA ZADAŃ ZAWODOWYCH DORADCY ZAWODOWEGO W WYBRANYCH KRAJACH**

### **Wprowadzenie**

Postęp naukowo-techniczny, integracja nauki i techniki, rozwój środków komunikacji i technologii informacyjnych oraz globalizacja radykalnie zmieniają procesy produkcji, usług i zarządzania. Następuje zmiana treści pracy, intelektualizacja pracy, a także zmiana w strukturze zatrudnienia. Kwalifikacje zespołów pracowników stały się jednym z najważniejszych zasobów, decydujących o rozwoju każdej organizacji. Strategia rozwoju to dzisiaj inwestowanie w kapitał ludzki, rozwój zasobów ludzkich, a więc ciągła, ustawiczna edukacja pracowników. W zarządzaniu zasobami ludzkimi bardzo ważnym problemem jest wiedza i umiejętności oceny potrzeb edukacyjnych i możliwości pracowników oraz sterowanie procesami ich kształcenia i rozwoju zawodowego.

Wśród rozwijających i perspektywicznych zawodów we wszystkich krajach jest wymieniany zawód doradca zawodowego.

W artykule przedstawiono analizę usytuowania zawodu i zadań zawodowych doradcy zawodowego w opisach i klasyfikacjach zawodów Polski, Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Włoch.

### **Klasyfikacja zawodów**

Klasyfikacja jest pięciopoziomowym, hierarchicznie usystematyzowanym zbiorem zawodów i specjalności występujących na rynku pracy. Grupuje poszczególne zawody (specjalności) w coraz bardziej zagregowane grupy oraz ustala ich symbole i nazwy.

Z dniem 01.01.2003 roku weszło w życie Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 grudnia 2002 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (DZ.U. Nr 222 z 2002 r., poz. 1868).

Aktualna klasyfikacja zastępuje dotychczasową klasyfikację, wprowadzoną na podstawie Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 20 kwietnia 1995 r. (Dz.U. Nr 48, poz. 253), zmodyfikowaną wydanym w 1998 r. przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej oraz Główny Urząd Statystyczny opracowaniem pt. Wykaz Zmian i Uzupełnień.

Opracowanie nowej klasyfikacji wynikało z potrzeby uzyskania większej spójności ze standardem międzynarodowym ISCO-88 (COM), uwzględnienia nowych uregulowań prawnych wykonywania zawo-



dów oraz uwzględnienia zawodów objętych nową Klasyfikacją Zawodów Szkolnictwa Zawodowego.

W nowej wersji klasyfikacji:

- wprowadzono dodatkowe grupy i nowe zawody funkcjonujące w siłach zbrojnych;
- znacznie zmniejszono ogólną liczbę zawodów i specjalności objętych klasyfikacją, przede wszystkim w wyniku łączenia niektórych węższych specjalności w szerszej definiowane lub w wyniku całkowitej rezygnacji z wyodrębniania specjalności w ramach zawodu;
- wprowadzono zawody (specjalności), które dotychczas nie były ujęte w klasyfikacji,
- zastosowano odmienne grupowanie zawodów, przede wszystkim na pierwszym poziomie agregacji, przez wprowadzenie nowych grup czy likwidację, podział lub łączenie grup dotychczasowych,
- skrócono kod grup elementarnych z pięciocyfrowego na czterocyfrowy oraz kod jednostkowych zawodów (specjalności) – z siedmiocyfrowego na sześciocyfrowy.

Struktura klasyfikacji oparta jest na systemie pojęć, z których najważniejsze to: zawód, specjalność, umiejętności oraz kwalifikacje zawodowe.

Zawód definiowany jest jako zbiór zadań (zespół czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wykonywanych stale lub z niewielkimi zmianami przez poszczególne osoby i wymagających odpowiednich kwalifikacji (wiedzy i umiejętności), zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki. Wykonywanie zawodu stanowi źródło dochodów.

Klasyfikacja zawodów i specjalności jest często nazywana klasyfikacją „zawodów gospodarczych”. Nowa klasyfikacja opisuje 1636 zawodów i specjalności, które obejmują konkretne stanowiska pracy w zakładach produkcyjnych, usługach, administracji, a także w różnych sektorach gospodarki.

W tabeli 1 porównano klasyfikacje wybranych krajów. Analizę porównawczą przeprowadzono pod kątem ilości grup:

Tabela 1. Porównanie klasyfikacji zawodów wybranych krajów

	ISCO-88	Polska	Wielka Brytania	Włochy	Stany Zjednoczone Ameryki
Nazwa klasyfikacji	International Standard Classification of Occupations	Klasyfikacja zawodów i specjalności	Standard Occupational Classification	Classificazne delle professioni	Standard Occupational Classification
l.grup wielkich	10	10	9	9	23
l.grup dużych	28	30	25	37	---
l.grup średnich	116	115	81	121	96
l.grup. elementarnych	390	385	353	519	449
rok poprzedniego zatwierdzenia	1988	1996/98	1990	1991	1980
rok aktualizacji	1994	2003	2000	2001	1998

Źródło: Opracowanie własne na podstawie klasyfikacji zawodów i specjalności wybranych państw.



wielkich, dużych, średnich i elementarnych, a także tempa aktualizacji.

Analizowane klasyfikacje mają zbliżoną liczbę grup wielkich. Wyjątkiem są Stany Zjednoczone Ameryki, które posiadają tych grup aż 23. W pozostałych krajach jest to 10 lub 9 grup. Również liczba grup dużych jest zbliżona i tu znowu wyjątek stanowi klasyfikacja amerykańska, która nie posiada rozróżnienia na grupy duże. Liczba grup średnich i elementarnych jest trochę zróżnicowana, co zależy od specyfiki rynku pracy w danym kraju. Data ostatniej aktualizacji oraz data poprzedniej aktualizacji świadczy o tym, że Polska, Wielka Brytania i Włochy najczęściej z wymienionych państw aktualizują dane dotyczące zawodów.

### **Doradca zawodowy w klasyfikacjach zawodów wybranych krajów**

Jednym z zawodów wprowadzonych do Klasyfikacji Zawodów i Specjalności w roku 1995 był: Doradca zawodowy. Opis zawodu przedstawiony w klasyfikacji obejmuje syntezę zawodu (cel wykonywania), zestaw zadań zawodowych oraz dodatkowe zadania możliwe do wykonywania w danym zawodzie. W zdaniach tych przedstawiono podstawowe obowiązki pracownika, cele działania osób wykonujących zawód, maszyny, narzędzia, wyposażenie używane przez pracownika podczas pracy, przedmioty pracy lub rodzaj świadczonych usług.

Tabela 2 przedstawia usytuowanie zawodu – doradca zawodowy w międzynarodowej klasyfikacji ISCO – 88, a także

w klasyfikacjach Polski, Wielkiej Brytanii, Włoszech i USA.

Nazwy poszczególnych grup, w których znajduje się doradca zawodowy i ich numery są różne w różnych krajach. Największe podobieństwo można zauważyć między klasyfikacjami ISCO-88 a Polską. Wynika to stąd, że w polskiej klasyfikacji zawodów i specjalność zmiany przeprowadzone w 1995 roku były wzorowane na klasyfikacji ISCO-88, a także na jej aktualizowanej wersji ISCO-88 (COM). Stąd nazwy poszczególnych grup, jak i numery są zbliżone, jeżeli nie takie same. W pozostałych krajach nazwy te są zróżnicowane, co uzależnione jest od specyfiki rynku pracy. Posiadają one jednak pewne elementy wspólne. Jedną z różnic, jaką można zauważyć, jest to, że w polskiej klasyfikacji zawód i specjalność – konkretny zawód (w tym wypadku doradca zawodowy) posiada swój sześciocyfrowy kod (numer). Podobnie wygląda klasyfikacja używana w Stanach Zjednoczonych Ameryki, każdy zawód posiada swój kod. W pozostałych krajach zawody nie posiadają numeru kodowego. W niektórych krajach kody posiadają tylko grupy elementarne, w skład której wchodzi konkretny zawód. Dlatego też jeden numer odpowiada wszystkim zawodom, które wchodzi w skład danej grupy elementarnej. I tak na przykład w międzynarodowej klasyfikacji ISCO-88 w grupie elementarnej numer 2412: Specjaliści do spraw personelu i kariery, sklasyfikowane są następujące zawody: doradca do spraw wyboru kariery, analityk pracy, analityk zawodów oraz doradca zawodowy.

Tabela 2. Doradca zawodowy w klasyfikacjach zawodów wybranych państw

	ISCO - 88	POLSKA	WIELKA BRYTANIA	WŁOCHY	USA
gr. wielka	2 Specjaliści	2 Specjaliści	3 Specjaliści średniego szczebla oraz zawody techniczne	2. Zawody intelektualne, naukowe, a także o wysokiej specjalizacji	21 - 0000 Zawody służby i opieki społecznej
gr. duża	24 Inni specjaliści	24 Pozostali specjaliści	35 Specjaliści średniego szczebla biznesu oraz służby cywilnej	2.5. Specjaliści nauk humanistycznych, społecznych i administracyjnych	
gr. średnia	241 Specjaliści do spraw biznesu	241 Specjaliści ds. ekonomicznych i zarządzania	356 Specjaliści średniego szczebla służby cywilnej i inni	2.5.1. Specjaliści ds. nauk administracyjnych, handlowych i bankowych	21 - 1000 Doradcy, pracownicy opieki społecznej oraz inni specjaliści służby i opieki społecznej
gr. elementar- na	2412 Specjaliści do spraw personelu i kariery	2413 Specjaliści ds. zarządzania zasobami ludzkimi	3564 Doradcy do spraw kariery oraz specjaliści ds. doradztwa zawodowego	2.5.1.3. Specjaliści ds. problemów personelu i organizacji pracy	21 - 1010 Doradcy
dokładna nazwa zawodu	Vocational guidance (doradca zawodowy)	Doradca zawodowy	Vocational guidance specialist (specjalista ds. doradztwa zawodowego)	Consulente del lavoro (doradca zawodowy)	Vocational counselors (doradca zawodowy)
kod zawodu		241303			21 -1012
zawody pokrewne	Adviser careers (doradca ds. kariery) Analyst job (analityk pracy) Analyst occupation (analityk zawodów)	Analityk pracy Doradca personalny Pośrednik pracy Specjalista ds. rekrutacji pracowników Specjalista ds. szkolenia i rozwoju zawodowego	Careers advisers (doradca ds. kariery) Career officer (Przedstawiciel ds. kariery) Placement officer (Przedstawiciel ds. zatrudnienia)	Analista mansioni (analityk zadań) Analista orientatore Cacciatore di teste („Łowcy głów”) consulente di carriera (konsultant ds. kariery)	Rehabilitation counselors (doradcy resocjalizacyjni) Mental health counselors (doradcy zdrowia psychicznego) School counselors (szkolni doradcy)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie klasyfikacji zawodów i specjalności wybranych państw.

## Analiza zadań zawodowych doradcy zawodowego

Celem przeprowadzanej analizy porównawczej przedstawianej w tabeli 2 i 3 opisów zawodów doradcy zawodowego zawartych w różnych klasyfikacjach zawodów jest analiza zadań zawodowych.

Zgodnie z klasyfikacją ISCO-88, zawód: doradca zawodowy, został umieszczony w grupie wielkiej numer 2 – Specjaliści, w grupie dużej numer 24 – Inni specjaliści, w grupie średniej numer 241 – Specjaliści do spraw biznesu oraz w grupie elementarnej numer 2412 – Specjaliści do spraw personelu i kariery. Głównymi zadaniami doradcy zawodowego według klasyfikacji ISCO – 88 są:

- „doradztwo i wykonywanie funkcji związanych z rekrutacją pracowników, obsadą stanowisk, szkoleniami, promocją, odszkodowaniami, kontaktami pomiędzy kadrą kierowniczą i pracownikami szeregowymi oraz wszystkimi innymi dziedzinami polityki kadrowej,
- badania i analiza pracy wykonywanej w określonej organizacji, z wykorzystaniem różnych środków, w tym również wywiadów z pracownikami, kierownictwem i zarządem oraz sporządzanie szczegółowych opisów stanowisk, prac, zawodów z otrzymanych informacji,
- przygotowywanie broszur informacji zawodowej oraz praca nad systemami klasyfikacji zawodów,
- doradztwo i praca nad powyższymi i innymi aspektami analizy pracy i zawodów w takich dziedzinach, jak administracja personelu, badanie i planowanie siły roboczej, szkolenia lub informacja zawodowa i doradztwo zawodowe,

- badanie i doradztwo dla osób indywidualnych w kwestiach możliwości znalezienia zatrudnienia, wyboru zawodu oraz dalszej edukacji i szkoleń, które mogłyby być wskazane,
- wykonywanie pokrewnych zadań,
- kierowanie innymi pracownikami”<sup>1</sup>.

Klasyfikacja zawodów w Wielkiej Brytanii umieściła doradcę zawodowego w grupie elementarnej numer 3564 – Doradcy do spraw kariery oraz specjaliści od doradztwa zawodowego.

Głównym zadaniem doradcy zawodowego według tej klasyfikacji jest służenie radą w kwestiach kariery i zawodu, kursów szkoleniowych oraz spraw pokrewnych. A także kierowanie absolwentów szkół oraz inne osoby poszukujące pracy na rynek pracy oraz ocena ich postępów. Chętni do pracy w tym zawodzie powinni posiadać tytuł magistra, dyplom uznawany lub odpowiadające im kwalifikacje. Następnie przechodzą roczny kurs w trybie dziennym, po którym muszą odbyć roczną praktykę w zawodzie. Podstawowymi zadaniami doradcy zawodowego według klasyfikacji brytyjskiej są:

- stosowanie wywiadów, kwestionariuszy i innych testów do określenia zdolności, preferencji i temperamentu klienta,
- proponowanie odpowiedniego toku nauki lub drogi do otrzymania zatrudnienia,
- odwiedzanie instytucji oświatowych i innych w celu wygłaszania wykładów oraz udzielania informacji odnośnie kariery,

<sup>1</sup> ISCO – 88 International Standard Classification of Occupation. International Labour Office, Geneva 1991.



- współpraca z pracodawcami w celu określenia możliwości zatrudnienia, a także doradzanie w tym zakresie w szkołach lub osobom indywidualnym,
- organizacja targów kariery,
- nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z pracodawcami i organizacjami szkoleniowymi,
- monitorowanie postępów i płac młodych ludzi<sup>2</sup>.

Tabela 3. Syntetyczne opisy zawodu – doradca zawodowy w różnych klasyfikacjach zawodów ISCO-88, Polski i Wielkiej Brytanii

	ISCO - 88	Polska	Wielka Brytania
Nazwa zawodu w języku oryginalnym	Vocational guidance	Doradca zawodowy	Vocational guidance specialists
zadanie główne	świadczą profesjonalne usługi związane z polityką kadrową, takie jak analiza zawodów, rekrutacja pracowników i doradztwo zawodowe;	udziela pomocy w formie grupowych i indywidualnych porad zawodowych młodzieży i osobom dorosłym w wyborze zawodu i kierunku kształcenia i szkolenia, uwzględniając ich możliwości psychofizyczne i sytuację życiową, a także potrzeby rynku pracy oraz możliwości systemu edukacyjnego, współpracując z rodzicami i nauczycielami w procesie orientacji zawodowej uczniów oraz wykorzystując w tym celu wiedzę o zawodach, znajomość psychologicznych i pedagogicznych technik, diagnozy rynku pracy oraz techniczne środki przekazywania informacji zawodowej.	służą radą w kwestiach kariery i zawodu, kursów szkoleniowych oraz spraw pokrewnych;

Źródło: opracowanie własne na podstawie klasyfikacji zawodów wybranych państw.

Na podstawie powyższych analiz można stwierdzić, że idea i zadania zawodu doradca zawodowego we wszystkich klasyfikacjach są podobne. Głównym zadaniem doradców zawodowych jest niesie-

nie pomocy ludziom, którzy nie mogą odnaleźć się na rynku pracy. Występują oczy-

<sup>2</sup> Standard Occupational Classification 2000, Office for National Statistic, London, 2000.

wiecie pewne różnice, ale one są uwarunkowane specyfiką danych rynków pracy. Widoczna jest tendencja coraz lepszego przygotowania doradców do pracy w zdecydowanie szerszych zakresach: już w szkole, w procesie doboru, selekcji personelu, a nawet wspomagania zarządzania zasobami ludzkimi. Można oczekiwać ugruntowania tendencji głębszej specjalizacji doradców zawodowych. Budowany model zintegrowane poradnictwa zawodowego w naszym kraju, pojawienie się nowych instytucji – agencji doradztwa zawodowego, gminnych centrów informacji, akademickich biur i szkolnych ośrodków karier na tle integracji z eurodoradztwem wskazują nowe szanse i możliwości doradztwa zawodowego.

## Literatura

1. ISCO-88 International Standard Classification of Occupation. International Labour Office, Geneva 1991.
2. Klasyfikacja zawodów i specjalności, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2002.
3. Occupational Outlook Handbook Compiled by The United States Department of Labor 1992-93 Edition. VGM Career Horizons, Illinois USA.
4. Occupational Standards for Technical, Managerial and Professional Occupations in Engineering Manufacture, SCEM, 1994.
5. Repertori delle professioni, Istituto poligrafico e zecca dello stato, Roma 1990.
6. Standard Occupational Classification 2000 Volume 1, Office for National Statistics, London 2000.
7. Trzeciak W., Modernizacja polskiego poradnictwa zawodowego. W: Edukacja Ustawiczna Dorosłych, nr 4, 2000.

