

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

2(45)/2004

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

## **2/2004**



*Centrum Kształcenia i Wychowania OHP w Pleszewie*

## **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**



---

# **EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH**

---

## **2(45)/2004**

### **RADA PROGRAMOWA**

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

### **REDAKCJA**

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),  
Dorota Koprowska, Wanda Surosz,  
Jolanta Religa, Marcin Olifirowicz,

Redaktor tomu: Iwona Kacak

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

**REDAKCJA** – Rada Programowa

---

### **KOMENTARZ**

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

**ELEARNING – NOWE  
MOŻLIWOŚCI KSZTAŁCENIA  
DLA RYNKU PRACY**

**SYLWETKI WYBITNYCH  
OŚWIATOWCÓW**

**KONFERENCJE, SEMINARIA,  
INFORMACJE, PRZYKŁADY  
DOBREJ PRAKTYKI**

---

**ISSN 1507-6563**

**KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY**  
– ukazuje się od września 1993 roku, nakład 45 tomu  
– 600 egzemplarzy, łącznie 51 300 egz.

Tłumaczenia:  
Język angielski – Rafał Wawrzyński  
Język niemiecki – Jolanta Religa, Małgorzata Jesionek  
Język rosyjski – Galina Cisowska

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2004



**KOMENTARZ**

5

Nowe Ochotnicze Hufce Pracy – *Henryk Bednarczyk* ..... 5

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

7

**Jerzy Sochmiałek:** Rozwój koncepcji akademickiego kształce-  
nia andragogicznego ..... 7

**Tadeusz Aleksander:** Wykłady uniwersyteckie w środowisku  
małych miast (z doświadczeń UJ w latach międzywojennych) ... 18  
Młodzię–szansa–Europa. Strategia Ochotniczych Hufców Pra-  
cy na lata 2003–2010 (fragmenty)..... 27

**Tadeusz Gawlik, Tomasz Kupidura:** Problematyka kształce-  
nia ustawicznego w ustawie o promocji zatrudnienia i instytu-  
cjach rynku pracy ..... 35

**Iwona Barszcz:** Przygotowanie wniosków rozszerzonych w ramach  
procedur pozakonkursowego wylaniania projektów w SPORZL ..... 49

**Beata Taradejna:** Uwarunkowania procesu kształcenia na-  
uczycieli w ramach studiów podyplomowych z zakresu bezpie-  
czeństwa i ochrony człowieka w środowisku pracy ..... 53

**ELEARNING - NOWE MOŻLIWOŚCI KSZTAŁCENIA  
DLA RYNKU PRACY**

63

Program eLearning – kształcenie za pomocą mediów elektro-  
nicznych (fragmenty)..... 63

**Zbigniew Kramek, Tomasz Sułkowski:** Stan i możliwości  
rozwoju e-learningu w kształceniu ustawicznym ..... 70

**Ulf Ehlers:** Podmiotowe badanie jakości a obiektywne kryteria  
jakości? O zapomnianym e-ucznium w debacie na temat jakości  
w e-learningu (*thum. Małgorzata Jesionek*)..... 80



|  |     |
|--|-----|
| <b>Teresa Pietrulewicz:</b> Nauczanie na odległość.....  | 87  |
| Mobilne Centra Informacji Zawodowej OHP, projekt realizowany w ramach II edukacji narodowego programu „Pierwsza Praca” (oprac. Elżbieta Żywiec-Dąbrowska)..... | 99  |
| <b>Marcin Kołodziejczak:</b> e-ZDZ Elektroniczna Platforma Edukacyjna.....   | 107 |
| <b>Marzena Drużdżel:</b> „Dyplom Uniwersytetu w Leeds w zasięgu ręki” .....  | 110 |

## **SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW** **117**

|   |     |
|---|-----|
| Henryk Bednarski – <i>Joanna Tomczyńska</i> ..... | 117 |
| Janusz Lewandowski – <i>Anna Szymańska</i> .....  | 119 |

## **KONFERENCJE, SEMINARIA, INFORMACJE, PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK** **121**

|   |     |
|---|-----|
| Zebranie Karty Porozumienia Oświaty Dorosłych – <i>Iwona Kacak</i> .....                        | 121 |
| Andragogika jako przedmiot akademicki – w kontekście międzynarodowym – <i>Iwona Kacak</i> ..... | 121 |
| Młodzież dla Europy – Europa dla młodzieży – <i>Iwona Barszcz</i> ....                          | 122 |
| ESREA – European Society for Research on the Education of Adults – <i>Jolanta Religa</i> .....  | 126 |

## **CONTENTS** **129**

## **INHALTSVERZEICHNIS** **131**

## **СОДЕРЖАНИЕ** **133**

# Komentarz

## NOWE OCHOTNICZE HUFCE PRACY

Jestem pod szczególnym wrażeniem bardzo udanej transformacji naszej polskiej ogromnej instytucji oświatowej, jaką są Ochotnicze Hufce Pracy.

Zacytuję nową misję i wizję OHP: *„Misją Ochotniczych Hufców Pracy jest: Wspieranie systemu wychowawczego i edukacyjnego państwa poprzez pomoc młodzieży w uzupełnieniu wykształcenia i zdobyciu zawodu oraz przygotowania do rozumnego i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym, w szczególności poprzez wychowanie do pracy; Aktywizacja społeczna, zawodowa i ekonomiczna ludzi młodych poprzez świadczenie różnorodnych usług dla młodzieży o szczególnych potrzebach społecznych, znacznie utrudnionym starcie życiowym, ograniczonych szansach rozwojowych i zagrożonej patologiami społecznymi; Przeciwdziałanie bezrobociu, marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży według standardów rozwiązywania tych problemów przyjętych w Unii Europejskiej.*

*Ochotnicze Hufce Pracy są specyficzną, jedyną tego typu organizacją, która w trudnym okresie transformacji systemowej wspiera młodzież społecznie nieprzystosowaną, dążąc do wyrównania startu życiowego tej kategorii młodzieży.*

*Pod koniec I dekady XXI wieku Ochotnicze Hufce Pracy staną się organizacją nowoczesną, odpowiadającą na potrzeby społeczne, z dobrze przygotowaną kadrą, działającą nie tylko na terenie kraju, ale i za granicą, o wysokim poziomie świadczonych usług.*

*Młodzież, główny podmiot działania organizacji, uzyska dzięki niej lepsze warunki startu życiowego oraz szansę rozwoju w integrującej się Europie i globalizującej się gospodarce.*

*Poprawa warunków startu życiowego młodzieży pozwoli lepiej wykorzystać jej wielki potencjał społeczny oraz ograniczy zagrożenie wykluczeniem społecznym ludzi młodych”.*

W tym numerze zamieszczamy fragmenty Strategii OHP na lata 2003-2010, informacje o mobilnych centrach informacji zawodowej, o konferencji międzynarodowej „Młodzież dla Europy – Europa dla młodzieży”. Zwraca uwagę coraz większa aktywność OHP w działaniach dla rynku pracy oraz rosnący udział w realizacji projektów i programów międzynarodowych, w tym Leonardo da Vinci. To innowacyjne metody, dobra organizacja powoduje oczekiwania wielu powiatów na organizację jednostek

OHP. Wielkie oczekiwania są np. w Zwoleniu w związku z bliskim już zakończeniem modernizacji budynku dla hufca pracy.