## POMIAR JAKOŚCI USŁUG EDUKACYJNYCH METODĄ SERVQUAL

### Wprowadzenie

Można zaryzykować twierdzenie, że kształtowanie jakości towarzyszy człowiekowi od zawsze. Jednakże dopiero w ostatnim czasie działania odnoszące się do jakości uzyskały bardzo wysokie znaczenie w nauce o zarządzaniu, gdyż w gospodarce wolnorynkowej organizacje (w tym także edukacyjne) konkurują ze sobą nie tylko pod względem kosztów i cen, ale także jakości oferowanych wyrobów czy usług. Konkurencja ta jest od dłuższego już czasu bardzo widoczna w sektorze prostych usług komercyjnych (na przykład usługi turystyczne, bankowe itp.). Natomiast w sektorze tak zwanych usług publicznych, a więc na przykład usług administracji państwowej czy usług edukacyjnych, problematyka ich jakości pojawiła się stosunkowo niedawno. Usługi publiczne są w dużo większym stopniu niż zwykle usługi komercyjne regulowane przepisami prawa państwowego i zapewne dlatego uważano, że wystarczy spełniać wymagania tego prawa, aby wyczerpać problematykę jakości tych usług. Zgodnie z ogólnie przyjętą definicją jakości, sformułowaną w normie ISO 9000:2000, „jakość to stopień, w jakim zbiór inherentnych charakterystyk spełnia

wymagania”<sup>1</sup>. W usługach czysto biznesowych chodzi oczywiście o wymagania klienta, którego jednocześnie łatwo zdefiniować. W wypadku usług edukacyjnych sprawa nie jest tak prosta. Klientem, a więc tym, który stawia wymagania, są nie tylko uczniowie, ale także ich rodzice, którzy chcą, żeby szkoła, do której chodzą ich dzieci była dobra, pracodawcy, którzy chcą mieć dobrze wyszkolonych fachowców i cała społeczność lokalna, która chce mieć przekonanie, że podatki przez nią płacone są właściwie wykorzystywane. Nie negując podanej powyżej definicji jakości, wydaje się, że w odniesieniu do usług edukacyjnych trafniejszą definicją jest definicja wypracowana na spotkaniu zorganizowanym przez MEN i British Council mówiąca, że „jakość w edukacji to filozofia i praktyka świadomego doskonalenia procesu kształcenia dla dobra jednostki i społeczeństwa”<sup>2</sup>, z tym że słabością tej definicji jest to, że nie podkreśla ona wyraźnie mierzalności jakości, co jest zawarte w definicji normy ISO w sformułowaniu, że jakość to

<sup>1</sup> PN-EN-ISO 9000:2000 Systemy zarządzania jakością, podstawy i terminologia.

<sup>2</sup> Pfeiffer A., Jakość w Edukacji – Materiały Departamentu Doskonalenia Nauczycieli MEN, 1999.



stopień, a stopień może być większy lub mniejszy, czyli że jakość należy mierzyć. W zarządzaniu jakością nie można pominąć kwestii mierzenia jakości, gdyż „tylko to, co można zmierzyć, można też ulepszyć”, a stałe doskonalenie jest jednym z filarów tak zwanego kompleksowego zarządzania jakością TQM.

Mierzeniu jakości usług edukacyjnych poświęcono w polskiej literaturze przedmiotu dużo uwagi. Wspomnieć trzeba tutaj przede wszystkim prace I. Dzierzgowskiej, S. Wlazło i W. Bednarkowej<sup>3</sup>. W tych wnikliwych opracowaniach nie wykorzystuje się jednak metod pomiaru jakości usług wypracowanych na gruncie zarządzania jakością, w szczególności nie wykorzystuje się coraz częściej stosowanej metody pod nazwą Servqual. Celem tego artykułu jest przedstawienie jej przydatności w dziedzinie edukacji.

## Metoda Servqual

Metoda ta opiera się na modelu 5 luk, sformułowanym przez Parasurmana et al.<sup>4</sup>, który jakość usług ocenia przez zmierzenie wielkości różnicy (luki) między:

- 1) oczekiwaniami klienta a postrzeganiem tych oczekiwań przez kierownictwo organizacji,

- 2) postrzeganiem oczekiwań przez kierownictwo a cechami oferowanej usługi,
- 3) wymaganiami norm określających jakość usługi a usługą faktycznie dostarczoną,
- 4) usługą dostarczoną a informacją przekazaną klientowi na temat tej usługi,
- 5) oczekiwaniami klienta odnoszącymi się do usługi a postrzeganiem usługi faktycznie dostarczonej.

Z tych pięciu luk<sup>5</sup>, bada się najczęściej lukę piątą<sup>6</sup>, a badanie składa się z trzech etapów. Etap pierwszy polega na zebraniu od respondentów odpowiedzi informujących o oczekiwaniach dotyczących usługi danego rodzaju, etap drugi natomiast to zebranie odpowiedzi na temat postrzegania (percepcji) jakości konkretnej usługi. Na przykład w oryginalnej pracy autorów tej metody pierwsze pytanie dotyczące oczekiwań brzmi: w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z tym, że doskonale funkcjonujące organizacje mają nowoczesne wyposażenie. Za pomocą punktów (na przykład w skali od 1 do 5) respondenci wyrażają swoją odpowiedź, przy czym silne potwierdzenie pytania ankiety zaznaczane jest maksymalną liczbą punktów, a silne zaprzeczenie zaznaczane jest minimalną liczbą punktów. Natomiast analogiczne pytanie dotyczące postrzegania jakości usługi świadczonej przez analizowaną organizację brzmi: czy zgadza się Pan/Pani z tym, że organizacja, z której usług Pan/Pani korzysta ma nowoczesne wyposażenie. I znowu

<sup>3</sup> Dzierzgowska I., Wlazło S., Poradnik – mierzenie jakości pracy szkoły, program TERM, Wlazło S., Mierzenie jakości pracy szkoły, cz. I i cz. III Wrocław 1999, Bednarkowa W., Wlazło S., Mierzenie jakości pracy szkoły, cz. II, Wrocław 1998.

<sup>4</sup> Parasurman A., Zeithaml V.A., Berry L.L., A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research, *Journal of Marketing* str. 44, vol. 49, 1985.

<sup>5</sup> Zeithaml V.A., Parasurman A., Berry L.L., *Delivering Quality Service*, The Free Press, N. York, 1990.

<sup>6</sup> Trawnicka S., Badanie postrzeganej jakości usług, *Problemy Jakości* str. 9, nr 6, 1997.

w podobnej skali liczbowej respondenci wyrażają swoją opinię, przydzielając odpowiedzi odpowiednią liczbę punktów. Wynikiem badania jest różnica (luka)  $q$  między postrzeganiem  $p$  a oczekiwaniem  $e$ , co można zapisać formalnie następująco:

$$q_{sr,i} = p_{sr,i} - e_{sr,i}$$

gdzie indeks „i” dotyczy numeru pytania w ankiecie, a indeks „sr” podkreśla, że wyniki są uśrednione (średnia dla wszystkich odpowiedzi na dane pytanie). W oryginalnej pracy zastosowano kwestionariusz składający się z 22 pytań, które połączono w pięć grup, tworzących tak zwane kryteria Servqual. Grupy te obejmowały zagadnienia dotyczące materialnej obudowy usługi, niezawodności jej świadczenia, reakcji na potrzeby klienta, fachowości i pewności w świadczeniu usługi oraz zindywidualizowanego podejścia do klienta (empatii). Z danych  $q_{sr,i}$  uzyskanych dla każdego ze stwierdzeń ankiety obliczano średnią dla twierdzeń składających się na daną grupę  $Q_g$ , a ze wskaźników  $Q_g$  dla każdej z grup obliczano kolejną średnią  $Q$ , która jest końcowym wynikiem w tej metodzie. To ostatnie uśrednianie można jednak przeprowadzić dwojako. Można obliczyć średnią arytmetyczną, co oznacza że poszczególne grupy traktowane są równocennie, można jednak obliczyć także średnią ważoną, przypisując odpowiednie wagi odpowiednim grupom. Informacje o tych wagach otrzymuje się w trzecim etapie badania, który polega na ankietowaniu odbiorców usługi i pytaniu ich o ważność poszczególnych aspektów jakości usługi (materialna obudowa, niezawodność świadczenia itd.).

Opisana metoda stała się w ostatnich latach bardzo popularna, z tym że nie za-

wsze stosuje się zestaw pytań z pracy oryginalnej, lecz często zmienia się je, aby lepiej uwzględnić specyfikę badanej organizacji. Nie zawsze liczba tych pytań wynosi, tak jak w ujęciu oryginalnym, 22 i nie zawsze pytania łączy się w pięć grup odpowiadającym różnym aspektom jakości usługi, gdyż w praktyce granice między tymi aspektami nie są dość ostre i dlatego pytania łączy się często tylko w trzy grupy, którymi są materialna obudowa usługi, sposób dostarczania usługi i troska o klienta. Podkreślić należy podstawową cechę tej metody. Złożony problem jakości usługi sprowadzony jest do jednej liczby  $Q$ , której wartość syntetycznie informuje o jakości, a analiza składników tworzących ten wskaźnik pomaga w ukierunkowaniu decyzji mających na celu podniesienie poziomu jakości. Powtarzanie badań w określonych odstępach czasu pokazuje ponadto bardzo wyraźnie, w jakim kierunku zachodzą zmiany.

### **Zastosowanie metody Servqual do oceny jakości usług edukacyjnych w szkole językowej**

Badania przeprowadzono w szkole językowej, znajdującej się w jednym z miast wojewódzkich i wykorzystującej w nauczaniu metodę Callana. Badanie miało charakter niewyczerpujący<sup>7</sup>, co oznacza, że nie zostało przeprowadzone na całej zbiorowości, której dotyczyło, lecz na losowo wybranej próbie, która charakteryzowała się tym, że wyboru dokonywano tylko spośród uczniów, którzy z usług szkoły korzystali

<sup>7</sup> Grabarski L., Rutkowski I., Wrzosek W., Marketing. Punkt zwrotny nowoczesnej firmy, Warszawa 2000.

przynajmniej przez jeden miesiąc, wybrana próba (50 osób) stanowiła 22% wszystkich uczniów uczęszczających na kursy językowe. 50% badanych miało wykształcenie wyższe, 24% to osoby studiujące. Pytania zostały ułożone tak, żeby dawały się połączyć w trzy grupy (kryteria Servqual). Treść tych pytań dotyczyła zagadnień wyspecyfikowanych w tabeli (patrz dalej), która przedstawia także wyniki przeprowadzonego badania. Pytania w ankiecie były sformułowane następująco: na przykład w odniesieniu do zagadnienia nr 12 pytanie dotyczące oczekiwań brzmiało: „W jakim stopniu, ale z uwzględnieniem realiów, oczekuje Pani/Pan, że w doskonale funkcjonującej szkole językowej nauczyciel będzie miał indywidualne podejście do ucznia (proszę zaznaczyć kółkiem cyfrę z przedziału od 1 do 5, która oddaje najlepiej Pani/Pana oczekiwania, z tym że 1 to niski poziom oczekiwań, 3 przeciętny poziom oczekiwań, a 5 to wysoki poziom oczekiwań). Natomiast pytanie dotyczące postrzegania jakości usługi w odniesieniu do tego samego zagadnienia brzmiało: Czy uważa Pani/Pan, że w szkole, w której Pani/Pan się teraz uczą nauczyciele mają indywidualne podejście do ucznia (proszę zaznaczyć kółkiem cyfrę z przedziału od 1 do 5, która najlepiej oddaje Pani/Pana doświadczenia, przy czym 1 to silny brak zgody, a 5 to silna zgoda).

Na podstawie  $Q_g$  można wyznaczyć ogólny wynik Servqual  $Q$ , który w najprostszej wersji jest średnią arytmetyczną poszczególnych  $Q_g$ . Dla badania przedstawionego powyżej  $Q = -0,41$ . Wynik jest liczbą ujemną, co jest typowe dla tej metody, gdyż z reguły postrzeganie jakości usługi jest

niższe niż oczekiwania z nią związane. A więc im mniej ujemna jest  $Q$ , tym lepiej. Analiza wszystkich danych częściowych pozwala jednak znaleźć takie obszary badanej szkoły, w których jakość przewyższa oczekiwania (zagadnienia nr 1,7,16–20), pozwala także na zidentyfikowanie tych obszarów, gdzie rozdziew między oczekiwaniem a postrzeganiem jest szczególnie niekorzystny (zagadnienia nr 4,22,5,12), co jest jednocześnie wskazówką informującą o priorytetach w zakresie ulepszeń. Zwykle dąży się do otrzymania tak zwanego ważonego wyniku Srevqual, który można obliczyć ze wzoru na średnią ważoną:

$$Q_{\text{ważony}} = w_g Q_g / \Sigma w_g$$

We wzorze tym współczynniki  $w_g$  oznaczają poszczególne wagi. W przeprowadzonym badaniu zostały one określone przez uczniów, z których każdy został poproszony o przyznanie punktów poszczególnym kryteriom, tak żeby suma tych punktów wynosiła 10. Materialna obudowa usługi uzyskała średnio 2,28 punktów, dostarczanie usługi 4,17 punktów, a troska o klienta 3,55 punktów. Uwzględniając te wagi otrzymano  $Q_{\text{ważony}} = -0,38$ .

Analizując ten wynik trzeba zwrócić uwagę na to, że przy zastosowanej skali oceniania minimalny możliwy wynik wynosi -4 (jeżeli wszystkie oczekiwania zostaną wycenione na 5, a doświadczenia na 1). Jeżeli wynik Servqual równy 0 oznacza jakość w pełni zadowolającą (doświadczenie pokrywa się z oczekiwaniem), to wynik -0,38 odbiega od stanu optymalnego o 9,5%, co można uznać za wynik dość dobry.



Kryterium Servqual	Zagadnienie badane	P <sub>sr,i</sub>	e <sub>sr,i</sub>	q <sub>sr,i</sub>	Q <sub>g</sub>		
<b>Zasoby szkoły</b> (materialna obudowa usługi)	1. Schłodny ubiór pracowników szkoły,	4,16	3,15	+1,01	<b>-0,66</b>		
	2. Dysponowanie wystarczającą liczbą i powierzchnią sal lekcyjnych,	3,36	4,18	-0,82			
	3. Oferowanie w ramach kursu materiałów dydaktycznych,	2,81	4,05	-1,24			
	4. Wykorzystywanie w procesie nauczania pomocy naukowych, audiowizualnych .	1,91	3,50	-1,59			
<b>Proces nauczania</b> (sposób dostarczanie usługi)	5. Przygotowanie ucznia do zdania egzaminu za pierwszym razem,	3,49	4,36	-0,87	<b>-0,33</b>		
	6. Bieżące informowanie ucznia o postępach w nauce,	3,25	3,79	-0,54			
	7. Punktualność rozpoczynania zajęć,	4,58	4,24	+0,34			
	8. Przygotowanie nauczycieli do prowadzenia poszczególnych zajęć,	4,00	4,34	- 0,34			
	9. Posiadanie przez nauczycieli wiedzy umożliwiającej udzielanie odpowiedzi na zadawane pytania,	4,11	4,61	-0,50			
	10. Dopasowanie liczby oferowanych kursów i liczby tworzonych grup do liczby chętnych,	3,88	4,06	-0,18			
	11. Stała chęć pracowników szkoły do pomocy uczniom w załatwianiu ich spraw związanych z nauką,	3,76	4,00	-0,24			
	<b>Troska o ucznia</b> (troska o klienta)	12. Indywidualne podejście nauczyciela do ucznia,	3,50	4,29		-0,79	<b>-0,25</b>
		13. Dostosowanie programu nauczania do poziomu ucznia,	4,07	4,42		-0,35	
		14. Dogodność z punktu widzenia ucznia metod oceny zdobytej wiedzy i umiejętności,	3,81	4,22		-0,41	
		15. Liczba uczniów przypadających na grupę,	3,90	4,41		-0,51	
16. Dogodność z punktu widzenia ucznia godzin odbywania zajęć,		4,40	4,24	+0,16			
17. Wcześniejsze informowanie uczniów o zmianach w rozkładzie zajęć,		4,50	4,29	+0,21			
18. Dogodność warunków płatności za zajęcia,		4,09	3,68	+0,41			
19. Dogodność lokalizacji szkoły		4,04	3,83	+0,21			
20. Zgodność przydziału do danej grupy ze stopniem zaawansowania ucznia,		4,39	4,28	+0,11			
21. Czy warunki panujące w szkole sprzyjają nauce,		4,00	4,35	-0,35			
22. Organizowanie dodatkowych zajęć,		2,00	3,55	-1,55			
23. Wiarygodność szkoły.		4,27	4,42	-0,15			

Autorzy tego artykułu zdają sobie sprawę z tego, że zaprezentowany w tej pracy dobór zagadnień, których analiza służy do obliczania syntetycznego wskaźnika jest dyskusyjny. Celem tej pracy nie jest jednak sformułowanie idealnego wzorca, który mógłby być stosowany w każdej szkole. Celem jest pokazanie, że metoda Servqual,

która jest metodą stosunkowo prostą i tanią jeżeli chodzi o przeprowadzenie badania, może być przydatna także do pomiaru jakości usług edukacyjnych i wygodnym narzędziem do śledzenia postępu w tym zakresie, gdyż „tylko to, co można zmierzyć, można też ulepszyć”.

# Projekty Programu Leonardo da Vinci

**Janusz Figurski**

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

## **WDRAŻANIE PROGRAMU „MECHATRONIKA” W LICEACH PROFILOWANYCH**

### **Wprowadzenie**

W artykule „Autorski program nauczania dla profilu mechatronicznego – konstrukcja, wdrażanie, ewaluacja” opublikowanym w Nowej Edukacji Zawodowej nr 2/2003 przedstawiłem szczegółowo modułowy program nauczania dla tego profilu, opracowany w Instytucie Technologii Eksploatacji (ITeE) w Radomiu w ramach projektu Leonardo da Vinci nr PL/00/B/F/PP 140179 pt. „Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych” 2003 (nr dopuszczenia: LP-M/MENiS/2002-06-28).

Również w ramach projektu Leonardo da Vinci w ITeE opracowano pakiety edukacyjne dla modułu „Podstawy mechatroniki”. Zarówno program nauczania, jak i pakiety edukacyjne zostały w roku szkolnym 2002/2003 poddane ocenie i ewaluacji w szkołach (liceach profilowanych) współpracujących z ITeE. W czerwcu 2003 r. przeprowadzono ogólnopolskie seminarium nt. „Ewaluacja wdrażania modułowego programu nauczania i pakietów edukacyjnych w liceum profilowanym o profilu mechatronicznym”.

W materiałach seminaryjnych szczegółowo przedstawiono problemy i doświadczenia związane z funkcjonowaniem od 01.09.2003 r. nowego typu szkoły, jakim jest liceum profilowane o profilu mechatronicznym.

Do uczestnictwa w seminarium zaproszono między innymi koordynatorów (nauczycieli profilowych zajęć edukacyjnych) z liceów profilowanych ze wszystkich województw wskazanych przez kuratoria oświaty (ogółem ponad 100 szkół). Z przykrością należy stwierdzić, że zainteresowanie seminarium ze strony szkół, pomimo wcześniej wysła-



nych zaproszeń starannie przygotowanego programu i materiałów seminaryjnych było bardzo małe – w seminarium uczestniczyło niecałe 10% zaproszonych szkół.

## Wdrażanie i proces ewaluacji programu nauczania i pakietów edukacyjnych

Program nauczania profilowych zajęć edukacyjnych obejmuje 3 moduły, których nazwy i czas na ich realizację przedstawia tabela 1.

**Tabela 1. Profilowe zajęcia edukacyjne w liceum profilowanym o profilu mechatronicznym**

Lp.	Moduły kształcenia/ zajęcia edukacyjne	Dla młodzieży Liczba godzin w tygodniu				Dla dorosłych							
						Liczba godzin w tygodniu				Liczba godzin w okresie nauczania			
						Forma stacjonarna				Forma zaoczna			
		Kl. I	Kl. II	Kl. III	Łączna liczba godzin	Se-mestr I–II	Se-mestr III–IV	Se-mestr V–VI	Łączna liczba godzin	Se-mestr I–II	Se-mestr III–IV	Se-mestr V–VI	Łączna liczba godzin
01	Konstrukcje i technologie mechaniczne	2	1		3	2			2	34			34
02	Podstawy mechatroniki	3	1		4		2		2		47		47
03	Układy i urządzenia mechatroniczne		3	3	6		1	3	4		18	45	63
	Razem	5	5	3	13*	2	3	3	8*	34	65	45	144*

\* Liczba obowiązkowych profilowych zajęć edukacyjnych w profilu według Załącznika nr 11 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.

W roku szkolnym 2002/2003 szkoły zrealizowały z wykorzystaniem pakietów edukacyjnych do modułu „Podstawy mechatroniki” program nauczania z zakresu klasy pierwszej. Program nauczania i pakiety edukacyjne zostały poddane ocenie i ewaluacji w 5 szkołach współpracujących z ITeE (wykaz szkół zawiera tabela 2).

Ewaluację i ocenę programu nauczania i pakietów edukacyjnych przeprowadzono według opracowanego w sierpniu 2002 r. harmonogramu. Podstawowe informacje o procesie ewaluacji i oceny zawiera tabela 3.

**Tabela 2. Zakres wdrożenia i ewaluatorzy programu nauczania i pakietów edukacyjnych**

Nazwa i adres szkoły	Dane liczbowe o zakresie wdrożenia		
	liczba klas	liczba uczniów	liczba nauczycieli realizujących proces dydaktyczny
Zespół Szkół Technicznych ul. Rybnicka 44, 43-190 Mikołów	1	35	2
Górnośląskie Centrum Edukacyjne ul. Okrzei 20, 44-100 Gliwice	1	37	2
Zespół Szkół Technicznych ul. Limanowskiego 26/30, 26-600 Radom	1	35	2
Zespół Szkół Elektronicznych ul. Sadkowska 19, 26-600 Radom	1	34	2
Zespół Szkół Samochodowych ul. 25 Czerwca 66, 26-600 Radom	1	31	2
<b>Razem</b>	<b>5</b>	<b>172</b>	<b>10</b>

**Tabela 3. Proces ewaluacji – zadania, terminy, efekty\***

Lp.	Zadanie według harmonogramu	Termin zakończenia realizacji	Sposób realizacji	Efekty	Uwagi
1	2	3	4	5	6
1	Identyfikacja potrzeb szkoleniowych nauczycieli biorących udział we wdrażaniu programu nauczania i pakietów edukacyjnych	09.2002	Za pomocą kwestionariusza ankiety	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propozycje tematów do realizacji na szkoleniu</li> </ul>	Kwestionariusz ankiety wypełniło 25 nauczycieli
2	Opracowanie programu szkolenia metodycznego i merytorycznego dla nauczycieli zajęć profilowych	09.2002	Poprzez analizę propozycji uzyskanych za pomocą kwestionariusza ankiety	<ul style="list-style-type: none"> <li>Program szkolenia dla nauczycieli profilowych zajęć edukacyjnych</li> </ul>	Program opracowany przez ITeE (dr inż. Janusz Figurski)
3	Opracowanie pakietów edukacyjnych do modułu „Podstawy mechatroniki”	10.2002	Zlecono opracowanie zespołowi autor-skiemu z Zespołu Szkół Technicznych w Radomiu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pakiet edukacyjny do wszystkich jednostek modułowych wchodzących w skład modułu</li> </ul>	Autorzy: dr inż. Anna Kordowicz-Sot, mgr inż. Jan Kowalczyk, mgr inż. Rafał Nowak

\* Badania ewaluacyjne przeprowadzono w szkołach współpracujących z ITeE (wykaz szkół w tabeli 2).

1	2	3	4	5	6
4	Organizacja warsztatów metodycznych „Wdrażanie modułowego programu nauczania z zakresu mechatroniki w liceum profilowanym”	10.2002	Prezentacja przez autorów programu nauczania wybranych tematów w formie wykładów problemowych. Praca w grupach – ćwiczenia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Przygotowano szkoły do wdrażania i ewaluacji programu nauczania i pakietów edukacyjnych</li> </ul>	W warsztatach uczestniczyli nauczyciele i dyrektorzy ogółem 31 osób. Uczestnicy warsztatów otrzymali zaświadczenia
5	Przygotowanie narzędzi ewaluacji programu nauczania	10.2002	Analiza programu nauczania, przygotowanie narzędzi badawczych według procedury określonej w książce M. Łobockiego „Metody i techniki badań pedagogicznych” Wydanie I, Kraków 2000.	<p>Projekty narzędzi badawczych:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kwestionariusz ankiet dla nauczyciela „Konstrukcja, treść i przydatność programu nauczania”</li> <li>Kwestionariusz wywiadu „Organizacja metody i problemy wdrażania modułowego programu nauczania w liceum profilowanym”</li> </ul>	Narzędzia opracowano w ITeE (dr inż. Janusz Figurski)
6	Przygotowanie narzędzi ewaluacji pakietów edukacyjnych	11.2002	Analiza programu nauczania i pakietów edukacyjnych, przygotowanie narzędzi badawczych według procedury określonej w książce: M. Łobockiego „Metody i techniki badań pedagogicznych” Wydanie I, Kraków 2000.	<p>Projekty narzędzi badawczych:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela „Konstrukcja, treść i przystępność pakietu edukacyjnego”</li> <li>Kwestionariusz ankiety dla ucznia „Konstrukcja treści i przystępność pakietu edukacyjnego”</li> </ul>	Narzędzia opracowano w ITeE (dr inż. Janusz Figurski)
7	Przeprowadzenie ewaluacji programu nauczania: I. etap oceny II. etap oceny	01.2003 04.2003	Za pomocą kwestionariusza ankiety i kwestionariusza wywiadu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ocena programu nauczania przez szkoły (nauczycieli zajęć profilowych)</li> <li>Propozycje zmian i uzupełnień w programie nauczania</li> </ul>	Kwestionariusz ankiety wypełniali nauczyciele profilowych zajęć edukacyjnych. Kwestionariusz wywiadu wypełniał ewaluator z ITeE (dr inż. Janusz Figurski)



1	2	3	4	5	6
8	Przeprowadzenie ewaluacji pakietów edukacyjnych	04.2003	Za pomocą kwestionariuszy ankiet dla nauczyciela i dla ucznia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocena pakietów edukacyjnych przez uczniów i nauczycieli,</li> <li>• Propozycje zmian i uzupełnień w poradnikach i materiałach dla ucznia i dla nauczyciela</li> </ul>	Kwestionariusz ankiety wypełniali nauczyciele profilowych zajęć edukacyjnych i uczniowie
9	Opracowanie wyników ewaluacji programu nauczania i pakietów edukacyjnych	05.2003	Analiza wypełnionych przez uczniów i nauczycieli kwestionariuszy ankiet i kwestionariuszu wywiadu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocena programu nauczania i pakietów edukacyjnych.</li> <li>• Propozycje zmian i uzupełnień w programie nauczania i w pakietach edukacyjnych</li> </ul>	Zbiornicze wyniki opracował ITeE (dr inż. Janusz Figurski)
10	Prezentacja wyników ewaluacji na seminarium	06.2003	Prezentacja multimedialna. Materiały seminaryjne rozdano uczestnikom seminarium	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Upowszechnianie programu nauczania i pakietów edukacyjnych</li> </ul>	Zaproszono przedstawicieli wszystkich liceów profilowych o profilu mechatronicznym

Treść badań realizowanych za pomocą kwestionariusza ankiety „Konstrukcja treść i przystępność programu nauczania:

1. Struktura, szczegółowość, kompletność i czas na realizację programu nauczania;
2. Zgodność programu nauczania z podstawą programową kształcenia w profilu, korelacja;
3. Realizacja celów edukacyjnych, kształtowanie umiejętności;
4. Oczekiwania i potrzeby uczniów i środowiska.

Treść badań realizowanych za pomocą kwestionariusza wywiadu „Organizacja, metody i problemy wdrażania modułowego programu nauczania w liceum profilowanym”:

1. Promocja liceum i profilu kształcenia w środowisku, rekrutacja;
2. Predyspozycje, uzdolnienia, zainteresowania i przygotowanie ogólne uczniów;
3. Realizacja programu nauczania i procesu dydaktycznego.

Badanie ewaluacyjne pakietów edukacyjnych przeprowadzono za pomocą kwestionariuszy ankiet:

- dla nauczyciela „Konstrukcja treść i przystępność pakietu edukacyjnego” – oceny pakietów edukacyjnych dokonali nauczyciele profilowych zajęć edukacyjnych. Pakiet edukacyjny dla każdej jednostki modułowej to:

- poradniki i materiały dla ucznia,
- poradniki i materiały dla nauczyciela.
- dla ucznia „Treść przystępność i przydatność pakietu edukacyjnego” – uczniowie oceniali tylko poradnik i materiały dla ucznia i tylko tę część, z której korzystali podczas nauki w klasie I.

Zakres badań pakietów edukacyjnych zrealizowanych za pomocą kwestionariusza ankiety dla nauczyciela „Konstrukcja, treść i przystępność pakietu edukacyjnego”:

1. Realizacja w roku szkolnym 2002/2003 jednostek modułowych;
2. Wykorzystanie w procesie dydaktycznym materiałów drukowanych;
3. Konstrukcja treść i przystępność pakietu edukacyjnego dla jednostki modułowej.

Zakres badań pakietów edukacyjnych zrealizowanych za pomocą kwestionariusza ankiety dla ucznia „Treść, przystępność i przydatność pakietu edukacyjnego”:

1. Wykorzystanie pakietu edukacyjnego w procesie dydaktycznym,
2. Treść, czytelność i zrozumiałość pakietów edukacyjnych dla jednostek modułowych.

## **Wyniki badań ewaluacyjnych programu nauczania**

Badania ewaluacyjne umożliwiły dokładną ocenę programu nauczania profilowych zajęć edukacyjnych, wskazały co należy ewentualnie poprawić i uzupełnić, aby program nie stracił nic ze swojej aktualności i nowoczesności.

### ***A. Konstrukcja, treść i przystępność programu nauczania (w ujęciu syntetycznym) w ocenie respondentów (dyrekcji szkół i nauczycieli) jest następująca:***

1. Czytelność, szczegółowość i kompletność programu nauczania (brak wyników procentowych oznacza pełną zgodność odpowiedzi respondentów):
  - założenia programowo-organizacyjne kształcenia
    - są czytelne i zrozumiałe,
    - mają wystarczający stopień szczegółowości,
    - wymagają uzupełnienia (np. korzystniejszy inny podział godzin),
  - plan nauczania
    - jest czytelny i zrozumiały,
    - ma wystarczający stopień szczegółowości,
  - moduły i jednostki modułowe (ocena globalna). Każdy moduł:
    - jest czytelny i zrozumiały,
    - zawiera niezbędne treści,
    - ma wystarczający stopień szczegółowości,
  - wyposażenie technodydaktyczne (określone w programie nauczania)
    - 62% respondentów – w pełni zapewnia realizację materiału nauczania,
    - 36,1% respondentów – jest wystarczające,
    - 1,9% respondentów – wymaga uzupełnienia (1 odpowiedź, chodzi o stanowisko sensoryki).

2. Czas przeznaczony na realizację modułów i jednostek modułowych:
  - 60% respondentów – jest właściwy,
  - 25% respondentów – za mały,
  - 15% respondentów – za duży.
3. Zgodność programu nauczania z podstawą programową kształcenia w profilu, korelacja:
  - program w 100% zawiera podstawę programową,
  - treści programu nauczania w 100% nawiązują do aktualnie funkcjonujących urządzeń mechatronicznych,
  - treści programu nauczania korelują z treściami innych zajęć edukacyjnych ujętych w szkolnym planie nauczania.
4. Pełna realizacja programu nauczania a realizacja celów edukacyjnych złożonych w podstawie programowej (oceny dokonano w stosunku do 11 celów edukacyjnych określonych w podstawie programowej):
  - 82% respondentów – pełna realizacja celów,
  - 18% respondentów – częściowa realizacja celów.

Przykłady w pełni osiągniętych celów edukacyjnych przy pełnej realizacji programu nauczania (odpowiedzi wszystkich respondentów TAK):

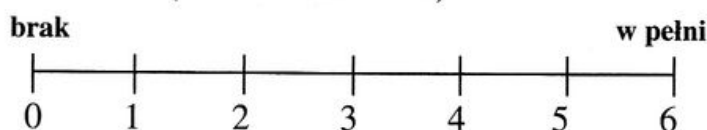
- Interpretacja podstawowych zjawisk fizycznych z zakresu mechaniki technicznej,
- Przygotowanie uczniów do samodzielnego posługiwania się informacją techniczną,
- Rozwijanie zainteresowań technicznych w zakresie nowoczesnych technologii,
- Uświadomienie znaczenia zjawisk i praw w mechatronice,
- Uświadomienie znaczenia automatyzacji procesów dla rozwoju gospodarczego.

5. Pełna realizacja programu nauczania a możliwość ukształtowania umiejętności określonych w sylwetce absolwenta (przy ocenie uwzględniono również umiejętności ponadprofilowe – ogółem 27 umiejętności):
  - 82% respondentów – umiejętności zostaną ukształtowane,
  - 18% respondentów – (w zależności od umiejętności) trudno określić.

Przykłady umiejętności w pełni ukształtowanych przy pełnej realizacji programu nauczania (odpowiedzi wszystkich respondentów TAK):

- Rozwiązywać zadania projektowe o elementarnym stopniu trudności,
- Czytać i interpretować schematy podstawowych elementów i kompletnych urządzeń mechatronicznych w zakresie ich wykorzystania, konserwacji i obsługi,
- Obliczać podstawowe wielkości fizyczne i określać parametry charakteryzujące układy wykonawcze, sterujące i programujące urządzeń mechatronicznych.

6. Oczekiwania i potrzeby uczniów i środowiska w odniesieniu do poszczególnych elementów programu nauczania (ocena w skali 0–6):





- program pozwala na indywidualną interpretację – ocena średnia 3,5,
  - program dostosowany do możliwości wiekowych uczniów,
    - w zakresie celów – ocena średnia 3,8,
    - w zakresie treści – ocena średnia 3,5,
    - w zakresie standardów wymagań i metod pomiaru – ocena średnia 4,5,
  - adekwatność programu do warunków środowiskowych, w których funkcjonuje szkoła – ocena średnia 4,3,
  - możliwość realizacji celów w stosunku do indywidualnych możliwości uczniów – ocena średnia 3,7,
  - realizacja treści programowych z perspektywy możliwości kształtowania postaw uczniów – ocena średnia 4,8.
7. Specjalizacje, które w ramach profilu zamierzają wprowadzić szkoły:
- programowanie obrabiarek sterowanych numerycznie,
  - projektowanie wspomagane komputerowo,
  - sterowanie hydrauliczne, pneumatyczne elektryczne,
  - sterowniki i zasady technik sterowania,
  - programowalne sterowniki przemysłowe,
  - komputerowe wspomaganie projektowania i procesów technologicznych,
  - automatyzacja i robotyzacja procesów produkcyjnych,
  - autotronika.