Dzisiejsza edukacja to szczególnie rozwijane technologie informacyjne, w tym e-learning. Aktualne informacje z tego zakresu zawiera rozdział II.

O konsekwencjach dla kształcenia ustawicznego w związku ze zmianą ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy pisze Tadeusz Gawlik i Tomasz Kupidura.

30 marca 2004 r. Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego w uznaniu zasług w rozwoju pedagogiki pracy nadała tytuł doktora honoris causa profesorowi Tadeuszowi Nowackiemu. Gratulujemy. Wielka to i zasłużona nobilitacja Twórcy i młodej dynamicznie rozwijającej się subdyscypliny pedagogicznej.

Niestety ponieśliśmy i porażkę, gdyż w naszych standardach nauczania zabrakło miejsca dla przedmiotu pedagogiki pracy. Proponuję zapoznanie się z listem profesora Zygmunta Wiatrowskiego opublikowanym w 45 numerze *Pedagogiki Pracy*.

W Wyższej Szkole Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach na uroczystym posiedzeniu Senatu uczczono siedemdziesięciolecie znanego uczonego, pedagoga społecznego i organizatora nauki, byłego ministra oświaty profesora Henryka Bednarskiego. Serdecznie gratulujemy dorobku i przekazujemy najlepsze życzenia zdrowia i wszelkiej pomyślności. Zachęcam do lektury jubileuszowej książki „Społeczeństwo, rodzina, wychowanie” wydanej pod redakcją profesora Janusza Sztumskiego. W naszym kwartalniku zamieszczamy rys biograficzny jubilata.

Oczywiście w numerze, gdzie tyle informacji o Ochotniczych Hufcach Pracy przedstawiamy sylwetkę twórcy pomysłu transformacji hufców Komendanta Głównego Janusza Lewandowskiego. Hufce dzisiaj to naprawdę udany eksperyment pedagogiczny, miejsce tyłu innowacji, warto, aby stało się również miejscem praktyk, staży nauczycieli. Warto te dobre praktyki upowszechniać.

W maju na konferencji naukowej w Instytucie Technologii Eksploatacji „Pedagogika pracy wobec problemów ochrony pracy” spotkali się przedstawiciele instytucji i środowisk naukowych.. Ukazały się drukiem materiały konferencyjne.

Przed nami wakacje, urlopy. Przyjemnego wypoczynku.

*Henryk Bednarczyk*



# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

**Jerzy Stochmialek**

Akademia Pedagogiki Specjalnej Warszawa

## ROZWÓJ KONCEPCJI AKADEMICKIEGO KSZTAŁCENIA ANDRAGOGICZNEGO<sup>1</sup>

Problematyka doskonalenia akademickiego kształcenia andragogicznego stanowiła w ostatnim dziesięcioleciu obszar zainteresowań kilku konferencji naukowych<sup>2</sup>. Była przedmiotem rozważań podejmowanych w monografiach tematycznych oraz artykułach i rozprawach<sup>3</sup>. Podejmowano próby lepszego poznania i doskonalenia procesu kształcenia andragogicznego<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> W artykule zawarto fragmenty referatu wygłoszonego na konferencji naukowej „Andragogika jako przedmiot akademicki – w kontekście międzynarodowym” zorganizowanej przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Mysłowicach. Zakopane 25 marca 2004 r.

<sup>2</sup> Por. m.in. Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego. BED Tom 1, Wyd. Adam Marszałek. Toruń 1994; Akademickie programy kształcenia andragogicznego. Red. E.A. Wesółowska. BED Tom 4. Wyd. Adam Marszałek. Warszawa – Toruń 1994; Nauczyciele edukacji dorosłych. Red. E.A. Wesółowska. BED Tom 10. Wyd. Adam Marszałek. Toruń 1996; Nauczyciel andragog u progu XXI wieku. Red. W. Horyń i J. Maciejewski. Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 2002.

<sup>3</sup> Por. m.in. T. Aleksander, Kształcenie i doksztalcenie pracowników oświaty dorosłych w Polsce. „Edukacja Dorosłych” Radom 1998 Nr 4; Jarvis P., Chadwick A. (ed.), Training adult educators in Western Europe. Routledge with European Bureau of Adult Education, London 1991; J. Kargul, Nauczyciel dorosłych w ponowoczesnym świecie. W: Nauczyciel andragog u progu XXI wieku. Red. W. Horyń i J. Maciejewski, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002; J. Pólturzycki, Akademicka edukacja dorosłych. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa 1994; H. Solarczyk, Ustawiczność w kształceniu andragogów. „Rocznik Andragogiczny” 2000, Warszawa – Toruń 2001.

<sup>4</sup> Por. m.in. E. Skibińska, Nauczyciel andragog wobec oczekiwań studentów – przyszłych andragogów. W: Nauczyciel andragog..., op. cit., 2002; H. Solarczyk, Akademickie kształcenie i doskonalenie nauczycieli edukacji dorosłych w Polsce. W: Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy. Red. W. Hörner i M.S. Szymański. Wyd. „Żak”, Warszawa 1998; Z. Szarota, Praktyczny wymiar kształcenia andragogicznego. W: Nauczyciele...op. cit., 1996.

Rozważając potrzeby zapewnienia wysokiej jakości przygotowania profesjonalnego andragogów, warto zwrócić uwagę na zagadnienia: roli zawodowej, modelu sylwetki osobowościowej oraz systemu ich kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia, a w tym akademickiego kształcenia andragogicznego. Proces uzyskiwania kompetencji zawodowych obejmuje zwłaszcza zagadnienia orientacji zawodowej, doboru kandydatów do zawodu, kształcenia, adaptacji społeczno-zawodowej absolwentów oraz dalszego rozwoju zawodowego.

W tym krótkim artykule można omówić tylko wybrane kwestie, stanowiące podstawę do dalszych badań i studiów. Szczególna uwaga zostanie więc zwrócona na charakterystykę zakresu kompetencji andragogicznych i akademickie kształcenie andragogiczne z uwzględnieniem koncepcji doboru i układu treści kształcenia, realizację procesu kształcenia, procedurę ewaluacji.