***B. Organizacja, metody i problemy wdrażania programu nauczania w ocenie respondentów (dyrekcja szkół i nauczyciele)***

1. Szkoły postanowiły kształcić w profilu mechatronicznym ze względu na:
  - posiadaną bazę dydaktyczną,
  - nowoczesny program nauczania i aktualne treści (mechatronika, elektronika, informatyka),
  - duże możliwości dalszego kształcenia absolwentów po ukończeniu liceum profilowanego,
  - zobowiązania szkoły wobec projektu Leonardo da Vinci.
2. Szkoły wybrały program nauczania opracowany w ramach projektu Leonardo da Vinci, gdyż:
  - jest on nowoczesny, przejrzysty, czytelny i nadąża za postępem w dziedzinie mechatroniki,
  - szkoła współpracuje z ITeE.
3. Sposoby promocji szkoły i profilu w środowisku:
  - poprzez organizację dni otwartych i giełd dla gimnazjalistów,
  - za pomocą informatorów i filmów,
  - poprzez spotkania nauczycieli z gimnazjalistami (promocja profilu),
  - udział szkoły w targach edukacyjnych.

4. Uczniów przyjęto do liceum profilowanego z uwzględnieniem następujących kryteriów:
  - zgodnie z zasadami ustalonymi przez MENiS według punktów średnio powyżej 70.
  - na podstawie średniej stopni (powyżej 3,5).
5. Przygotowanie ogólne uczniów według nauczycieli:
  - 40% respondentów – jest wystarczające,
  - 60% respondentów – jest niewystarczające, braki z gimnazjum z zakresu:
    - fizyki, np.: interpretacja zjawisk,
    - matematyki, np.: funkcje trygonometryczne, przekształcanie wzorów,
    - umiejętności myślenia logicznego, wnioskowania.
6. Predyspozycje i uzdolnienia uczniów – uczniowie wyróżniają się:
  - niską percepcją intelektualną,
  - niechęcią do nauki,
  - niskimi i średnimi zdolnościami matematyczno-fizycznymi,
  - słabym zainteresowaniem techniką.
7. Zainteresowania uczniów profilowymi zajęciami edukacyjnymi (oceny dokonano w odniesieniu do modułów aktualnie realizowanych):
  - modułem „Konstrukcje i technologie mechaniczne”,
    - słabe zainteresowanie i brak zainteresowania,
  - modułem „Podstawy mechatroniki”,
    - duże i bardzo duże zainteresowanie (atrakcyjniejsze i nowoczesne treści).
8. Realizacja programu nauczania (zgodnie z planem nauczania przedstawionym przez szkołę we wrześniu 2002):
  - 80% szkół – realizacja programu zgodna z planem,
  - 20% szkół – realizacja programu z odstępstwami od planu.
9. Przygotowanie szkoły do realizacji profilowych zajęć edukacyjnych:
  - kadra dydaktyczna dobrze przygotowana,
  - środki i pomoce dydaktyczne (w zależności od szkoły dobre, dostateczne, braki w wyposażeniu).
10. Stosowane metody nauczania:
  - wykład połączony z pokazem,
  - pogadanka,
  - projektów,
  - przewodniego tekstu,
  - ćwiczenia,
  - wycieczki.
11. Kontrola i ocena wyników kształcenia:
  - sprawdziany,
  - testy nauczycielskie,
  - prace pisemne,
  - odpowiedzi ustne.

12. Perspektywy rozwoju kariery edukacyjnej absolwentów (według nauczycieli):
- 40% respondentów – szkoła policealna – zawód technik mechatronik,
  - 60% respondentów – studia.
13. Przeszkody i trudności w realizacji programu nauczania:
- brak części środków dydaktycznych,
  - brak pracowni,
  - za mała liczba godzin na realizację,
  - zbyt liczebne klasy.

## **Wyniki badań ewaluacyjnych pakietów edukacyjnych**

Badania ewaluacyjne pakietów edukacyjnych miały na celu ocenę pakietów w zakresie struktury i formy, czytelności, kompletności i szczegółowości poszczególnych elementów, wykorzystania pakietów w procesie dydaktycznym, jak również korelacji pakietu z programem nauczania.

### ***Struktura pakietów edukacyjnych***

W skład modułu wchodzi pięć jednostek modułowych (wykaz jednostek zawiera tabela 6).

Dla każdej jednostki modułowej opracowano odrębny pakiet edukacyjny, składający się z poradnika i materiałów dla ucznia oraz poradnika i materiałów dla nauczyciela.

Struktura poradnika i materiałów dla ucznia:

- **Wymagania wstępne** – wykaz umiejętności, jakie uczeń powinien mieć opanowane, aby bez trudu korzystać z materiału tej jednostki,
- **Cele kształcenia** – wykaz umiejętności, jakie uczeń ukształtuje podczas pracy z poradnikiem,
- **Materiał nauczania, „pigulka”** wiadomości teoretycznych niezbędnych do opanowania treści jednostki modułowej,
- **Pytania sprawdzające** – zestaw pytań przydatny do sprawdzenia, czy uczeń już opanował podane treści,
- **Propozycja ćwiczeń** – ćwiczenia pomocne przy zweryfikowaniu wiadomości teoretycznych oraz ukształtowaniu umiejętności praktycznych,
- **Sprawdzian postępów,**
- **Test osiągnięć**, przykładowy zestaw zadań i pytań, zaliczenie testu potwierdza opanowanie całej jednostki modułowej,
- **Literatura uzupełniająca.**

W poradniku i materiałach dla nauczyciela nie zamieszczono rozdziału Wprowadzenie teoretyczne, ale dodano rozdziały:

- **Wskazówki do ćwiczeń** – wskazówki dotyczące metod realizacji poszczególnych ćwiczeń, odpowiedzi rozwiązań ćwiczeń problemowych,
- **Ocenianie ucznia** – propozycja sposobu oceniania ucznia.



## Pakiety edukacyjne w ocenie uczniów

Oceny pakietów edukacyjnych dokonali uczniowie odpowiadając na pytania (zbiorcze odpowiedzi w nawiasach):

- Czy posiadasz do własnej dyspozycji pakiety edukacyjne? (tak – 80%, ale dotyczyło to fragmentów pakietu, nie – 20%),
- W jaki sposób wszedłeś w ich posiadanie? (67 % – otrzymało ze szkoły, 37% – skopiowało samodzielnie),
- Czy podczas lekcji korzystałeś z pakietów edukacyjnych? (89% – przy wybranych tematach, 84% – przy omawianiu nowego tematu, 76% – przy wykonywaniu ćwiczeń),
- Czy korzystasz z innych źródeł informacji? (67% – nie)  
i wypełniając tabelę dotyczącą poradnika i materiałów dla ucznia (tylko dla jednostek modułowych zrealizowanych w roku szkolnym 2002/2003).

- jednostka modułowa 02.01 Modułowość urządzeń mechatronicznych**

Poradnik i materiały dla ucznia							
Treści	Jest trudny do zrozumienia			Czytelny i zrozumiały	Umożliwia opanowanie materiału na lekcjach i odrobienie pracy domowej	Wymaga uzupełnień w stosunku do realizowanego na lekcjach materiału	Wymaga znacznych uzupełnień
	Rysunki schematy	Ćwiczenia	Pytania sprawdzające, zadania				
3,35%	2,1%	18,5%	21,3%	39,1%	39%	1%	0,14%

- jednostka modułowa 02.02 Elektrotechnika i elektronika**

Poradnik i materiały dla ucznia							
Treści	Jest trudny do zrozumienia			Czytelny i zrozumiały	Umożliwia opanowanie materiału na lekcjach i odrobienie pracy domowej	Wymaga uzupełnień w stosunku do realizowanego na lekcjach materiału	Wymaga znacznych uzupełnień
	Rysunki schematy	Ćwiczenia	Pytania sprawdzające, zadania				
2,1%	0,3%	3,4%	9,3%	68%	44%	-	-

## ***Pakiety edukacyjne w ocenie nauczycieli***

a) Realizacja jednostek modułowych w roku szkolnym 2002/2003

Kod jednostki modułowej	Nazwa jednostki modułowej	Tak	W trakcie	Nie
02.01	Modułowość urządzeń mechatronicznych	80%	20%	
02.02	Elektrotechnika i elektronika	100%		
02.03	Technika cyfrowa i mikroprocesorowa		60%	40%
02.04	Elementy układu pneumatycznego i hydraulicznego	20%	20%	60%
02.05	Elementy aparatury kontrolno-pomiarowej			100%

b) Wykorzystanie pakietów edukacyjnych w procesie dydaktycznym – **średnio 49%**,

c) Ocena pakietów edukacyjnych (suma odpowiedzi nie stanowi 100%, gdyż respondent nie mógł udzielić kilku odpowiedzi).

### • **jednostka modułowa 02.01. Modułowość urządzeń mechatronicznych**

<b>Poradnik i materiały dla ucznia</b>					
Czytelny	Zwiera niezbędne treści	Posiada wystarczający stopień uszczegółowienia	Wymaga zmian i uzupełnień	Korelacja treści z programem nauczania	Przydatność w procesie kształcenia
78%	79%	84%	–	100%	87,3%

<b>Poradnik i materiały dla ucznia</b>					
Czytelny	Zwiera niezbędne treści	Posiada wystarczający stopień uszczegółowienia	Wymaga zmian i uzupełnień	Korelacja treści z programem nauczania	Przydatność w procesie kształcenia
82,5%	81%	85%	–	100%	80%

#### **Zalety:**

- przedstawione przykłady urządzeń mechatronicznych rozbudzają zainteresowania uczniów mechatroniką,
- duża przydatność wskazówek metodycznych.

#### **Uwagi i propozycje zmian i uzupełnień:**

- mała ilość godzin przewidziana na realizację,
- wysokie wymagania dotyczące przygotowania merytorycznego nauczycieli realizujących daną jednostkę,
- nie wszystkie ćwiczenia i sprawdziany, ze względu na małą ilość godzin, będą wykorzystane,

- za małe rysunki,
- ćwiczenia powinny odbywać się w grupach nie przekraczających 8 osób.

• **jednostka modułowa 02.02 Elektrotechnika i elektronika**

Poradnik i materiały dla ucznia					
Czytelny	Zwiera niezbędne treści	Posiada wystarczający stopień uszczegółowienia	Wymaga zmian i uzupełnień	Korelacja treści z programem nauczania	Przydatność w procesie kształcenia
81,7%	83%	73%	0,6%	92%	83%
Poradnik i materiały dla ucznia					
Czytelny	Zwiera niezbędne treści	Posiada wystarczający stopień uszczegółowienia	Wymaga zmian i uzupełnień	Korelacja treści z programem nauczania	Przydatność w procesie kształcenia
80%	79%	85%		94,2%	68%

**Zalety:**

- duża ilość rysunków,
- zadania, ćwiczenia o różnym poziomie trudności

**Uwagi i propozycje zmian i uzupełnień:**

- brak korelacji między planowaną ilością godzin a zawartością pakietu,
- nie wszystkie ćwiczenia będą możliwe do wykorzystania ze względu na zbyt małą ilość godzin przewidzianych na realizację,
- ćwiczenia powinny odbywać się w grupach nie przekraczających 8 osób.

• **jednostka modułowa 02.03 Technika cyfrowa i mikroprocesorowa**

Poradnik i materiały dla ucznia					
Czytelny	Zwiera niezbędne treści	Posiada wystarczający stopień uszczegółowienia	Wymaga zmian i uzupełnień	Korelacja treści z programem nauczania	Przydatność w procesie kształcenia
81,2%	76%	81,5%	4,8%	100%	81,5%
Poradnik i materiały dla ucznia					
Czytelny	Zwiera niezbędne treści	Posiada wystarczający stopień uszczegółowienia	Wymaga zmian i uzupełnień	Korelacja treści z programem nauczania	Przydatność w procesie kształcenia
100%	80%	79%	1,8%	100%	80%



**Zalety:**

- czytelny,
- duża zawartość merytoryczna,
- duża ilość dobrych rysunków i przykładów,
- trafne i pomocne wskazówki,
- zróżnicowany poziom trudności pytań i zadań testu.

**Uwagi i propozycje zmian i uzupełnień:**

- nie wszystkie elementy pytań, propozycje ćwiczeń i sprawdzianów postępów będą w pełni wykorzystane w związku z ograniczonym czasem przeznaczonym na realizację jednostki,
- ćwiczenia powinny odbywać się w grupach nie przekraczających 8 osób.

- **jednostka modułowa 02.04 Elementy układów pneumatycznych i hydraulicznych**

Poradnik i materiały dla ucznia					
Czytelny	Zwiera niezbędne treści	Posiada wystarczający stopień uszczegółowienia	Wymaga zmian i uzupełnień	Korelacja treści z programem nauczania	Przydatność w procesie kształcenia
84%	83%	74%	0,68%	100%	100%
Poradnik i materiały dla ucznia					
Czytelny	Zwiera niezbędne treści	Posiada wystarczający stopień uszczegółowienia	Wymaga zmian i uzupełnień	Korelacja treści z programem nauczania	Przydatność w procesie kształcenia
86%	88%	72%	---	100%	100%

**Zalety:**

- umożliwia uczniowi przeprowadzenie samooceny,
- duża przydatność wskazówek metodycznych,
- duża ilość ciekawych ćwiczeń o różnym poziomie trudności.

**Uwagi i propozycje zmian i uzupełnień:**

- encyklopedyczny sposób podawania wiadomości,
- wysokie wymagania pod względem przygotowania merytorycznego nauczycieli,
- ćwiczenia powinny odbywać się w grupach nie przekraczających 8 osób.

- **jednostka modułowa 02.05 Elementy aparatury kontrolno-pomiarowej**

Poradnik i materiały dla ucznia					
Czytelny	Zwiera niezbędne treści	Posiada wystarczający stopień uszczegółowienia	Wymaga zmian i uzupełnień	Korelacja treści z programem nauczania	Przydatność w procesie kształcenia
84,2%	89,6%	74%	4,6%	100%	100%
Poradnik i materiały dla ucznia					
Czytelny	Zwiera niezbędne treści	Posiada wystarczający stopień uszczegółowienia	Wymaga zmian i uzupełnień	Korelacja treści z programem nauczania	Przydatność w procesie kształcenia
86 %	82,5%	72,3 %	1,46%	100%	100%

**Zalety:**

- prawidłowy dobór ćwiczeń,
- umożliwiała uczniowi przeprowadzenie samooceny.

**Uwagi i propozycje zmian i uzupełnień:**

- ograniczona ilość godzin nie pozwala na realizację wszystkich ćwiczeń i sprawdzianów,
- ćwiczenia powinny odbywać się w grupach nie przekraczających 8 osób.

**Podsumowanie – wnioski ogólne**

- **Program nauczania**

Kompleksowa ewaluacja programu nauczania umożliwiła zebranie szczegółowych opinii o wszystkich elementach programu, jak również propozycji zmian i uzupełnień w programie. Są to bardzo drobne poprawki i uzupełnienia, raczej kosmetyka. Badania wykazały jednoznacznie, że do pełnej realizacji programu niezbędne jest specjalistyczne wyposażenie szkół w środki dydaktyczne, odpowiednio przygotowani i ciągle doskonalący się nauczyciele, jak również młodzież chętna do nauki, gruntownie przygotowana w gimnazjum o ponadprzeciętnym poziomie intelektualnym.

W szkołach, w których prowadzono ewaluację, nie wszystkie warunki były w pełni spełnione, co wskazały wyniki badań i co wpłynęło jednoznacznie na wyniki nauczania.

- **Pakiety edukacyjne**

Pakiety edukacyjne dla całego modułu zostały ocenione przez nauczycieli, natomiast uczniowie ocenili tylko poradniki i materiały dla ucznia, z których korzystali w klasie pierwszej.

Nauczyciele i uczniowie uznali pakiety edukacyjne jako dobre, wyjątkowo przydatne w procesie dydaktycznym. W ocenie nauczycieli najpoważniejszym zastrzeżeniem była mała ilość godzin przewidzianych programem nauczania na realizację poszczegól-

nych jednostek modułowych, nie pozwalająca na pełne wykorzystanie pakietów. Należy zaznaczyć, że nadrzędnym założeniem przy opracowywaniu pakietów edukacyjnych nie było ich 100% wykorzystanie we wszystkich szkołach (nauczyciel ma możliwość wyboru zadań, ćwiczeń, które w warunkach swojej szkoły może wykonać), lecz wspomaganie realizacji programu nauczania. Dla wszystkich jednostek modułowych korelacja między programem nauczania a zawartością pakietu nie budzi zastrzeżeń.

Istotnym czynnikiem, wpływającym na ocenę pakietów edukacyjnych przez uczniów było merytoryczne przygotowanie uczniów do realizacji programu nauczania. Z ocen nauczycieli wynika, że w wielu przypadkach uczniowie nie spełniali wymagań wstępnych, czyli nie nabyli w gimnazjum umiejętności, niezbędnych do zrozumienia treści programu nauczania w profilu mechatronicznym. Prawdopodobnie dlatego niektórzy uczniowie dokonując oceny pakietów wskazywali zagadnienia, których realizacja z przyczyn subiektywnych sprawiała im trudności.

### **Zamierzenia na rok szkolny 2003/2004**

- Wydanie (po wprowadzeniu poprawek i uzupełnień proponowanych przez respondentów i recenzentów) w formie zeszytów pakietów edukacyjnych już opracowanych i przygotowanie pakietów edukacyjnych dla pozostałych modułów.
- Organizacja warsztatów metodycznych, których podstawowa tematyka to zmiany i uzupełnienia w programie nauczania oraz metodyka realizacji programu i wykorzystania pakietów edukacyjnych w kolejnym roku nauki (w klasie drugiej).
- Kontynuacja badań ewaluacyjnych programu nauczania i pakietów edukacyjnych.

*Szkoły (osoby) zajmujące się kształceniem według modułowego programu nauczania z wykorzystaniem pakietów edukacyjnych opracowanych w ramach programu Leonardo da Vinci szczegółowe informacje dotyczące programu nauczania i pakietów edukacyjnych mogą uzyskać u autora artykułu telefonicznie: tel. (0 – prefix 48) 364-42-41 w. 270 kom.: 608622540 lub email: Janusz.Figurski@itee.radom.pl*

### **Literatura**

1. Program nauczania zajęć profilowych w liceum profilowanym. Profil mechatroniczny. Instytut Technologii Eksploatacji. Radom–Warszawa 2002.
2. Figurski J., Symela K. (red.): Eksperyment pedagogiczny. Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym. Model ujednoczonego egzaminu zawodowego. Ministerstwo Edukacji Narodowej – Departament Edukacji dla Rynku Pracy, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001.
3. Program Nowa Szkoła Zawodowa. Materiały pomocnicze do szkolenia rad pedagogicznych i zespołów samokształcących. KOWEZ. Warszawa 2001.
4. Sierota A., Gustowski J., Bis J.: Mechatronika w edukacji zawodowej w Polsce. Festo Didactic. Janki/Warszawa.

5. Materiały seminaryjne. Ewaluacja wdrażania modułowego programu nauczania i pakietów edukacyjnych w liceum profilowanym o profilu mechatroniczny. ITeE, Radom 17.06.2003 r.
6. Figurski J.: Autorski programu, nauczania dla profilu mechatronicznego – konstrukcja, wdrażanie, ewaluacja. Nowa Edukacja Zawodowa nr 2/2003.

**Rafał Szczepanik**  
Communication Partners

## STUDENT PLANUJE KARIERĘ

Kilkaset tysięcy czeskich, brytyjskich i polskich studentów otrzyma specjalistyczne narzędzia do planowania rozwoju zawodowego i kariery. Kilkadziesiąt tysięcy skorzysta ze szkoleń wspomagających. Takie mają być efekty projektu Career Manager, którego promotorem jest polska firma Communication Partners, a partnerami brytyjski Hotcourses.com i czeski AIESEC.

Communication Partners to firma, która zajmuje się budowaniem wizerunku pracodawców, dla swoich klientów rekrutuje też studentów (na praktyki) i absolwentów wyższych uczelni. Jest właścicielem portalu rekrutacyjnego pracuj.pl i wydaje dla studentów bezpłatne przewodniki pomagające szukać zatrudnienia. Hotcourses.com prowadzi niemal identyczną działalność w Wielkiej Brytanii. AIESEC to największe na świecie stowarzyszenie studenckie, organizuje m.in. zagraniczne praktyki, szkolenia dla studentów i targi pracy.

Z badań, które przeprowadzili konsultanci Communication Partners, wynika, że zaledwie niewielka część studentów w uporządkowany sposób planuje swój rozwój zawodowy. Niemał nikt nie miał szkoleń na ten temat, o posiadaniu narzędzi planistycznych nie wspominając. Problem w równym stopniu dotyczy Czech. W nieco mniejszym Wielkiej Brytanii, ale i tam nie jest różowo. Studenci otrzymują porady typu „zaplanuj swoją karierę w tydzień, bądź młody piękny i bogaty” – mówi Oksana Krzyżowska, jeden z menedżerów projektu. Nikt im nie daje rzetelnej wiedzy, diagnozy ich potencjału, nie pokazuje, jak krok po kroku student na drugim albo trzecim roku powinien planować swój rozwój.

Twórcy projektu zwrócili uwagę, że skoro istnieją specjalistyczne narzędzia wspomagające planowanie czasu (przy których zwykły kalendarz wygląda jak hulajnoga przy promie kosmicznym), to mogą stworzyć narzędzie do planowania kariery. Nazwali go Career Manager.



Career Manager to zestaw tabel, pytań, kwestionariuszy. Jego wypełnienie uporządkowuje wiedzę studenta o sobie samym, pomaga mu obiektywnie spojrzeć na własne zalety i wady, przypomina co jest ważne dla pracodawcy, pokazuje jak krok po kroku wspierać swój rozwój zawodowy. Zgodnie z sugestiami pracodawców i doradców personalnych (wyrażonych w ankietach i bezpośrednich rozmowach) Career Manager dzieli się na cztery części. Pierwsza dotyczy analizy niezmiennych cech charakteru, które wpływają na wybór ścieżki zawodowej. Przykładem preferencje do pracy teoretycznej lub praktycznego działania, z ludźmi lub maszynami, stylu „domatora” lub „podróżnika” itp.

Druga część to analiza 12 umiejętności, które pracodawcy uznali za najważniejsze: np. zdolność przystosowania się do zmian, komunikatywność, wewnętrzne zorganizowanie. Tu student musi się zastanowić: co zrobi, by lepiej rozwinąć te umiejętności (może wybrać z dostępnej listy przykładowych działań lub podać własne pomysły). – Oczywiście nie da się rozwijać wszystkich na raz – mówi Oksana Krzyżowska – Student powinien skupić się na kilku najważniejszych, które najbardziej będą potrzebne w jego pracy.

Trzeci krok to analiza swoich kompetencji zawodowych. Tu twórcy Career Manager dzielą je na 8 grup: wiedza, znajomość rynku (branży, w której się będzie pracować), certyfikaty, kontakty w branży (to też rodzaj kompetencji), obsługa komputera, języki obce, nastawienie usługowe (umiejętność pracy z tzw. klientem wewnętrznym lub zwykłym klientem firmy), wiedza o sektorze (jeśli ktoś chce pracować w biznesie, to nawet jako inżynier powinien znać podstawy gospodarki rynkowej, analogicznie jest w administracji czy sektorze pozarządowym). – Szczególnie nastawienie usługowe i wiedza o sektorze są słabo rozumiane przez studentów, a pracodawcy wymieniają je jako jedne z najważniejszych – zauważa Oksana Krzyżowska.

Ostatni etap pracy z Career Managerem to kalendarz, oparty na tzw. schemacie Gandta. Tu student planuje w czasie: kiedy zrealizuje pomysły, które wypracował w poprzedniej części kwestionariusza.

Mimo że po pierwszych próbach Career Manager został bardzo uproszczony i dziś wypełnia się go niemal intuicyjnie, twórcy projektu i tak nie wierzą, iż każdy żak poradzi sobie z kwestionariuszami. Bo niby skąd student informatyki ma wiedzieć, czy ma wysoką empatię? – Dlatego, oprócz papierowych kwestionariuszy, psychologowie z Uniwersytetu Warszawskiego i Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej tworzą dla nas zestaw testów psychologicznych, po wypełnieniu których student będzie znacznie lepiej przygotowany do pracy nad Career Managerem – opowiada Oksana Krzyżowska – Testy pojawią się w pracuj.pl jesienią, w tym samym czasie znajdą się też na stronach hotcourses.com i tvojekariera.cz.

Ale i to nie wszystko. Najbardziej zainteresowani będą mogli wypełnić swojego Career Managera podczas jednodniowych warsztatów. Prowadzić je będą specjaliści z uczelnianych biur karier, właśnie przygotowujący do tej roli przez konsultantów Communication Partners.

– Szacujemy, że łącznie przez dwa lata z projektu w mniejszym lub większym zakresie skorzysta nawet pół miliona studentów – mówi Oksana Krzyżowska. – Tylko w Polsce nasze przewodniki mają roczny nakład 80.000 sztuk, a do nich jest dołączany Career Manager. Pracuj.pl (tu znajdują się testy) ma kolejne 100.000 zarejestrowanych osób, ale miesięcznie odwiedza nas dalsze sto tysięcy, które się nie rejestruje. A to przecież tylko jeden z trzech krajów. Czechy są małe, ale populacja studentów w Wielkiej Brytanii jest ogromna.

Efektom projektu ma być nie tylko pokazanie, jak planować swój rozwój zawodowy (godząc go z życiem prywatnym) i udostępnienie narzędzi, które mają to wspomagać. Przede wszystkim przekonanie, że warto planować. – Wciąż jeszcze wielu studentów nie wie, że mogą i powinni myśleć o swoim rozwoju na kilka lat do przodu – twierdzi Oksana Krzyżowska – Jeśli tego nie zrobią, będą mieli dużo mniejsze szanse na sukces zawodowy.

**Maria Kamińska-Dojnikowska**

Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości, Suwałki

## **EUROPEJSKIE PARTNERSTWO W KSZTAŁCENIU KREATORÓW LOKALNEGO ROZWOJU – EPEC**

### **Wprowadzenie**

Transformacja gospodarcza w latach 90. i perspektywa przystąpienia Polski do Unii Europejskiej spowodowały dynamiczny rozwój przedsiębiorczości społeczeństwa, mający swoje odbicie w powstawaniu tysięcy małych firm prywatnych i instytucji je wspierających. Równoległe pojawiła się niezliczona liczba programów unijnych i krajowych wspierających rozwój i działania tych instytucji. Tak duża liczba nowych podmiotów, nowych struktur i atrakcyjnych źródeł finansowania spowodowała lekki chaos na rynku, zauważa się brak przepływu informacji, nieporadność w pisaniu aplikacji do funduszy pomocowych, brak dialogu społecznego, a nawet pojawiły się niezdrowe oznaki konkurencji i zwalczania się nawzajem.

Jednocześnie system kształcenia i szkolenia zawodowego oraz funkcjonujące programy szkoleń okazały się nieprzystosowane do szybkich zmian, dokonujących się na rynku pracy i zmieniających się potrzeb odbiorców szkoleń.

Aby choć w części zaradzić opisanym powyżej problemom edukacyjnym, usprawnić wzajemne relacje na rynku i jak najlepiej wykorzystywać dotacje unijne, Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości opracowała i realizuje, w ramach programu Leonardo da Vinci, swój autorski projekt pilotażowy zatytułowany „Europejskie Partnerstwo w Kształceniu Kreatorów Lokalnego Rozwoju- EPEC” polegający na stworzeniu modelowego programu i materiałów edukacyjnych dla szkolenia specjalistów rozwoju lokalnego.

Projekt dobiega końca 31 sierpnia 2003 roku i od tego czasu zainteresowane instytucje szkolące, polskie i zagraniczne, będą mogły korzystać z jego rezultatów finalnych dostępnych w formie „Przewodnika dla trenerów i instytucji szkolących, i „Podręcznika kreatora rozwoju lokalnego”.

## **Cele projekt pilotażowego**

Kluczowym celem projektu EPEC jest zwiększenie poziomu wiedzy i umiejętności opracowywania lokalnych projektów rozwoju społeczno-gospodarczego.

Cel ten jest realizowany poprzez wypracowanie odpowiednich narzędzi służących szkoleniu specjalistów rozwoju lokalnego, zwanych w projekcie kreatorami.

Szkolenia kreatorów rozwoju lokalnego pomyślane zostały w taki sposób, aby ich uczestnicy mogli rozwijać umiejętności budowania efektywnego partnerstwa, prowadzić dialog społeczny, identyfikować właściwe źródła finansowania i zarządzać projektami, które w efekcie przyczynią się do tworzenia dodatkowych miejsc pracy i przyspieszenia rozwoju społeczno-gospodarczego na poziomie lokalnym i regionalnym.

Ponadto działania projektu przygotowują jego uczestników do pełnienia roli kreatora rozwoju lokalnego, uczą przedsiębiorczości, kreatywności, współpracy w grupie, środowisku lokalnym, regionalnym oraz międzynarodowym.

Zakłada się, że po upowszechnieniu programu szkoleniowego wśród szerokiej rzeszy instytucji szkolących w kraju i za granicą program ten z powodzeniem będzie wdrażany w życie przez te instytucje, co z kolei wypełni lukę, jaka istnieje pomiędzy posiadanymi kwalifikacjami a kompetencjami poszukiwanymi na rynku oraz pozytywnie wpłynie na wzrost liczby małych i średnich przedsiębiorstw korzystających ze wsparcia UE. Zwiększą się również kompetencje lokalnych instytucji i ich udział w działaniach rozwojowych regionu

## **Grupy docelowe**

Projekt skierowany jest do małych i średnich przedsiębiorstw, administracji rządowej, samorządowej, urzędów pracy, do instytucji rozwoju lokalnego, instytucji okołobiznesowych, naukowych, szkolących, oraz do innych osób i organizacji zaangażowanych w rozwój regionu czy tworzenie nowych miejsc pracy.

Jak widać, grupa odbiorców jest bardzo różnorodna, tworzą ją osoby pracujące w trzech różnych sektorach, publicznym, małych i średnich przedsiębiorstw oraz w sek-

torze organizacji pozarządowych. W trakcie realizacji projektu przedstawiciele tych instytucji odgrywają bardzo istotną rolę, uczestniczą w badaniach potrzeb szkoleniowych, w kursach pilotażowych, oceniają przydatność szkoleń, ich zawartość merytoryczną i metodologiczną, a na koniec testują nabytą wiedzę poprzez opracowywanie i wdrożenie swoich własnych projektów.

## **Partnerstwo i wymiar europejski**

Projekt EPEC realizowany jest jednocześnie w Polsce i na Litwie, jego partnerami są trzy instytucje:

- Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości z siedzibą w Suwałkach, Polska – jako promotor projektu;
- Kaunas University of Technology Innovation Centre, z siedzibą w Kownie, Litwa – jako partner;
- E3 (ecology energy economy) e.V. z siedzibą w Berlinie, Niemcy – jako partner.

Bezpośrednimi uczestnikami szkoleń pilotażowych w ramach EPEC jest 30-osobowa grupa Polaków i Litwinów. Wspólne szkolenia odbywają się w Polsce i na Litwie i prowadzone są przez ekspertów niemieckich, duńskich, litewskich oraz polskich. Sprzyja to nawiązywaniu wzajemnych kontaktów zagranicznych i opracowywaniu wspólnych projektów o wymiarze europejskim. Materiały szkoleniowe tworzone są zgodnie ze standardami unijnymi i z udziałem ekspertów zagranicznych.

## **Działania**

Realizacja projektu przebiega w trzech etapach:

### **Etap I**

- Identyfikacja potrzeb szkoleniowych potencjalnych kreatorów rozwoju lokalnego w Polsce i na Litwie;
- Opracowanie propozycji programu szkolenia i materiałów szkoleniowych.

### **Etap II**

- Testowanie programu i materiałów szkoleniowych poprzez szkolenia pilotażowe dla uczestników EPEC;
- Testowanie umiejętności praktycznych uczestników szkoleń pilotażowych poprzez tworzenie i wdrażanie w życie ich własnych projektów.

### **Etap III**

- Doskonalenie programu i materiałów szkoleniowych;
- Przygotowanie publikacji książkowych;
- Upowszechnienie produktów finalnych (lokalne i krajowe mass media; prezentacje w wybranych krajach europejskich; promocja na stronach internetowych pod adresem [www.frp.pl](http://www.frp.pl); dostarczenie pakietów szkoleniowych do władz i instytucji odpowiedzialnych za kształcenie i szkolenie osób dorosłych).



## **Rezultaty poszczególnych etapów działań**

W etapie I

- Zbadano potrzeby szkoleniowe;
- Stworzono techniki i narzędzia badawcze;
- Opracowano program i metodologię szkolenia zawodowego wraz z pakietem materiałów edukacyjnych.

W etapie II

- Przeprowadzono pilotażowe szkolenia w Augustowie, Suwałkach, Wilnie, Kownie i Pałandze, w wyniku których wyszkolono 30 polskich i litewskich kreatorów rozwoju – potencjalnych realizatorów projektów rozwojowych;
- Stworzono sieć współpracy kreatorów lokalnego rozwoju;
- Uczestnicy projektu EPEC opracowali własne projekty rozwojowe.

W etapie III (w trakcie realizacji)

- Tworzone są publikacje książkowe, tłumaczone na język polski, angielski i litewski: „Przewodnik dla trenerów i instytucji szkolących” oraz „Podręcznik kreatora rozwoju lokalnego”;
- W dniach 15–17 maja 2003 odbędzie się prezentacja projektu i jego rezultatów podczas konferencji międzynarodowej w Wilnie, a następnie w Suwałkach w dniach 6–7 czerwca 2003;
- Upowszechnianie rezultatów projektu w Polsce i za granicą przyniesie efekt mnożnikowy w postaci coraz większej liczby szkoleń kreatorów rozwoju lokalnego, wykwalifikowanej kadry, sieci współpracy i banku projektów gotowych do realizacji.

## **Opis produktu finalnego**

Wypracowane w ramach projektu produkty finalne zawierać będą: modułowy program szkolenia, zalecenia metodyczno-organizacyjne i materiały edukacyjne.