### **Kompetencje andragogiczne na współczesnym rynku pracy**

We współczesnej erze globalizacji rozwój społeczny i gospodarczy warunkowany jest zwłaszcza przez takie czynniki, jak: zmiany technologiczne, informatyzacja, doskonalenie koncepcji organizacyjnych i kierowniczych, ochrona środowiska naturalnego, procesy migracji licznych grup ludności. Współczesną gospodarkę można też określać jako gospodarkę opartą na wiedzy (*knowledge – based economy*). Sytuacja ta powiązana jest z tendencjami występującymi na rynku dóbr i usług, rynku kapitału czy też rynku pracy.

Rynek pracy można analizować jako miejsce spotkania popytu na pracę (w postaci ofert zatrudnienia) z podażą pracy ze strony chętnych do jej podjęcia w różnych formach. Strukturę rynku pracy wyznaczać mogą takie rynki częściowe, zwane segmentami, jak np.: płeć, wiek, kwalifikacje, zawód, gałąź gospodarki, sektor publiczny/sektor prywatny, określony region, miejscowość. Na rynku pracy obserwujemy też relacje między podażą i popytem w zakresie kompetencji i kwalifikacji pracowników oraz osób poszukujących zatrudnienia.

W tym aspekcie warto nieco uwagi poświęcić zakresom znaczeniowym takich pojęć, jak: kompetencje, kwalifikacje i umiejętności. W ujęciu słownikowym słowo kompetencja (łac. *competentia* = odpowiedniość, zgodność; uprawnienia do działania) oznacza zakres pełnomocnictw i uprawnień ... zakres czyjejs wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności<sup>5</sup>.

Na początku lat 70. Pojawiła się w USA koncepcja Competency Based Education, a na corocznym kongresie Amerykańskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych i Kształcenia Ustawicznego jeszcze i dziś spotyka się grupa robocza, której celem jest dalszy rozwój oraz wymiana doświadczeń w zakresie Competency Based Adult Education (CBAE)<sup>6</sup>. W centrum zainteresowania CBAE znajdują się umiejętności, jakie będą

<sup>5</sup> Słownik wyrazów obcych PWN. Red. J. Tokarski. PWN, Warszawa 1980, s. 372.

<sup>6</sup> Por. m.in. R.W. Houston (ed.), *Exploring Competency Based Education*. McCutchan Publis-

posiadały osoby dorosłe kończące naukę i jakie powinny zademonstrować kompetencje. W świetle tej koncepcji są to: kompetencje w zakresie działania, umiejętność korzystania z nowych metod działania oraz kompetencje refleksyjne – umiejętność podejmowania decyzji o tym kiedy, w jaki sposób i dlaczego takie, a nie inne postępowanie jest w danej sytuacji najodpowiedniejsze.

Na potrzeby tych rozważań przyjmuję, że zakres znaczeniowy pojęcia „kompetencje zawodowe” obejmuje strukturę wiedzy i umiejętności wspieranych systemem wartości określających możliwość skutecznego inicjowania i realizowania przez pracownika zadań zawodowych, stosownie do obowiązujących standardów zewnętrznych oraz własnych predyspozycji. Mamy tu więc do czynienia m.in. ze sferami: poznawczą, aksjologiczną, emocjonalną, komunikacyjną, społeczną i psychomotoryczną. W tym kontekście można tu przyjąć, że profesjonalistą jest pracownik, u którego prawdopodobieństwo popełnienia błędu podczas pracy jest znikome, ponieważ potrafi zapewnić w każdej sytuacji odpowiednio wysoki poziom wykonania zadań zawodowych.

Warto zauważyć, że nabywanie kompetencji odbywa się w konkretnym układzie sytuacji typowych dla zróżnicowanych środowisk, w których ma miejsce proces socjalizacji jednostki. Kompetencja ma charakter podmiotowy, jest to zawsze kompetencja określonej osoby lub grupy osób. Rozwój jednostki polega na aktywnej reorganizacji, restrukturyzacji i integracji rozmaitych umiejętności nabywanych w ciągu ontogenezy.

Słowo kwalifikacje (łac. *qualificatio* – określenie i *qualificator* – ten, kto określa od *qualificare* – oceniać, określać<sup>7</sup>) jest opisywane jako układ umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych, niezbędnych do wykonywania zestawu zadań określonego w opisie zawodu<sup>8</sup>. Umiejętność zaś jest określana jako „zdolność do wykonywania czynności prowadzących do zrealizowania zadania zawodowego”<sup>9</sup>. Autorzy projektu budowy standardów kwalifikacji zawodowych wyróżniają trzy kategorie zadań:

- technologiczne, dotyczące metod działania, technologii wytwarzania, usług, wykonywania operacji, opracowywania projektów, badań itp.,
- organizacyjne, dotyczące organizacji pracy na własnym stanowisku oraz organizacji pracy podległych pracowników,

---

hing Corporation, Berkeley Ca, 1974; J. Reischmann, W jaki sposób uczyć „kompetencji”? Andragogiczno-dydaktyczne rozważania pomiędzy wiedzą a umiejętnościami. W: Perspektywy i tendencje edukacji dorosłych. Wybór tekstów. U. Gartenschlaeger, H. Hinzen (wydawcy). Red. E. Przybylska. Wyd. IWMNZUP (IIZ/DVV) Bonn, współpr. wyd. ITeE w Radomiu, Warszawa 2002.

<sup>7</sup> Por. W. Kopaliński, Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem. Muza s.a., Warszawa 1999, s. 286.

<sup>8</sup> Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce. Metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych. Red. S. M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska. IBE, ITeE, Warszawa – Radom 2000, s. 9.

<sup>9</sup> S.M. Kwiatkowski, Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych. W: Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy. Red. S. M. Kwiatkowski, IBE Warszawa 2004, s. 9.



- zadania kierowania i współpracy, dotyczące współpracy z drugim pracownikiem, kierowania zespołem i współpracy w ramach zespołu, współpracy z przełożonymi, kooperantami, otoczeniem przedsiębiorstwa<sup>10</sup>.

Sądzę, że dla skutecznej realizacji zadań zawodowych, zwłaszcza w dwu ostatnich obszarach przydatne jest posiadanie umiejętności interpersonalnych, umiejętności zawodowego funkcjonowania, skutecznego współdziałania w mniejszych lub większych społecznościach zakładu pracy.