Program szkolenia kreatorów rozwoju lokalnego wyróżnia trzy bloki tematyczne i osiemnaście modułów szkoleniowych:

### **Blok 1. Programowanie rozwoju lokalnego i regionalnego w oparciu o współpracę partnerów społecznych**

- Moduł 1. Metody identyfikacji problemów i potrzeb rozwoju lokalnego;
- Moduł 2. Budowanie partnerstwa w oparciu o metodę Open Space. Skuteczne i efektywne podejście do pracy w dużych grupach;
- Moduł 3. Analiza SWOT w praktycznym zastosowaniu;
- Moduł 4. Programowanie rozwoju regionalnego na przykładzie Polski;
- Moduł 5. Dialog i współpraca partnerów społecznych zaangażowanych w rozwój regionu – doświadczenia polskie;
- Moduł 6. Sztuka prowadzenia negocjacji;

- Moduł 7. Partnerstwo lokalne. Nowy sposób tworzenia miejsc pracy i promocji spójności społecznej;
- Moduł 8. Gospodarka lokalna pomiędzy marginalizacją a modelem na przyszłość – doświadczenia niemieckie;
- Moduł 9. Kreowanie pomysłów na projekty partnerskie – ćwiczenia praktyczne;

## **Blok 2. Krajowe i międzynarodowe programy wspierające wzrost społeczno-gospodarczy**

### *Informacje ogólne*

- Moduł 10. Fundusze UE wspomagające rozwój lokalny i regionalny;
- Moduł 11. Polskie i litewskie fundusze krajowe wspierające rozwój społeczno-gospodarczy;

### *Informacje dotyczące promocji małych i średnich przedsiębiorstw*

- Moduł 12. Inwestycje w procesie rozwoju MŚP;
- Moduł 13. Systemy promocji MŚP w wybranych krajach europejskich;
- Moduł 14. Fundusze UE wspierające rozwój MŚP;

### *Zajęcia praktyczne*

- Moduł 15. Identyfikowanie funduszy – ćwiczenia praktyczne;

## **Blok 3. Zarządzanie projektami**

- Moduł 16. Etapy planowania projektu;
- Moduł 17. Wykonanie projektu i kontrola;
- Moduł 18. Planowanie projektu – ćwiczenia praktyczne.

Ponadto autorzy programu oferują trzy ścieżki szkoleniowe, dostosowane do różnych kategorii uczestników szkolenia, zróżnicowane pod względem czasu trwania szkolenia i poziomu wiedzy bazowej uczestnika.

Bardziej szczegółowe informacje o projekcie i jego produktach finalnych można uzyskać u autora niniejszej prezentacji, Marii Kamińskiej-Dojnikowskiej, koordynatora projektu EPEC pod adresem



Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości, ul. Kościuszki 62, 16-400 Suwałki,  
tel. 087 565 13 86, fax 087 563 22 65, E-mail: [mkd@frp.pl](mailto:mkd@frp.pl), [www.frp.pl](http://www.frp.pl)

# Sylwetki wybitnych oświatowców



## PROFESOR EUGENIA ANNA WESOŁOWSKA

Profesor Eugenia Anna Wesołowska urodziła się 8 listopada 1929 roku w Wereszczynie (pow. włodawski). Ukończyła Liceum Pedagogiczne, następnie studia z filologii polskiej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie w 1959 r. Pracę nauczycielską podjęła już w 1946 roku w Szkole Podstawowej w Chełmie, potem w Putrowicach (1950–1952). Następnie w Liceum dla Wychowawców Przedszkoli (1952–1956), Liceum Ogólnokształcącym, Zasadniczej Szkole Zawodowej i Technikum Mechanicznym w Świdniku (1956–1973). W 1973 roku została powołana na stanowisko specjalisty w Ministerstwie Oświaty i Wychowania. W 1977 r. obroniła pracę doktorską i pracowała w Instytucie Programów Szkolnych jako sekretarz naukowy, a w latach 1981–1990 była kierownikiem Zakładu Kształcenia Dorosłych tego Instytutu. Po roku 1990, gdy Instytut Programów Szkolnych rozwiązano, Pani Profesor podjęła pracę w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, z którym związana jest do chwili obecnej. W 1991 r. jako adiunkt prowadziła zajęcia w Zakładzie Dydaktyki. W latach 1995–1996 pracowała jako wicedyrektor ds. dydaktycznych Instytutu Pedagogiki. Od 1997 do chwili obecnej kieruje Zakładem Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej tego Instytutu.

Naukowa droga Pani Profesor Wesołowskiej blisko związana była z kształceniem osób dorosłych. Praca magisterska dotyczyła recepcji dzieła literackiego wśród uczniów liceum ogólnokształcącego dla dorosłych. Rozprawy: doktorska i habilitacyjna powstały na bazie własnych badań empirycznych Pani Profesor i obejmowały dydaktykę nauczania oraz wszechstronne procesy wychowania i kształcenia dorosłych. Rozprawa habilitacyjna nt.: „Wychowanie dla pokoju i zrozumienia między narodami jako problem socjologiczny i pedagogiczny” przygotowana została podczas stażu habilitacyjnego w Instytucie Socjologii Akademii Nauk w Moskwie, dokąd Pani Profesor została skierowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 1988 r. Trzy lata później otrzymała dyplom doktora habilitowanego nauk socjologicznych ze specjalnością socjologia wychowania. Tytuł naukowy profesora otrzymała w 1996 roku. W 1998 r. została mianowana na stanowisko profesora zwyczajnego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Profesor Anna Wesołowska pracuje również w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. W latach 1995–1999 r. była prodziekanem Wydziału Pedagogicznego, a od 2000 jest prorektorem tej uczelni.

Pani Profesor była członkiem prezydium Rady Naukowej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej (1978–1982), Członkiem Komitetu Badań nad Pokojem PAN (1985–1988). Nadal piastuje wiele zaszczytnych funkcji, m.in. sekretarza Zarządu Głównego Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, członka Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej, Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, wiceprzewodniczącej Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP. Ma liczne kontakty z zagranicznymi ośrodkami naukowymi. Jest członkiem Rady Naukowej Rosyjskiego Uniwersytetu Otwartego w Moskwie, współpracuje z Instytutem Socjologii oraz Instytutem Pedagogiki Ogólnej Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie, z Instytutem Edukacji Dorosłych w Sankt Petersburgu, z Katedrą Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Łomonosowa w Moskwie, Instytutem Pedagogiki w Budapeszcie i w Pradze, Uniwersytetem w Lund, Instytutem Pedagogiki UNESCO w Hamburgu, Uniwersytetem Humboldta w Berlinie, z ośrodkami badań i działalności edukacyjnej we Francji.

Badania naukowe prowadzone przez Panią Profesor E. Annę Wesołowską zakończone licznymi publikacjami wniosły istotny wkład w rozwój andragogiki w Polsce, w szczególności edukacja dorosłych i kształcenie ustawiczne w Polsce (4 raporty z badań), badania świadomości edukacyjnej kobiet w RFN i w Polsce z zastosowaniem metody biograficznej, edukacja jako czynnik przemian rodziny w Polsce.

Pani Profesor współorganizowała badania z Rosją nt.: „Społeczeństwo otwarte” i z Uniwersytetem Humboldta nt.: „Studenci a uniwersytet”.

Nie do przecenienia jest udział Pani Profesor w tworzeniu kwartalnika Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego „Edukacja Dorosłych”, który ukazuje się od 1993 roku, a także w powołaniu pierwszej w Polsce serii wydawniczej Biblioteka Edukacji Dorosłych. Od 1994 roku wydanych zostało 25 tomów.

Pani Profesor Wesołowska wypromowała ponad 300 magistrów, 7 doktorów, a kilka osób realizuje pod jej kierunkiem przewody doktorskie.

Jest autorką wielu publikacji o szerokim spektrum tematycznym: pedeutologia, dydaktyka, pedagogika pokoju i pedagogika porównawcza. Prace te opierają się na solidnej analizie światowej literatury przedmiotu, własnych badaniach empirycznych i obserwacjach podczas uczestnictwa w licznych konferencjach ekspertów UNESCO, jak i naukowych kontaktach zagranicznych. Znajdują się wśród nich podręczniki dla szkół średnich, programy metodyczne i wychowawcze, które wykorzystano w szkołach dla dorosłych, raporty i opracowania wykorzystywane dla tworzenia podstaw i rozwoju szkolnictwa dla dorosłych.

Istotne miejsce w dorobku Pani Profesor mają publikacje poświęcone problemom edukacyjnym o wymiarze globalnym: „Wychowanie dla pokoju w pracy szkoły” i „Wychowanie dla pokoju i zrozumienia narodów jako problem socjologiczny i pedagogiczny”.

*Henryk Bednarczyk, Alicja Sadłowska*



## IZABELA WASIAK Z PRZANOWSKICH (1927–1990)

Izabela Wasiak (1927–1990) była wieloletnią nauczycielką łódzkich szkół dla dorosłych, działaczką oświatową, autorką licznych artykułów z zakresu edukacji ustawicznej.

Urodziła się 15 września 1927 r. w Warszawie, wywodziła się z zasłużonej dla kraju rodziny Przanowskich: jej dziadek, Edward Przanowski (1845–1929), walczył w Powstaniu Styczniowym, a następnie pełnił funkcję inżyniera powiatowego w Słupcy i Łęczycy; ojciec – Stefan Przanowski (1874–1938) był inżynierem, przemysłowcem, ministrem przemysłu i handlu w rządzie Wincentego Witosa; natomiast stryj – Władysław Przanowski (1880–1937) to znany pedagog, twórca systemu nauczania prac ręcznych w polskich szkołach, założyciel i dyrektor Państwowego Instytut Robót Ręcznych w Warszawie, autor programów nauczania, redaktor pisma „*Praca Ręczna w Szkole*”.

Ukończyła szkołę im. Cecylii Plater-Zyberkówny w Warszawie, a w czasie okupacji uczyła się na tajnych kompletach gimnazjum i liceum zorganizowanych przez nauczycieli tej szkoły. W Powstaniu Warszawskim walczyła w szeregach AK jako łączniczka i sanitariuszka, w rejonie Śródmieście–Południe. Pozostawiła krótką relację, pt. „*Cztery obrazki z powstańczej Warszawy*” („*Verte*” 1994 nr 13). Po kapitulacji Powstania wyszła z Warszawy wraz z cywilami i po udanej ucieczce z transportu przebywała w Podkowie Leśnej. Tam zdała w 1945 r. egzamin dojrzałości w Społecznym Liceum Ogólnokształcącym oraz ukończyła kurs dla kandydatów na nauczycieli w pobliskim Brwinowie.

W latach 1945–1951 studiowała polonistykę na Uniwersytecie Łódzkim, pod kierunkiem prof. Stanisława Adamczewskiego (w 1981 r. spisała wspomnienie o profesorze, opublikowane w piśmie Uniwersytetu Łódzkiego – „*Kronika*” 2002 nr 1). Podczas studiów, w ramach działalności Akademickiej Organizacji Służby Społecznej (AOSS), prowadziła pracę oświatową i wychowawczą w domach dziecka i świetlicach środowiskowych. Jak wspomina po latach Teresa Żółkowska-Kądziela, AOSS „była organizacją akademicką bez wyraźnego charakteru politycznego [...] za cel stawiała sobie służbę społeczną w znaczeniu, jakie nadała jej Helena Radlińska [...]. Pamiętam odwiedziny w Domu Małego Dziecka. Wybrałyśmy się tam z Izą Przanowską – dotarł do nas sygnał, że jest taka potrzeba, dzieci czekają na odwiedziny. [...] natychmiast zostałyśmy otoczone przez gromadkę osóbek w wieku mniej więcej dwóch lat, które wspinały się nam na ramiona, włożyły na kolana, przytulały się, obejmowały, całowały, śliniły. Dzieci powtarzały: „mama”, „mama”, „mama” Robiło to wstrząsające wrażenie. Iza chodziła tam później regularnie. Ja więcej nie poszłam” („*Tygiel Kultury*” 1999 nr 7/9, s. 62–63).

Działalność nauczycielską rozpoczęła już w 1946 r. „*Podjęłam pracę – wspominała I. Wasiak – po pierwszym semestrze studiów na Uniwersytecie Łódzkim i starałam się pogodzić ze sobą obydwie te zajęcia. Jakby na przekór mojemu młodemu wiekowi otrzymałam pracę w szkolnictwie dla dorosłych, gdyż rozwijało się ono wówczas bardzo szyb-*

ko i miało największe braki kadrowe. Uczyłam więc swych rówieśników, a zdarzały się także zespoły starszych ode mnie słuchaczy. Czasem najmłodszą osobą w klasie była właśnie nauczycielka” („Oświata Dorosłych” 1987 nr 5 s. 279). Pracowała w miejskich średnich szkołach dla dorosłych w Łodzi jako nauczyciel języka polskiego i angielskiego: IX Gimnazjum i Liceum Koedukacyjnym, Miejskim Zespole Gimnazjalnym i Licealnym, Szkole Handlowej, Szkole Administracji Gospodarczej oraz w Miejskiej Szkole Wieczorowej dla Dorosłych. Opis doświadczeń nauczycielskich z tego czasu zawierają teksty: „O nauczaniu literatury w szkołach wieczorowych”. („Oświata Dorosłych” 1987 nr 5), „Konstytucja „1 Maja” („Przegląd Oświatowy” 1990 nr 3).

„Naukę języka polskiego – pisała I. Wasiak – łączono często z ekspresją artystyczną uczniów. Sprzyjała temu organizacja tygodnia szkolnego: lekcje odbywały się od poniedziałku do piątku, sobota przeznaczona była na zajęcia świetlicowe. Organizowane konkursy żywego słowa, inscenizacje fragmentów prozy, międzyszkolne zloty w parku heleńskim aktywizowały słuchaczy do amatorskiego ruchu artystycznego, a w nauczycielach wyzwalaly drzemiące ambicje artystyczne” („Oświata Dorosłych” 1987 nr 5, s. 280). W tym celu adaptowała utwory literackie, np. Słowackiego, Mickiewicza, wspominała również nagrodzoną inscenizację fragmentów powieści „Nad czarną wodą” Haliny Górskiej. Uważała, że nie da się przecenić roli przeżyć uczniów, którzy stawali się w ten sposób świadomymi odbiorcami i uczestnikami kultury.

Wchodziła także w skład licznych zespołów egzaminacyjnych, działających w ramach Społecznej Komisji Walki z Analfabetyzmem w Łodzi.

O innych doświadczeniach z pracy ze słuchaczami szkół dla pracujących traktuje artykuł „Lecje języka angielskiego w powojennych szkołach dla dorosłych”. Opisowi lekcji, stosowanych metod dydaktycznych i wykorzystywanych podręcznikach towarzyszy ogólniejsza refleksja autorki: „motywacja uczenia się języka angielskiego łączyła się w owych czasach z dość niewinnym zresztą snobizmem. Nasi słuchacze wywodzili się najczęściej z mało wykształconych środowisk i chcieli zaimponować swemu otoczeniu. Kilka przyswojonych zdań, a jeszcze lepiej modna piosenka spełniały właśnie tę rolę. Znajomość obcego języka budziła także nadzieje na interesującą pracę, spotkania z ciekawymi ludźmi, a także na studia. U niektórych absolwentów aspiracje te spełniły się; dla innych, którzy nie osiągnęli awansu, powojenny okres intensywnej nauki pozostał ważną przygodą intelektualną” („Języki Obce w Szkole” 1986 nr 3, s. 278).

W latach 1952–60 prowadziła sprawy opieki nad dzieckiem w Wydziale Oświaty Łódź–Północ i Łódź–Bałuty, sprawowała m.in. nadzór nad placówkami opiekuńczymi, akcją wczasów dziecięcych, organizowała wypoczynek letni dla łódzkich dzieci.

Od 1960 r. do przejścia na emeryturę w 1982 r. uczyła języka polskiego i angielskiego w łódzkich średnich szkołach zawodowych: Technikum Włókienniczym nr 2 i nr 3 (po reorganizacji – Zespole Szkół Odzieżowych nr 2). Szczególną uwagę w pracy nauczycielskiej poświęcała edukacji kulturalnej i rozwijaniu zainteresowań humanistycznych kadry technicznej. Osiągała to poprzez zróżnicowanie metod nauczania stosowanych wobec młodzieży i uczniów dorosłych; w tym celu dokonywała adaptacji programów szkolnych

i rozkładów materiału języka polskiego dla placówek wieczorowych, dwuzmianowych i zaocznych. Wielkie znaczenie przypisywała wyrobieniu wśród słuchaczy umiejętności pracy umysłowej oraz wdrażaniu do samokształcenia. Była organizatorem wielu konferencji metodycznych, autorką pokazowych lekcji dla nauczycieli języka polskiego. Refleksje na ten temat zawiera artykuł zamieszczony na łamach „*Oświaty Dorosłych*”: „*W szkole zaocznej, jak w żadnej innej, aktualne stało się hasło „uczyć, jak się uczyć”. Problemy prawidłowego zorganizowania warsztatu pracy i techniki pracy umysłowej, budzenie zainteresowań poznawczych znajdowały żywszy wyraz w zajęciach z dorosłymi. Zachęcaliśmy słuchaczy do zaopatrzenia we własny księgozbiór podręczny (encyklopedie, słowniki, antologie), a przede wszystkim do korzystania z tego typu wydawnictw w czytelnicy szkolnej przed lekcją i z księgozbioru pracowni języka polskiego w czasie konsultacji*” („*Oświata Dorosłych*” 1987 nr 6, s. 352).

Ilustrację założeń stanowi opis konsultacji na temat baroku w I semestrze technikum zaocznego, podczas której jako pomoce dydaktyczne służyły słowniki, nagrania wszystkich omawianych tekstów i polskiej muzyki barokowej: „*Przed konsultacją słuchacze obejrżeli wystawkę sztuki barokowej, w pracowni języka polskiego eksponowano ponad dwadzieścia albumów i wydawnictw encyklopedycznych, ukazujących architekturę, rzeźbę, malarstwo, stroje i przedmioty użytkowe czasu baroku. Ten isticie barokowy przepych pięknych książek przyciągnął uwagę słuchaczy [...] Dlaczego – mimo braku czasu – korzystam z tak wielu środków dydaktycznych: nagrań, plansz, albumów. Otóż wychodzę z założenia, że w szkole należy stworzyć słuchaczom warunki przeżycia estetycznego, które wywoła zainteresowanie tematem i będzie czynnikiem procesu wychowania przez sztukę*” („*Oświata Dorosłych*” 1981 nr 10, s. 602–603).