Na szczególne znaczenie czynnika ludzkiego w obszarze kwalifikacji zawodowych zwracają uwagę autorzy licznych opracowań specjalistycznych<sup>11</sup>. Dla przykładu, wskazując na rosnące znaczenie kwalifikacji społeczno-moralnych, S. Kaczor zauważa, że w działalności obywatelskiej „...nie jest obojętne, czy posiada się zasoby niezbędnej wiedzy w takich dziedzinach, jak demokracja, stosunki międzyludzkie, miejsce oraz wartość pracy jednostek i zespołowej (...) Niezbędne są umiejętności komunikowania się, publicznego występowania na różnego rodzaju zgromadzeniach, przedstawienia na piśmie swoich żądań w imieniu zespołów ludzkich. Jednocześnie we wszystkich tych czynnościach nieobojętne będą kwalifikacje społeczno-moralne, ponieważ skierowane są na drugiego człowieka. A zatem szacunek dla każdej osoby, okazywany chociażby przez sposób wypowiedzania sądów, zwłaszcza krytycznych, w takiej formie, aby były przekonywujące i jednocześnie nie raniły”<sup>12</sup>.

W tym miejscu warto przedstawić interesujący opis, w znacznym stopniu idealizujący zakres kwalifikacji andragogicznych. Oferujemy Państwu idealnego nauczyciela dorosłych. Wyróżnia się on najwyższym stopniem wiedzy fachowej i kompetencji metodologicznej. Ponadto posiada umiejętność nawiązywania kontaktów i zażegnywania konfliktów oraz talent organizacyjny. Jest specjalistą nie tylko w dziedzinie pedagogiki, lecz potrafi także zastosować strategie metakognitywne i analizować różnorodne problemy i konteksty. Naturalnie kształtuje on swoje seminaria według najnowocześniejszej wiedzy naukowej, wprowadza do praktyki zarówno zdobycze psychologii uczenia się, jak i badań kognitywnych oraz najnowszą wiedzę z zakresu nauczania. Spełnia wymogi nowoczesnej kultury uczenia się i może uchodzić za konstruktywnie wykwalifikowanego doradcę, merytorycznie kompetentnego wykładowcę, moderatora z intuicją oraz biegłego w swojej profesji trenera.

W taki lub podobny sposób mógłby brzmieć anons opracowany na bazie najnowszych badań nad oczekiwanymi kwalifikacjami i umiejętnościami personelu pedagogicznego w edukacji dorosłych. Na pierwszym planie znajduje się wskazanie na różno-

---

<sup>10</sup> Budowa ..., op. cit., 2000, s. 9.

<sup>11</sup> Por. m.in. T.W. Nowacki, Zawodoznawstwo. ITeE, Radom 1999; J. Skrzypczak, Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1998 Nr 3; J. Stochmialek, Przydatność umiejętności interpersonalnych na współczesnym rynku pracy. W: Kwalifikacje zawodowe..., op. cit., 2004.

<sup>12</sup> S. Kaczor, Kwalifikacje społeczno-moralne i ich rosnące znaczenie w życiu. W: Kwalifikacje zawodowe..., op. cit., 2004, s. 41.

rodne kompetencje natury ogólnej, przy czym daje się zauważyć odejście od kompetencji merytorycznych i zwrot ku walorom osobistym i kompetencjom społecznym<sup>13</sup>.

Jak się wydaje, w obszarze umiejętności interpersonalnych przydatnych do efektywnego realizowania zadań zawodowych, warto wymienić umiejętności asertywnościowe<sup>14</sup>. Nabycie umiejętności asertywnościowych sprzyjać może sukcesom w realizacji decyzji zawodowych (np. podczas poszukiwania pracy) oraz w wykonywaniu zadań zawodowych na stanowiskach wymagających zapewnienia konstruktywnych relacji interpersonalnych, w tym podejmowania decyzji kierowniczych. Dotyczy to dla przykładu takich zawodów, jak psycholog, nauczyciel, lekarz, polityk, sprzedawca.

Jednakże w niektórych zawodach, np. służby mundurowe czy też w sytuacji braku osłony socjalnej pracowników, albo w kontaktach z autorytarnymi przełożonymi w prywatnym zakładzie pracy – zachowania asertywne mogą nie sprzyjać efektywności funkcjonowania zawodowego pracownika. Nabycie umiejętności interpersonalnych związane jest więc z powiększaniem umiejętności realistycznego oceniania sytuacji zawodowej.

## **Zarys koncepcji akademickiego kształcenia andragogicznego**

Na przebieg i efekty kształcenia andragogów w szkole wyższej składa się bardzo wiele zmiennych wchodzących ze sobą w różnorakie interakcje i powiązania na szczeblu jednostek, grup i instytucji funkcjonujących w określonym otoczeniu społecznym. Interesujące wydaje się być zapewnienie systemowego podejścia do tej problematyki łączącego zwłaszcza polityków oświatowych, przedstawicieli teorii, praktyków oraz studentów.

Pisząc o systemie mam tu na myśli pewną całość złożoną z wyróżnialnych elementów, wzajemnie powiązanych i współprzyczyniających się do osiągnięcia celu globalnego. Dotychczasowy rozwój teorii systemów powala zwłaszcza na konstruowanie i badanie systemów w pewnym sensie fragmentarycznych. Poza systemem milcząco zakłada się istnienie prawodawcy, który programuje system określając jego strukturę i znaczenie poszczególnych elementów. Tutaj mieści się szereg zagadnień, m.in. podejmowanie decyzji dotyczących: rozwiązań prawnych; alokacji środków finansowych przeznaczonych na wynagradzanie kadry wykładowców i pracowników nie będących nauczycielami akademickimi, funkcjonowanie infrastruktury, kształcenie studentów, prowadzenie badań; transmisji i wdrażania wyników badań do praktyki, organizowanie doskonalenia zawodowego absolwentów. Idzie więc o działania koordynacyjne i integracyjne podejmowane na szczeblu strategicznym, taktycznym i operacyjnym. W tym systemie profesjonalnego kształcenia studentów wyodrębnić można takie składniki, jak: cele, treści, proces i zasady, metody i środki, formy organizacyjne, ewaluacja.

---

<sup>13</sup> Ch. Hof, *Doradzać, moderować czy nauczać?* W: *Perspektywy i tendencje...*, op. cit., 2002.

<sup>14</sup> J. Stochmiałek, *Rola treningu asertywności w kształtowaniu kompetencji andragogicznych*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2002, Nr 4.

Jak się wydaje, występowaniu nowych tendencji i trendów w dydaktyce szkoły wyższej sprzyjały w ostatnich latach głównie dwie grupy czynników. Pierwsza dotyczy szeroko rozumianych zmian społecznych i politycznych zachodzących w świecie, takich jak np.: otwarcie szkół wyższych w zjednoczonej Europie zwiększające mobilność absolwentów i pracowników naukowych<sup>15</sup>; sytuacja na rynku pracy związana z oczekiwaniami pracodawców oraz uzyskiwaniem przez niektóre korporacje przemysłowe uprawnień do kształcenia i przyznawania dyplomów na poziomie studiów wyższych; wzrost autonomii uczelni w relacji do organów rządowych oraz konkurencji między uczelniami, nauczycielami i studentami; wzrost wpływu „klientów” (studentów, komitetów finansujących badania i in.) na decyzje szkół wyższych.

Druga grupa czynników dotyczy rozwoju podstaw teoretycznych dydaktyki dorosłych (związanych zwłaszcza z obszarem uniwersyteckiej oświaty dorosłych), następujących wspólnie z rozwojem dorobku dydaktyki ogólnej, innych subdyscyplin pedagogicznych oraz nauk współdziałających, np. psychologii czy socjologii. Praktyka stymulowała więc rozwój teorii, ta zaś z większym lub mniejszym skutkiem wzbogacała kształcenie akademickie.

Przemiany zachodzące w obszarze akademickiej oświaty dorosłych obejmowały taką zwłaszcza działalność szkół wyższych, jak: różnego stopnia studia dla pracujących, studia przemienne, studia podyplomowe, kształcenie kadr naukowych, popularyzację wiedzy i oddziaływanie na środowisko lokalne. Dostrzegano przy tym swoiste cechy nauczania-uczenia się w szkołach wyższych różnych typów, np. uniwersytetach, politechnikach, uczelniach artystycznych, medycznych.

Pisząc o akademickim kształceniu warto wspomnieć też o podstawowych wartościach stojących u podstaw egzystencji uniwersytetu jako miejsca spotkania profesorów występujących w roli badaczy i nauczycieli oraz studentów poznających warsztat pracy uczonych. Ten związek dwóch podstawowych procesów, zachodzących wewnątrz uniwersytetu, sprawiający, że uniwersytet jest właśnie uniwersytetem, a nie tylko wyższą szkołą zawodową, podkreślają badacze podejmujący refleksję nad naturą uniwersytetu. Do czynników wewnętrznych, związanych z systemem wartości akceptowanym przez członków społeczności uniwersyteckiej, który to system, tak naprawdę, przesądza o „uniwersyteckości” danej szkoły wyższej J. Brzeziński<sup>16</sup> zalicza wartości: autonomii, różnorodności, komplementarności badania i nauczania oraz prawdy.

W nawiązaniu do tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego w myśl idei Procesu Bolońskiego planowane jest uwzględnianie cyklu studiów licencjackich,

---

<sup>15</sup> Por. m.in. E. Przybylska, Profesjonalizacja edukacji dorosłych. Akademicka edukacja dorosłych w Europie wobec wyzwań Deklaracji Bolońskiej. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003 Nr 3; J. Stochmiałek, Andragogika na niemieckich uniwersytetach – struktura organizacyjna i kierowanie. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2000, Nr 3.

<sup>16</sup> J. Brzeziński, Trwałe wartości uniwersytetu. „Forum Oświatowe” Tom specjalny 1997, Nr 1–2, s. 211; zob. też M. Malewski, Edukacja spieniężona. O komercjalizacji edukacji uniwersyteckiej. „Terazniejszość–Człowiek–Edukacja” 2002, Nr 2 (18).



magisterskich i doktorskich przy promowaniu europejskiej współpracy w zakresie zapewnienia jakości kształcenia akademickiego, ustanowienie systemu punktów ECTS sprzyjających mobilności studentów.

Mając na względzie dorobek dotychczasowych orientacji edukacji pedagogicznej (m.in. orientacji humanistycznej, technologicznej czy funkcjonalnej) trwają poszukiwania nowych dróg kształtowania akademickich kompetencji andragogicznych, uwzględniających wiele modernistycznych i postmodernistycznych wątków poszukiwań.

Można przyjąć, że koncepcja kształcenia andragogów, wyrastająca z idei kształcenia ustawicznego i wielostronnego, opiera się na dwóch głównych podstawach: stanie i potrzebach praktyki oraz stanie teorii uzasadniającej jej powstanie i pozwalającej na konstruowanie kanonu wiedzy andragogicznej. Podczas tworzenia tej koncepcji pragnę zwrócić szczególną uwagę na pięć znaczących uwarunkowań.

Po pierwsze, niezbyt wysoki poziom profesjonalizacji zawodu andragoga, sprzyja poszukiwaniu wielu dróg prowadzących do uzyskania akademickich kompetencji. Zróżnicowane są treści kształcenia andragogicznego realizowanego na uniwersytetach i w szkołach wyższych naszego kraju oraz w uczelniach zagranicznych.

Po drugie, koncepcja przygotowania andragogów do realizacji zadań zawodowych, uwzględniająca znaczącą rolę zarówno procesu edukacji formalnej i pozaformalnej, jak też edukacji nieformalnej – powinna być zespolona z koncepcją systemu oświaty dorosłych.

Po trzecie, kształcenie w ramach wyższych studiów zawodowych i uzyskanie licencjatu powinno stanowić podstawę dla pełnego magisterskiego wykształcenia oraz przyszłej specjalizacji w toku rozwoju zawodowego.

Po czwarte, przygotowanie zawodowe andragogów przebiega na trzech poziomach: dobór oraz kształcenie kandydatów do zawodu; doksztalcenie, jako uzupełnianie brakującej wiedzy i umiejętności przez osoby pełniące już funkcje pedagogiczne (np. uczestnictwo w studiach zaocznych lub podyplomowych); doskonalenie umiejętności jako modernizacja już posiadanych kompetencji.

Wreszcie, po piąte, uczelnie nie mają możliwości przygotowania „gotowych” andragogów, którzy mogliby pracować przez całe lata spierając się wyłącznie na wiedzy wyniesionej ze studiów. Sposoby przygotowania zawodowego mają być odpowiedzią na antycypowane sytuacje odniesienia, w których może się znaleźć absolwent.

Do projektowania systemu kształcenia andragogów niezbędna jest wiedza o sytuacjach, w jakich oni działają i zadaniach, jakie realizują. Można przyjąć, że działalność ta przebiega w sytuacjach problemowych, otwartych, nie w pełni określonych i w zasadzie pedagog nie zna pełnej struktury oraz poziomu natężenia zmiennych warunkujących rezultaty jego działania. Kształcenie andragogiczne powinno więc uwzględniać problematykę epistemologiczną i aksjologiczną – efektywność bowiem funkcjonowania andragogicznego współwyznaczana jest zarówno przez wiedzę i umiejętności działania, jak też poprzez system norm i wartości.