Troska o właściwą interpretację dzieł literackich i przeciwdziałanie instrumentalnemu ich traktowaniu widoczna jest w artykułach Izabeli Wasiak, zamieszczanych na łamach pisma „*Oświata Dorosłych*”. Prezentowała rozwiązania metodyczne i opisy zajęć języka polskiego: „*Konsultacja centralnym ogniwem samokształcenia*” („*Oświata Dorosłych*” 1981 nr 10), „*Z praktyki nauczania języka ojczystego*” („*Oświata Dorosłych*” 1985 nr 10), „*Kształtowanie umiejętności odbioru utworu literackiego*” („*Oświata Dorosłych*” 1988 nr 1), „*Nauczanie literatury w szkołach zaocznych*” („*Oświata Dorosłych*” 1987 nr 6), „*Ćwiczenie podstaw samokształcenia na lekcjach języka polskiego w technikum zaocznym*” („*Oświata Dorosłych*” 1990 nr 6).

Długoletnie doświadczenia w pracy w szkolnictwie dla dorosłych, wnikliwa obserwacja z połączeniu z wiedzą pedagogiczną pozwoliły na sformułowanie wielu uogólnień, trafnych także po latach: „*System zaoczny mimo pewnych zalet, nie powinien być stosowany masowo, gdyż wymaga od słuchaczy predyspozycji i wytrwałości. Brak tych cech powoduje zniechęcenie i niepowodzenie wielu dorosłych uczniów, a przed nauczycielem, zatroskanym nie tylko o poziom nauczania, ale i o sprawność szkoły, stawia trudne, a nieraz niemożliwe do zrealizowania zadania*” („*Oświata Dorosłych*” 1987 nr 7, s. 357).

Należy wspomnieć także o innych aspektach działalności Izabeli Wasiak – dydaktycznej i oświatowej: wielokrotnie prowadziła praktyki dla studentów polonistyki Uni-



wersytetu Łódzkiego, w latach 1981–1990 brała udział w pracach Okręgowego Komitetu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego w Łodzi, wchodziła w skład Zarządu Okręgu Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza w Łodzi. Była autorką wielu opracowań dotyczących nauczania języka polskiego (w tym kilkunastu artykułów publikowanych na łamach „Dydaktyki Literatury”, „Polonistyki”, „Oświaty Dorosłych”, „Języka Polskiego w Szkole Średniej”), niektóre wydrukowano już po śmierci autorki, gdyż sama nie zabiegała o ich publikację.

Największą uwagę poświęciła miejscu twórczości Cypriana Norwida w nauczaniu szkolnym. Opracowała dzieje recepcji szkolnej utworów Norwida – analizowała dobór tekstów i kierunki ich interpretacji w oparciu o programy nauczania oraz wskazówki zawarte w szkolnych podręcznikach historii literatury i komentarzach metodycznych; są to dwie rozprawy: „Z dziejów szkolnej recepcji twórczości Cypriana Norwida.” („Dydaktyka Literatury” 1992, tom 13) oraz „Szkolna recepcja twórczości Norwida w latach 1945–1972”. („Dydaktyka Literatury” 1998, tom 18). Przeszła także własne rozwiązania analizy i interpretacji utworów poety: „Liryka Cypriana Norwida w szkole średniej” („Język Polski w Szkole Średniej” 1990/91 nr 1), „Quiz o Norwidzie” („Język Polski w Szkole Średniej” 1994/95 nr 1), „List poetycki do Johna Browna” („Polonistyka” 1992 nr 5).

Niektóre opracowania, których była współautorką, ukazały się jako druki powielane Ośrodka Metodycznego i Oddziału Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi („Z doświadczeń nad wdrażaniem postępu pedagogicznego”, „Studia i Materiały Pedagogiczno–Społeczne” Łódź, luty 1972; *Materiały pomocnicze dla nauczycieli języka polskiego*, Łódź 1982; *Materiały pomocnicze dla nauczycieli języka polskiego techników i liceów zawodowych – rozkład materiału nauczania w okresie propedeutycznym*, Łódź 1983); opracowała także kilka nagrodzonych odczytów pedagogicznych.

Swymi doświadczeniami metodycznymi dzieliła się również z nauczycielami języka angielskiego, publikując artykuły: „Kilka propozycji ćwiczeń w mówieniu do wykorzystania na lekcjach języka angielskiego”. („Języki Obce w Szkole” 1978 nr 3) oraz „By przedmiot nadobowiązkowy stał się przyjemnym obowiązkiem”. („Języki Obce w Szkole” 1981 nr 2). Opisywała sposoby zwiększenia motywacji uczniów m.in. poprzez stosowanie pomocy dydaktycznych i urozmaicenie zajęć grami, konkursami, inscenizowaniem dialogów.

Podjęła również nowatorską inicjatywę wydania materiałów pomocniczych dla szkół na temat praw człowieka. Starania te i trud redakcyjny zaowocowały publikacją książki Krzysztofa Kocela pt. „Międzynarodowa ochrona praw człowieka w czasie pokoju i wojny” (Łódź 1990).

Do 1980 r. była członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego i prezesem Ogniska nr 4 Łódź–Górna; od października 1980 r. należała do NSZZ „Solidarność”, organizowała jedną z pierwszych komisji szkolnych związku w Zespole Szkół Odzieżowych nr 2. W 1981 r. brała udział w pracach krajowego aktywu polonistycznego „Solidarności”, dyskutującego m.in. o nowych programach nauczania języka polskiego.

W latach osiemdziesiątych Izabela Wasiak uczestniczyła w drugim obiegu wydawniczym, związana była z wydawnictwem „Solidarność Walcząca” – „Fakt”. Od 1986 do



1989 r. przewodniczyła Łódzkiemu Zespołowi Oświaty Niezależnej (ŁZON), ciekawej inicjatywie kulturalnej i wydawniczej. Była redaktorem serii broszur, wydawanych przez ŁZON: *Biblioteczka Lektur Szkolnych*, *Biblioteczka Wiedzy Historycznej*. Popularyzowały one teksty literackie i historyczne odrzucone przez cenzurę i nieobecne w programach szkolnych (m.in. E. Brylla, J. Czapskiego, C. Miłosza, J. Brodskiego, J. Mackiewicza, E. d'Abernona, A. Schroedera).

W ramach działalności Łódzkiego Zespołu Oświaty Niezależnej opracowała i wydała w serii Biblioteczki Lektur Szkolnych dwa wybory tekstów z komentarzami: *„Lektury naszych dziadków”* (Łódź 1987) oraz *„Lektury naszych rodziców”* (Łódź 1989). Pierwszy prezentował patriotyczne utwory literackie z okresu dwudziestolecia międzywojennego, m.in. I. Moszczeńskiej, B. Ostrowskiej, E. Jezierskiego, A. Schroedera, drugi – teksty socrealistyczne z lat pięćdziesiątych, pióra K.I. Gałczyńskiego, H. Bobińskiej, H. Rudnickiej, J. Wilczka, J. Brzechwy. W latach 1986–1989 redagowała biuletyn *„Oświata Niezależna”* – pismo Łódzkiego Zespołu Oświaty Niezależnej, przeznaczone dla środowiska nauczycielskiego; opublikowała wiele tekstów programowych, publicystycznych, informacyjnych.

W 1988 r. tworzyła Komitet Organizacyjny Pracowników Oświaty „Solidarność” Ziemi Łódzkiej, działała w odradzającej się Krajowej Sekcji Oświaty NSZZ „Solidarność”. Współpracowała z gdańskim *„Przeglądem Oświatowym”*, w którym zamieściła artykuły: *„Programy nauczania we Francji”*, *„Nasi francuscy koledzy”*, felieton *„Stępieć pazury”* oraz omówienie dzienników E.V. d'Abernona z okresu wojny polsko-bolszewickiej – *„Ciekawe źródło”*.

W kwietniu 1989 r. była członkiem-założycielem Wojewódzkiego Komitetu Obywatelskiego „Solidarność” w Łodzi, przygotowującego w regionie łódzkim wybory parlamentarne w czerwcu 1989 r. i pierwsze wybory samorządowe w maju 1990 r.

Izabela Wasiak zmarła w Łodzi 11 grudnia 1990 r., pochowana jest na cmentarzu w Łodzi-Łągiewnikach.

Prof. Alina Kowalczykowska wspomina: *„poznałam p. Izabelę Wasiak dopiero w ostatnich latach jej życia, były to jakieś pospieszne spotkania, rozmowy, udział w organizowanym przez nią wieczorze literackim dla nauczycieli; pozostała i narasta po jej śmierci świadomość, że oto zetknęłam się z osobą wyjątkową [...] łączyła twarde dążenie do wyznaczonych sobie celów ze skromnością, ze zdecydowanym usuwaniem w cień własnej osoby. [...] Pasję własnych działań łączyła z cierpliwością [...] promieniowała z niej autentyczna duchowa kultura i urok spokoju osobistego”* (*„Gazeta Łódzka”* 1993 nr 66, s. 4).

Marek Wasiak

# Konferencje, seminaria, publikacje

## Ustawiczne kształcenie zawodowe – projekty europejskie, cz. I

Polska, Niemcy, Białoruś, Francja,  
5 maja 2003 r.

Międzynarodowa konferencja zorganizowana została przez ITeE, IBE i WSP ZNP w celu przygotowania wspólnych projektów międzynarodowych (INTAS) oraz przygotowania dwustronnych projektów z myślą wniesienia ich do umowy między państwowej o współpracy.

Program seminarium: Problemy ustawicznego kształcenia zawodowego i możliwości współpracy międzynarodowej w tym zakresie. Projekty, propozycje – prof. Henryk Bednarczyk (Instytut Technologii Eksploatacji, Polska), prof. S.M. Kwiatkowski (Instytut Badań Edukacyjnych MENiS, Polska), Programy doskonalenia edukacji zawodowej Unii Europejskiej, Współpraca Unii Europejskiej z państwami Centralnej i Wschodniej Europy. Wybrane projekty edukacyjne – A. Von Lingen (European Parliament), Michael Zehner (EU Qualification and Information Centre Deutschland e.V.EQUIP, Niemcy). Współpraca międzynarodowa Białorusi w obszarze ustawicznego kształcenia zawodowego – prof. A.H. Szklar (Instytut Kształcenia Zawo-

dowego, Białoruś) Projekty oświatowe: Niemcy – Europa Centralna i Wschodnia – Prof. E. Przybylska (Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul – Verbände e.V., Niemcy) Projekty edukacyjne: Francja – Centralna i Wschodnia Europa – M. Hunin (DEMOS, Francja).

## Ustawiczna edukacja zawodowa – projekty międzynarodowe, cz. II

24, 28 czerwca 2003 r.

Było to drugie spotkanie z cyklu konferencji międzynarodowych przygotowujących partnerów z Rosji, Niemiec, Francji i Polski do opracowania wspólnych projektów europejskich.

*Plan seminarium:*

- Ogólne problemy ustawicznego kształcenia zawodowego i możliwości współpracy międzynarodowej. Próby, propozycje – prof., dr hab. H. Bednarczyk, dr M. Piotrowski, mgr M. Żurek (Instytut Technologii Eksploatacji, Polska) prof. dr hab. S.M. Kwiatkowski (Instytut Badań Edukacyjnych MENiS, Polska);
- Kulturologiczne aspekty współpracy międzynarodowej Uniwersytetu Kultury i Sztuki – prof. dr hab. M.A. Ariar-

- skij (Sankt-Petersburgski Uniwersytet Kultury i Sztuki, Rosja);
- Priorytetowe kierunki rozwoju kształcenia Zawodowego i rola projektów międzynarodowych – prof. dr hab. A.T. Głazunow (Instytut Rozwoju Kształcenia Zawodowego, Rosja),
  - Projekty edukacyjne: Francja – Europa Środkowa i Wschodnia – M. Hunin (DEMOS, Francja)
  - Wielopoziomowy system kształcenia zawodowego w systemie ustawicznej edukacji – prof. dr hab. P.S. Hejfiac (Rosyjskie Liceum Tradycyjnej Kultury, Rosja);
  - Międzynarodowe innowacje w szkolnictwie zawodowym w obwodzie tambowskim – prof. dr hab. N.G. Astafiewa (Tambowski Regionalny Instytut, Rosja);
  - Badania w obszarze edukacji dorosłych – prof. dr hab. E. Przybylska (Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul – Verbände e.V., Niemcy).

Organizacyjno-pedagogiczne warunki zapewnienia jakości edukacji ustawicznej – prof. dr hab. I.A. Iwliewa (Sankt-Petersburgski Uniwersytet Kultury i Sztuki, Rosja).

**W poszukiwaniu teoretycznych podstaw wspierania rozwoju człowieka – sprawozdanie z seminarium zorganizowanego przez Zakład Andragogiki UMCS**

Kazimierz Dolny, 13–14 maja 2003 r.

Zakład Andragogiki UMCS w Lublinie, kontynuując cykl corocznych wyjazdo-

wych zebrań, zorganizował środowiskowe seminarium naukowo-dydaktyczne, które tradycyjnie odbywało się w Kazimierzu Dolnym. Przewodniczącym seminarium był profesor dr hab. Jan Saran – kierownik Zakładu Andragogiki, a sekretarzem – mgr Joanna Bubicz. W spotkaniu uczestniczyli pracownicy Zakładu Andragogiki, słuchacze Indywidualnego Studium Doktoranckiego oraz zaproszeni goście.

Tegoroczne seminarium zatytułowane: W poszukiwaniu teoretycznych podstaw wspierania rozwoju człowieka, poświęcone było rozważaniom nad teoriami wyjaśniającymi procesy zmian zachodzących w życiu człowieka oraz określeniu struktury badań naukowych podejmowanych w uniwersyteckim środowisku andragogów.

Uczestników seminarium serdecznie przywitał kierownik Zakładu Andragogiki, który zaprezentował program spotkania, a następnie przedstawił wykład wprowadzający pt. Teorie pedagogiczne w praktyce badawczej studentów. Zwrócił uwagę na różne teorie i ich funkcje oraz przydatność we wspieraniu wielu sfer rozwoju człowieka. Omówił warunki poprawności prowadzonych badań naukowych oraz przedstawił pewne wskazówki w tym zakresie dla doktorantów. Zaprezentował również najważniejsze kierunki badań podejmowanych przez pracowników Zakładu Andragogiki, słuchaczy Studium Doktoranckiego oraz seminarzystów.

Kolejne wystąpienie przygotowane przez dr Elżbietę Adamczuk dotyczyło psychologicznych i socjologicznych teorii wspierających pracę socjalną. Autorka przedstawiła cztery koncepcje rozwoju człowieka oraz określiła, które z nich mają zastosowanie w pracy z klientem pomocy



społecznej. Podkreśliła różnorodność zadań i postaw pracownika socjalnego, charakterystyczną dla wybranej koncepcji oraz zaprezentowała modele pracy socjalnej.

W popołudniowej części obrad wystąpili zaproszeni goście i słuchacze Indywidualnego Studium Doktoranckiego.

Dr Dorota Celińska z Roosevelt University w Chicago omówiła formy realizowania studiów doktoranckich w USA. Przedstawiła interesujący sposób kwalifikowania kandydatów na studia doktoranckie – na podstawie średniej ocen ze studiów, rekomendacji profesorów i specjalistów z danej dziedziny, wyniku testów oceniających zdolności intelektualne oraz wybranych prac pisemnych. Zwróciła uwagę na zindywidualizowany program studiów doktoranckich, który w znacznej mierze zależy od specyfiki uniwersytetu i jest realizowany pod kierunkiem promotora. Pierwszym etapem, w którym uczestniczą doktoranci są kursy przygotowujące w zakresie teorii i metodologii z danej dziedziny. Po zdaniu egzaminów kwalifikacyjnych oraz zaakceptowaniu planu rozprawy przez komisję doktorancką i komisję etyki badawczej zostaje otwarty przewód doktorski. Obrona rozprawy doktorskiej następuje przed kilkunastoosobową komisją – Dissertation defense committee.

Kształcenie ustawiczne jako forma zaspokajania potrzeb zawodowych menedżerów było tematem wystąpienia mgr. Andrzeja Różańskiego, który zauważył, że szybkie zmiany rynkowe wymuszają uzupełnianie i aktualizację wiedzy menedżerów. Tezę tę potwierdziły badania własne przeprowadzone wśród uczestników podyplomowych studiów menedżerskich, realizowanych przez Politechnikę Lubelską we współpra-

cy z University of Illinois. Stwierdził, że motywem podjęcia nauki na studiach podyplomowych była głównie potrzeba zmiany kwalifikacji, uzupełnienia wiedzy i poszerzenia zainteresowań oraz nadzieja na lepszą pracę i awans. Interesującym podejściem nowoczesnego kształcenia menedżerów są uniwersytety korporacyjne działające wirtualnie w skali międzynarodowej, których jest około 1200. Stworzono je na potrzeby pracowników instytucji zapewniających edukację we wszystkich dziedzinach przemysłu.

Na zakończenie tej części seminarium odbyła się dyskusja nad zagadnieniami podejmowanymi w przedstawionych referatach.

Drugi dzień obrad otworzyło wystąpienie doktora Henryka Pogorzelskiego, który omówił „Efekt Mozarta” jako muzykoterapeutyczną formę wspierania rozwoju człowieka. Przybliżył on życie i twórczość Mozarta oraz powołał się na zagraniczne badania nad jego muzyką. Wynikało z nich, że była ona najchętniej słuchana przez plemiona afrykańskie, przyczyniała się do wyrażania własnych emocji, miała pozytywny wpływ na proces zapamiętywania nowych informacji oraz pozwalała człowiekowi dorosłemu zrelaksować się i powrócić do świata marzeń dziecięcych. Prelegent zastanawiał się nad odbiorem tej muzyki przez współczesnych, a swoje rozważania ilustrował wybranymi fragmentami utworów muzycznych. Zaproponował również dobór określonych dzieł Mozarta jako terapii dla różnych stanów psychicznych człowieka.