Zadaniowy charakter kształcenia andragogicznego służyć winien zbliżeniu tego procesu do procesu pracy, bowiem treść i struktura pracy pedagogicznej stanowią winny podstawę treści i struktury kształcenia, przemiany zaś w ich zakresie – podstawę przemian w treści i strukturze kształcenia i doskonalenia. Praca edukacyjna z ludźmi dorosłymi, opisywana w różnych koncepcjach teoretycznych (filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych, prakseologicznych), obejmuje poznawanie mechanizmów funkcjonowania człowieka dorosłego w różnych sferach jego działania: podczas uczenia się w sytuacji pracy, w rodzinie, w czasie wolnym. Uwzględnia występowanie sytuacji sukcesu życiowego – rodzinnego, zawodowego, ale także uczenie się funkcjonowania osób dorosłych w sytuacjach kryzysu życiowego, niekiedy o charakterze katastrof. Przykłady dotyczą tu biedy, bezrobocia, bezdomności, choroby, niepełnosprawności, czy też sytuacji umierania – co próbuje opisywać andragogika specjalna<sup>17</sup>.

Sądzę, że akademickie kształcenie andragogów zapewnić winno zwłaszcza:

- wiedzę i umiejętności w zakresie oddziaływania na człowieka dorosłego (m.in. problematyka psychologiczna i socjologiczna),
- praktyczne przygotowanie do wykonywania specjalistycznych zadań zawodowych (metodyki, praktyki i in.),
- zdobycie kompetencji do prowadzenia działalności naukowo-badawczej (proseminaria, metodologia i statystyka pedagogiczna, seminarium magisterskie),
- stymulowanie aktywności własnej studenta (aktywność w środowisku lokalnym, udział w działalności kulturalnej, aktywność sportowa, współpraca w grupie i in.).

Konstruowanie planu akademickiego kształcenia andragogicznego wymaga rozważenia doboru treści w ujęciu diachronicznym – przemieszczających się w czasie kolejnych lat studiów oraz synchronicznym – pogrupowanie treści w ramach przedmiotów, obszarów tematycznych. Niezbędnym jest więc realizowanie procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego w oparciu o nowoczesne, ciągle aktualizowane plany i programy nauczania.

W toku kształcenia andragogicznego studentów źródłami treści są: po pierwsze, obiektywnie istniejąca wiedza naukowa; po drugie, zapotrzebowanie pracodawców związane z modelem absolwenta (jako pracownika i obywatela) oraz po trzecie, zainteresowania własne uczących się związane z ich samodzielnością i twórczością. Obiektywnie istniejąca rzeczywistość społeczna stanowi zwykle przedmiot zainteresowania odpowiedniej dyscypliny naukowej, a ta z kolei podejmuje starania dla realizacji określonego kierunku czy specjalizacji kształcenia. Jawi się więc w tym miejscu pytanie – w jakim stopniu w ramach specjalizacji andragogicznej studenci winni przygotowywać się do funkcjonowania w wybranych obszarach działalności zawodowej, np. jako: nauczyciele szkół dla dorosłych, animatorzy kultury, andragodzy specjaliści – pracujący z osobami dorosłymi niepełnosprawnymi, gerontolodzy?

---

<sup>17</sup> Por. J. Stochmiałek, *Pedagogika dorosłych wobec problemów osób niepełnosprawnych*. Referat na konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Kraków 12 IX 2003.

Podczas zajęć dydaktycznych wiedza zawarta w programie kształcenia konfrontowana jest z wiedzą już posiadaną i zainteresowaniami oraz potrzebami poznawczymi studenta. Część wiedzy z programu zostaje zaakceptowana i przyjęta do realizacji, natomiast osobna porcja wiedzy zostaje podczas zajęć generowana w toku interakcji studenta z osobą nauczającą. Pojawia się też pytanie o realizację ukrytego programu, stosownie do obyczajów danej uczelni oraz danego nauczyciela akademickiego.

Jak zauważa J. Field, uczenie się „...jako proces całościowy, obejmuje niezwykle złożony zespół epizodów edukacyjnych o różnej długości i różnym znaczeniu, rozsiągniętych na całej linii biograficznej jednostki, przyjmujących niekiedy zaskakującą kolejność i umiejscowionych w wielorakich okolicznościach społecznych i instytucjonalnych (...) całościowe uczenie się jest potencjalnie istotnym narzędziem indywidualizacji, ponieważ trajektoria edukacyjna każdej jednostki zawiera unikalną kombinację epizodów kształceniowych”<sup>18</sup>.

### **Proces kształcenia i jego efekty**

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

Rozwój teorii komunikacji, koncepcji ról społecznych sprzyjał w ostatnich latach prowadzeniu badań nad zastosowaniem analizy transakcyjnej w relacjach między nauczycielami a studentami. Dotyczy to takich np. sytuacji jak: porozumiewanie się z grupą studentów, pierwsze spotkanie wykładowcy ze studentami, prowadzenie negocjacji z uwzględnieniem strategii nauczycielskich oraz strategii studenckich. Jak interesująco pisze niemiecki andragog E. Meueler „nauczyciele akademicy kształcą studentów i ich egzaminują. Otrzymują za to wynagrodzenie, często niezależnie od poziomu prowadzonych badań i poziomu współpracy z innymi przedstawicielami nauki. [...] Produkcja teorii z zakresu pedagogiki dorosłych podporządkowana jest dwóm ważnym zasadom. Pierwsza związana jest z potrzebą nauczania studentów, gdzie jakże często można spotkać zjawisko: »Pan umiłował poddanych, lecz oni Jego nie umiłowali«. Druga dotyczy samoreprodukcji wiedzy akademickiej w tak wielkim warsztacie pracy, jakim jest uczelnia. Życie akademickie może w całości wypełniać czas posiadany przez pracownika nauki – i nie ma on go już więcej na kontakty z praktyką. Ale

---

<sup>18</sup> J. Field, *Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*. Przekład A. Molska. „Terazniejszość–Człowiek–Edukacja” 2003 nr 1, s. 79.



spoglądając z nieco innej perspektywy, ważne jest także istnienie pewnego parasola ochronnego dotyczącego wolności badań i nauczania”<sup>19</sup>.

Podczas konstruowania systemu kształcenia akademickiego coraz częściej spotykamy się z terminem ewaluacja procesu kształcenia, od angielskiego „educational evaluation” używanym dla określenia procedury sprawdzania i oceniania wyników osiągniętych przez: uczących się, osoby nauczające oraz instytucje edukacyjne. Ma ona spełniać nie tylko funkcję informacyjną, ale też modernizacyjną, motywacyjną i selekcyjno--prognostyczną.

Przyjmując ustalenia słownikowe (kompetencje = kwalifikacje + uprawnienia) S.M. Kwiatkowski zauważa, iż „...w życiu zawodowym zdarzają się naganne społecznie sytuacje, polegające na uzyskiwaniu kompetencji bez niezbędnych kwalifikacji. Przeciwdziałać temu zjawisku może wprowadzany system akredytacji instytucji edukacyjnych – szczególnie prowadzących działalność w formach pozaszkolnych”<sup>20</sup>. Wiele krytycznych uwag wysuwanych jest też pod adresem akademickiego kształcenia pedagogów<sup>21</sup>, co sprzyja rozważaniom na temat roli procedur akredytacji, standaryzacji i certyfikacji w edukacji akademickiej<sup>22</sup>.

Dla doskonalenia ewaluacji akademickiego kształcenia andragogicznego duże znaczenie mieć będzie udzielenie odpowiedzi na takie m.in. pytania: czy i w jakim zakresie wyniki uzyskane w toku edukacji akademickiej są zgodne z założonymi celami? Jaka jest zgodność czynności wykonywanych przez absolwentów w pracy z zakresem przygotowania zawodowego na specjalizacji andragogicznej? Jak nagradzamy najlepszych studentów i jak wykorzystujemy najlepszych absolwentów? Jakie koszty ponosimy dla uzyskania określonych wyników edukacji i czy są one opłacalne w postaci wysokiego poziomu użyteczności społeczno-zawodowej absolwentów? Na jakie trudności w pracy zawodowej napotykają absolwenci i jak przebiega ich rozwój zawodowy?

Warunkiem użyteczności kształcenia andragogicznego jest zaspokojenie przez absolwentów potrzeb społecznych przy uwzględnieniu własnego rozwoju zawodowego. Użyteczność ta jest m.in. funkcją przygotowania ogólnego i zawodowego, oczekiwań,

---

<sup>19</sup> E. Meueler, Co utrudnia współpracę między praktykami a teoretykami oświaty dorosłych? W: Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach. Red. J. Stochmiałek. Wyd. ITeE, Warszawa – Radom 1995, s. 122–123.

<sup>20</sup> S.M. Kwiatkowski, Problemy terminologiczne..., op. cit., 2004, s. 11.

<sup>21</sup> Por. m.in. Z. Kwieciński: Rozwiązanie dylematu Salomona: z dzbana pustego do dziurawego kubka nalewać, aż magistry wyrosną (Zarys wystąpienia). W: Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej (wybrane problemy). Red. Z. Jasiński i T. Lewowicki. Uniwersytet Opolski, Opole 1998; oraz tegoż: Grzechów głównych trzydzieści w kształceniu nauczycieli. „Ruch Pedagogiczny” 1998 Nr 1-2.

<sup>22</sup> Por. m.in. H. Merkens, Evaluation in der Erziehungswissenschaft – eine neue Herausforderung? „Zeitschrift für Pädagogik” 2004, Jg. 50, Heft 1; D. Wosik, Rola i miejsce akredytacji i certyfikacji w ocenie oraz doskonaleniu jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2003 Nr 1 (21).



poziomu motywacji i zdolności absolwenta oraz sytuacji, w jakich przebiega jego rozwój zawodowy. Jednocześnie o przydatności absolwentów do zawodu decyduje nie dyplom (zakładając, że na rynku pracy jest ich nadmiar), lecz rzeczywiste kompetencje pracownika.

Rozwój zawodowy andragogów związany jest z powiększaniem się zdolności do wykonywania określonych rodzajów działalności zawodowej. W literaturze pedagogicznej i psychologicznej spotykamy omówienie wielu teorii rozwoju zawodowego czy też inaczej mówiąc teorii wyboru zawodu oraz dostosowania zawodowego<sup>23</sup>. Większość z nich oparta jest na generalnym założeniu, iż podstawowe znaczenie dla rozwoju zawodowego mają dwa procesy: trafny wybór zawodu i dlatego koncentrują się na poszukiwaniu czynników osobowościowych (potrzeb, doświadczeń itp.), od których ten wybór zależy oraz drugi – dostosowanie do pracy, które może wyrażać się w odpowiedniości – jednostka spełnia wymagania środowiska pracy bądź satysfakcji – środowisko pracy spełnia wymagania jednostki. Są to m.in.: teoria wyboru zawodu F.W. Parsonsa oparta na tezie, że powodzenie zawodowe człowieka zależy od odpowiedniości między wymaganiami zawodu a posiadanymi cechami osobowości; teoria satysfakcji zawodowej V.H. Vrooma, zakładająca, że podstawą rozwoju zawodowego jest satysfakcja z pracy osiągnięta dzięki uzyskiwanym za jej wykonanie nagrodom zewnętrznym i wewnętrznym; typologiczna teoria zachowań zawodowych Hollanda zakładająca, że określone typy osobowości (realistyczny, intelektualny, społeczny, konwencjonalny, przedsiębiorczy i artystyczny) poszukują określonych środowisk i zawodów. W opracowanej koncepcji dostosowania się do pracy R.V. Davis, L.H. Lofquist i D.J. Weiss podkreślają fakt poszukiwania przez człowieka zgodności ze swoim otoczeniem. Możliwe są tu dwa przypadki: 1) odpowiedniości – jednostka spełnia wymagania środowiska pracy oraz 2) satysfakcji – środowisko pracy spełnia wymagania jednostki. Autorzy ci eksponują znaczenie takich czynników, jak: potrzeby i zdolności człowieka oraz wartość nagród za pracę<sup>24</sup>.

Jednak u podstaw wielu naukowych projektów aspirujących do uzdrawiania edukacji tkwi, zdaniem M. Malewskiego, błąd przesądzenia. Polega on – najogólniej biorąc – na traktowaniu wiedzy naukowej jako nieproblematycznej i pewnej. Jeżeli tak jest rzeczywiście, to badacze edukacji i twórcy jej teoretycznych obrazów winni powrócić do pytania: czym jest praktyczność wiedzy naukowej? Na tak postawione pytanie M. Malewski<sup>25</sup> formułuje dwie hipotetyczne, choć wzajemnie nie wykluczające się, odpowiedzi. Pierwsza z nich głosi, że praktyczność jest epistemiczną cechą wiedzy, jej strukturalnym atrybutem. Rozpoznając rzeczywiste relacje zachodzące w sferze praktyki, tym samym ma ona dla niej walor bezpośredniej aplikowalności. Odpowiedź dru-

<sup>23</sup> Por. m.in. T.W. Nowacki, *Zawodoznawstwo*. ITeE, Radom 1999.