Następnie doktorantki – mgr Joanna Bubicz i mgr Maja Buczkowska-Gola – zaprezentowały główne kierunki własnych



poszukiwań badawczych prowadzonych w ramach przygotowywanych rozpraw doktorskich. Joanna Bubicz przedstawiła koncepcję rozprawy doktorskiej dotyczącej aspiracji życiowych współczesnej młodzieży akademickiej. Uzasadniła swoje zainteresowania naukowe oraz dokonała przeglądu literatury polskiej i zagranicznej. Zaprezentowała badania prowadzone w obrębie interesującej ją problematyki. Natomiast Maja Buczkowska-Gola omówiła koncepcję badań nad aspiracjami rodzinnymi młodzieży i ich uwarunkowaniami. Zaprezentowała wystandaryzowane techniki badawcze, którymi zamierza posłużyć się oraz opracowane przez siebie narzędzia. Podała je do publicznej oceny uczestnikom seminarium.

Po przerwie lubelscy andragodzy mieli możliwość podzielenia się uwagami o konferencjach, w których uczestniczyli w ciągu minionego roku oraz o własnej działalności naukowo-dydaktycznej.

Kolejne wystąpienia dotyczyły sprawozdań z postępów realizacji prac doktorskich.

W wystąpieniu pt.: Kształcenie a typy karier zawodowych muzyków mgr Joanna Jemielnik przedstawiła wyniki badań przeprowadzonych w ramach przygotowywanej rozprawy doktorskiej. Badania te obejmowały swoim zasięgiem wiele uczelni muzycznych na terenie całego kraju, dostarczyły interesującego materiału ilościowego i jakościowego, zgodnie z wyznaczonymi wcześniej celami. Na podstawie analizy materiału badawczego można określić motywy podejmowania nauki przez młodych muzyków, przeprowadzić ocenę ich możliwości artystycznych oraz znaleźć zależności między kształceniem a typami karier zawodowych.

W swoich wystąpieniach doktorantki – mgr Ewa Sarzyńska i mgr Anna Dudak – zaprezentowały aktualny stan zaawansowania rozpraw doktorskich oraz podsumowały efekty ich realizacji. Ewa Sarzyńska zakończyła badania nad społeczno-pedagogicznym funkcjonowaniem doradcy zawodowego w środowisku bezrobotnych. Omówiła ich wyniki, które przedstawi w przygotowywanej dysertacji.

Wstępne wyniki badań własnych realizowanych w ramach rozprawy doktorskiej przedstawiła Anna Dudak, która zajmowała się kwestią przygotowania do pełnienia roli rodzicielskiej samotnych ojców. Podkreśliła wagę problemu oraz przedstawiła częściowe wyniki diagnozy. Dotyczyły one różnic między ojcami i matkami (będącymi w trakcie lub po rozwodzie), w takich kwestiach, jak: sytuacja materialno-bytowa, życie osobiste po rozwodzie, częstotliwości kontaktów z dziećmi itp., przyjmując je jako wzorzec kontynuowania roli rodzicielskiej.

Zespołowe przedyskutowanie kwestii problemowych przyczyniło się do sprecyzowania koncepcji prac doktorskich, pozwoliło na dopracowanie strony teoretycznej i metodologicznej prowadzonych badań oraz sposobów i kierunków analizy uzyskanych wyników.

Podsumowania środowiskowego seminarium dokonał prof. dr hab. Jan Saran, który podziękował wszystkim za aktywne uczestnictwo, przedstawił interesujące dla andragogów obszary poszukiwań badawczych realizowanych w tym środowisku akademickim oraz wskazał na wartość poznawczą podjętych do realizacji prac doktorskich. Podkreślił, że wiosenne spotkania w Kazimierzu stały się ważną okazją do wy-

miany doświadczeń z zakresu metodologii badań oraz zainteresowań naukowych pracowników Zakładu Andragogiki, słuchaczy Indywidualnego Studium Doktoranckiego i zaproszonych gości. Są dobrą formą integracji zespołu zgromadzonego wokół Zakładu Andragogiki UMCS, jego stałym elementem pracy i czynnikiem mobilizującym do realizacji podejmowanych problemów badawczych. Seminarium zakończyło się zwiedzaniem interesujących zakątków Kazimierza Dolnego.

Joanna Bubicz

### **Edukacja wobec rynku pracy (realia – możliwości – perspektywy)”**

Ciechocinek 28–30 kwietnia 2003 r.

Konferencja naukowa zorganizowana przez Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, przy współudziale Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk miała na celu przeprowadzenie refleksji i przedstawienie stanowisk oraz propozycji rozwiązań w zakresie relacji szeroko pojętej edukacji z rynkiem pracy. Konferencja ta była kontynuacją organizowanych od lat spotkań naukowych, których inicjatorem jest bydgoskie środowisko pedagogów pracy.

Zaproponowano do dyskusji następujące zagadnienia:

- dotychczasowe rozumienie oraz traktowanie relacji edukacja – rynek pracy;
- uwarunkowania i wyznaczniki oraz możliwości realizacji zadań edukacyjnych w kontekście rynku pracy;

- tendencje rozwojowe edukacji w XXI wieku i ich związek z globalnym, regionalnym i narodowym rynkiem pracy;
- perspektywy rozwoju edukacji do zatrudnienia w Polsce na tle rozwiązań zagranicznych;
- kreatorzy i realizatorzy zadań edukacyjnych wynikających z potrzeb rynku pracy;
- metodologia diagnozowania potrzeb rynku pracy i określania działań edukacyjnych potrzeby te zaspokajających.

Z uwagi na szeroką formułę konferencji, do udziału w niej zaproszono zarówno pedagogów, jak i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych: psychologów, socjologów, ekonomistów, polityków społecznych i inne osoby reprezentujące środowiska akademickie i instytuty naukowo-badawcze oraz inne instytucje i organizacje zajmujące się praktyczną realizacją zadań edukacyjnych wynikających z potrzeb rynku pracy, z kraju i z zagranicy. Takie spotkanie interdyscyplinarne pozwoli przeprowadzić pogłębioną dyskusję na interesujące tematy oraz zaprezentować propozycję działań, które wykorzystane być mogą w praktyce edukacyjnej.

W obradach plenarnych oraz w dwóch sekcjach pracujących pod hasłem: edukacja zawodowa a rynek pracy oraz pedagogika pracy w kontekście rynku pracy uczestniczyło 50 osób.

Przygotowano i opublikowano pracę pod redakcją Ryszarda Gerlacha pt. *Edukacja wobec rynku pracy, realia – możliwości – perspektywy*, która stała się przyczynkiem do dyskusji podczas tego spotkania naukowego. Wszystkie wystąpienia związane były z dyskusją nad podejmowanymi przez referentów problemami.

## Biała Księga 2003

Polskie Forum Strategii Lizbońskiej  
Gdańsk – Warszawa 2003

Strategia Lizbońska jest programem społeczno-gospodarczym Unii Europejskiej przyjętym na szczycie przywódców UE w marcu 2000 r., którego podstawowym celem jest uczynienie gospodarki unijnej jako wiodącej na świecie w perspektywie do 2010 roku. Polska jako członek Unii znajduje się w gronie państw realizujących cele Strategii. Według słów pani prof. dr hab. Danuty Hübner zawartych we wstępie do części I Białej Księgi ... Cele Strategii Lizbońskiej muszą zostać powiązane z programami rozwoju społeczno-gospodarczego naszego kraju. Musimy więc już dzisiaj rozpocząć debatę publiczną, która pomoże Rządowi określić konkretne priorytety Strategii Lizbońskiej, których realizacja pozwoli nam na przyspieszenie rozwoju gospodarczego Polski i przezwyciężanie barier strukturalnych...”. Dlatego Urząd Komitetu Integracji Europejskiej wspólnie z Instytutem Badań nad Gospodarką Rynkową utworzyli Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, wieloletni projekt o charakterze partnerskim

sektorów prywatnego i publicznego, w ramach którego spotykają się rząd, przedsiębiorcy i organizacje pozarządowe.

Przedstawiana „Biała Księga 2003” jest pierwszym efektem funkcjonowania PFSL. Wydawnictwo ma na celu informowanie społeczeństwa o założeniach Strategii Lizbońskiej i jej realizacji oraz długofalowe i cykliczne prezentowanie polskiego stanowiska wobec Strategii i wskazywanie sposobów korzystnego jej wdrażania w kraju. Składa się z sześciu części:

- Część I – „Polska wobec Strategii Lizbońskiej”;
- Część II – „Gospodarka oparta na wiedzy”;
- Część III – „Liberalizacja i integracja rynków przemysłów sieciowych, trwały rozwój”;
- Część IV – „Liberalizacja i integracja rynku usług finansowych”;
- Część V – „Przedsiębiorczość”;
- Część VI – „Nowy model społeczny”.

W założeniach PFSL „Biała Księga” ukazywać się będzie co roku, w dwa miesiące po szczytach Rady Europejskiej poświęconych przeglądowi realizacji Strategii.

# Contents

## COMMENTARY

5

- 50 Years of Educational Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences – *Henryk Bednarczyk* ..... 5
- Statement in the issue of planned changes within the taxes for social organisations, non-public schools and non- state-owned higher schools – *Adult Education Organisation Charter* ..... 7

## PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD

9

- Marta Gębska:** Educational programme founded by the World Bank ..... 9
- Stanisław Kaczor:** Information society – hopes and threats ..... 20
- Jerzy Stochmialek:** Adult education in an army – to overcome the “wave” occurrence ..... 27
- Irina J. Tikhon:** Computer networks within vocational education of Belarus ..... 35
- Monika Grotek:** Development of strategies based on memory on the foreign language lectures on the Third Age University ..... 42

## EXPERIENCES OF CONTINUING ADULT EDUCATION

51

- Wojciech Cellary:** Confrontation of the human with computer on the labour market ..... 51
- Anna Kruk:** Research outcomes of the ways of job seeking by the unemployed ..... 56
- Rafał Wawrzyński:** Evaluation of the European programme for the labour market. New COST Action A23 ..... 61
- Iwona Bednarczyk-Kocun:** Job tasks analysis for the professional counsellors in selected countries ..... 65
- Witold Nierzwicki, Agata Rudzik:** Quality of educational services measurement using the Servqual method ..... 72



**PROJECTS OF THE LEONARDO da VINCI PROGRAMME 78**

<b>Janusz Figurski:</b> Implementation of the “mechatronics” in the profiled secondary schools .....	78
<b>Rafał Szczepanik:</b> Planing of the professional career .....	94
<b>Maria Kamińska-Dojnikowska:</b> European partnership within education of local development creators-EPEC .....	96

**OUTSTANDINGS EDUCATIONAL WORKERS 101**

Prof. Eugenia A. Wesołowska – <i>Henryk Bednarczyk, Alicja Sadłowska</i> .....	101
Izabela Wasiak z Przanowskich (1927–1990) – <i>Marek Wasiak</i> .....	103

**CONFERENCES, SEMINARS, PUBLICATIONS 108**

**INHALTSVERZEICHNIS 117**

**СОДЕРЖАНИЕ 119**

# Inhaltsverzeichnis

## KOMMENTAR 5

50 Jahre von Komitee der Pädagogischen Wissenschaften von  
Polnischen Akademie der Wissenschaften – *Henryk Bednarczyk* ..... 5

Der Standpunkt angesichts der Änderungen in Besteuerung der  
Sozialorganisationen, offenen und nichtstaatlichen Schulen –  
Verständigungskarte der Einrichtungen der Erwachsenenbildung ..... 7

## PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DER WELT 9

**Marta Gębska:** Weltweites Erziehungsprogramm der Weltbank .... 9

**Stanisław Kaczor:** Informationsgesellschaft – Hoffnungen und  
Gefährdungen..... 20

**Jerzy Stochmialek:** Erwachsenenbildung beim Militär  
– Überwindung des Effektes “Welle” ..... 27

**Irina J. Tikhon:** Informationsnetze in der beruflichen Bildung in  
Weißrussland ..... 35

**Monika Grotek:** Entwicklung der Memorierstrategien –  
Fremdspracheunterrichte an den Universitäten des dritten  
Jahrhunderts ..... 42

## ERWACHSENENBILDUNG UND DER ARBEITSMARKT 51

**Wojciech Cellary:** Konfrontation des Menschen mit dem Computer  
auf dem Arbeitsmarkt..... 51

**Anna Kruk:** Resultate der Forschungen von Jobsuchemethoden,  
die von den Arbeitslosen angewendet werden. .... 56

**Rafał Wawrzyński:** Auswertung der europäischen  
Arbeitsmarktprojekten. Die neue COST Aktion A-23..... 61

**Iwona Bednarczyk-Kocun:** Analyse der beruflichen Aufgaben  
von Berufsberatern in den gewählten Staaten ..... 65

**Witold Nierzwicki, Agata Rudzik:** Vermessung der Qualität  
von Bildungsdienstleistungen mit der Servqual Methode..... 72

<b>DIE PROJEKTE VOM PROGRAMM LEONARDO DA VINCI</b>	<b>78</b>
<b>Janusz Figurski:</b> Einleitung des Programms "Mechatronik" in die profilierten allgemeinbildenden Oberschulen .....	78
<b>Rafał Szczepanik:</b> Der Student hat eine Karriere vor .....	94
<b>Maria Kamińska-Dojnikowska:</b> Europäische Partnerschaft in der Bildung von Gestaltern der Lokalentwicklung -EPEC .....	96
<b>PERSONEN DER BERUHMTEN BILDUNGSTRÄGER</b>	<b>101</b>
Prof. Eugenia A. Wesołowska – <i>Henryk Bednarczyk,</i> <i>Alicja Sadłowska</i> .....	101
Izabela Wasiak z Przanowskich (1927–1990) – <i>Marek Wasiak</i> .....	103
<b>KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN</b>	<b>108</b>
<b>CONTENTS</b>	<b>115</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>117</b>
<b>СОДЕРЖАНИЕ</b>	<b>119</b>

## Содержание

### КОММЕНТАРИЙ

5

- 50-тая годовщина Комитета педагогических наук ПАН  
– *Хенрик Беднарчик*..... 5
- Против изменению правил налогообложения общественных  
организации – *Хартия договоренности организации  
просвещения взрослых*..... 7

### ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ

9

- Марта Гебска:** Образовательная программа Всемирного банка 9  
**Станислав Качор:** Информационное общество – надежды  
и угрозы ..... 20  
**Ежи Стохмялэк:** Обучение взрослых в армии – преодоление  
явления «волны» ..... 27  
**Ирина Ю. Тихон:** Информационные сети профессионального  
образования республики Беларусь ..... 35  
**Моника Гротэк:** Стратегии изучения иностранных языков  
в университете третьего века ..... 42

### ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА

51

- Войцех Цэллары:** Сопоставление человек – компьютер на  
рынке труда ..... 51  
**Анна Крук:** Исследование метод поиска работы на рынке труда 56  
**Рафал Вавжиньски:** Эвальвация европейских программ  
направленных на развитие рынка труда. Новая Акция COST A23 61  
**Ивона Беднарчик-Коцун:** Анализ профессиональных задач  
профконсультантов в избранных странах ..... 65  
**Витольд Нежвицки, Агата Рудзик:** Определение качества  
образовательных услуг с применением метода Servqual..... 72



**ПРОЕКТЫ ПРОГРАММЫ ЛЕОНАРДО да ВИНЧИ 78**

<b>Януш Фигурски:</b> Внедрение в практику профилированных лицей программы обучения «мехатроника» .....	78
<b>Рафал Щепаник:</b> Студент планирует карьеру .....	94
<b>Мариа Каминьска-Дойниковска:</b> Европейское содружество в области обучения локальных лидеров – ЕРЕС .....	96

**ВЫДАЮЩИЕСЯ ПЕДАГОГИ 101**

Проф. Эугения А. Вэсоловска – <i>Хенрик Беднарчик,</i> <i>Алиция Садловска</i> .....	101
Изабелла Васяк из рода Пжановских (1927–1990) – <i>Мерэк Васяк</i>	103

**КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, МОНОГРАФИИ 108**

**CONTENTS 115**

**INHALTSVERZEICHNIS 117**

## 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, Seminaaria, 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](mailto:alicja.sadlowska@itee.radom.pl)
- Tekst powinien zawierać tytuł, wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany **Literatura** (jeśli jest w tekście cytowana) oraz na oddzielnej kartce informacje o autorze (lub autorach): imię i nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułu bez porozumienia z Autorem.

## Warunki prenumeraty

**Czasopismo EDUKACJA 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.**




Projekt PIKARE 2000 nr PL\_0003.11  
 KRAJOWY SYSTEM SZKOLENIA ZAWODOWEGO

Etap 1: Opracowanie i ujęcie techniczne modułowych programów kształcenia zawodowego, opartych na MOP-owskiej koncepcji Modułów Umiejętności Zawodowych (ang. MEZ)

Pakiet materiałów informacyjno-dydaktycznych dla uczestników

**SEMINARIUM**  
**Koncepcja szkolenia modułowego w edukacji ustawicznej**  
**w kontekście budowy społeczeństwa opartego na wiedzy**

Projekt realizowany dla Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej









POLSKIE FORUM STRATEGII LISBOŃSKIEJ

**BIELA KSIĘGA 2003**  
 CZĘŚĆ I

**POLSKA WOBEC STRATEGII LISBOŃSKIEJ**

Gdańsk - Warszawa 2003



**Polska w drodze**  
**do globalnego**  
**społeczeństwa**  
**informacyjnego**

Raport o rozwoju społecznym

ISSN 1507-6563



04



9 771507 656038