<sup>24</sup> J. Kurjaniuk: *Problemy kształcenia zawodowego w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*. Warszawa 1981, s. 120.

<sup>25</sup> M. Malewski, *Niepewność wiedzy – zawodność edukacyjnej praktyki*. „Teraźniejszość – Człowiek–Edukacja” 2002 Nr 4 (20), s. 64.

ga zakłada, że praktyczność jest nie tyle cechą wiedzy, co następstwem postawy jej użytkowników. Tym samym wiedza nie jest praktyczna, lecz staje się praktyczna. Praktyczność jest cechą wiedzy nadawaną jej przez praktyków, którzy doświadczając rozlicznych trudności, próbują pokonywać je, wykorzystując odnoszące się do nich teorie.

Tradycyjny i powszechnie obowiązujący model kształcenia uniwersyteckiego zakłada, że praktycy edukacji winni przejść na stronę teoretyków. Za miarę edukacyjnego sukcesu zwykło się uważać stopień, w jakim zdołali oni przyswoić kategorie formalnego języka nauki, poprawnie reprodukować uznane teorie, posługiwać się metodologicznie prawomocnymi strategiami eksploracji itp. Założony w tym modelu wpływ teorii na praktykę jawi się jako nieproblematyczny i oczywisty. W swojej akademickiej praktyce dydaktycznej respektują go nawet ci, którzy publicznie deklarują się jako zwolennicy postpozytywistycznych doktryn naukowości. Badania pokazują<sup>26</sup>, że sukces tak zaprojektowanej edukacji nauczycielskiej ma charakter pozorny.

**Tadeusz Aleksander**

Instytut Pedagogiki UJ, Kraków

## **WYKŁADY UNIWERSYTECKIE W ŚRODOWISKU MAŁYCH MIAST (z doświadczeń UJ w latach międzywojennych)**

Oryginalną formą działalności dydaktycznej szkół wyższych w czasach najnowszych stały się wykłady „poza murami”, dla ludzi, którzy z różnych powodów nie mogli być studentami. Inicjatywa ta, zrodzona w II połowie XIX w., ma dwa źródła. Pierwsze to naciski zewnętrznych sił społecznych, które z różnych powodów nie mogły odbywać studiów uniwersyteckich, a dotarcie do wykładów wygłaszanych przez profesorów uniwersytetu poza murami uczelni uznawały za formę kompensaty swoistej krzywdy społecznej, jaka dokonała się wskutek ich wcześniejszego niekorzystnego statusu społecznego, wyznaniowego czy nawet klasowego. Owe siły to szybko rosnące w znaczenie drobne mieszczaństwo oraz rozrastająca się klasa robotnicza, umacniająca się ruch

<sup>26</sup> M. Malewski, *Niepewność wiedzy...*, op. cit. 2002, s. 70–71.

emancypantek, domagający się równouprawnienia kobiet w różnych dziedzinach życia społecznego (np. prawa wyborczego), w tym także w dostępie do oświaty.

Źródło drugie to przychylność profesorów i władz uniwersytetów wobec pokrzywdzonych klas społecznych, świadomych misji szkół wyższych, powołanych – ich zdaniem – także do wsparcia edukacyjnego osób, które w latach swojej młodości nie były w stanie odbyć studiów uniwersyteckich.

Z nieodpartą dumą trzeba przyznać, że początków akcji wykładów „poza murami” doszukać się można w Krakowie. Zainicjował je w ok. 1786 r. Feliks Radwański, wykształcony za granicą kierownik katedry mechaniki i hydrauliki w zreformowanej przez Hugona Kołłątaja Szkole Głównej Koronnej. Prowadził on wykłady z mechaniki praktycznej dla rzemieślników. W latach nieco późniejszych ten zwolennik zniesienia pańszczyzny w dobrach uniwersyteckich wydawał pismo („Dziennik Gospodarski Krakowski”), w którym informował społeczeństwo o osiągnięciach gospodarowania w innych krajach.

Za granicą pierwsze wykłady dla robotników, poza uniwersytetem, rozpoczęły się w Szkocji. To tam Georg Birkbeck – profesor fizyki i chemii uniwersytetu w Glasgow zorientowawszy się w zainteresowaniach robotników zaczął dla nich organizować specjalne wykłady<sup>27</sup>.

Kolejnym przykładem tej działalności są wykłady profesorów UJ z roku akademickiego 1850/51: Wincentego Pola, Stanisława Kuczyńskiego, Józefa Kremera i Ludwika Zeisznera dla mieszkańców Krakowa<sup>28</sup>.

Najbardziej jednak trwałą z takich prób okazała się być inicjatywa zapoczątkowana przez angielskie kooperatystki „oburzone” brakiem możliwości kształcenia się w uniwersytecie. One to w 1867 r. zaprosiły profesora Jamesa Stuarta, docenta uniwersytetu w Cambridge do wygłoszenia wykładów akademickich w środowiskach kobiecych. Efektem tych zabiegów było zorganizowanie czterech serii odczytów w miastach przemysłowych: Leeds, Liverpool, Sheffield i Manchester. Powodzenie zajęć nasunęło J. Stuartowi myśl zorganizowania specjalnej agendy uniwersytetu w Cambridge (1873 r.) określanej mianem uniwersytetu rozszerzonego (University Extension). Działalność tę nazywano także „pracą poza murami” (extra mural work). Już w pierwszym roku istnienia tej instytucji urządzono, siłami profesorów z Cambridge, serie wykładów w 3 miastach: Derby, Leicester oraz w Nottingham. Wnet za przykładem Cambridge „poszły” inne angielskie uniwersytety, w tym londyński i oksfordzki, organizujące liczne cykle popularnych wykładów<sup>29</sup>.

Pod koniec XIX w. pomysł z Cambridge rozpowszechnił się także w innych krajach europejskich, zwłaszcza języka niemieckiego. Do sensownej adaptacji pomysłu akcji „extra mural work” doszło w Austrii, gdzie w Uniwersytecie Wiedeńskim wyzna-

<sup>27</sup> Ł. Kurdybacha (red.), Historia wychowania, PWN, Warszawa 1968, t. 2, s. 34.

<sup>28</sup> T. Aleksander, Oddziaływanie kulturalne dużego miasta na region, PWN, Warszawa – Kraków 1985, s. 40.

<sup>29</sup> Ł. Kurdybacha (red.), Historia wychowania, PWN, Warszawa 1968, t. 2, s. 707–708.



czono specjalne sumy pieniężne (7000 guldenów) dla organizowania wykładów w Wiedniu i niektórych miastach prowincjonalnych.

Wiadomość o innowacji wiedeńskiej szybko dotarła do Lwowa, gdzie w c.k. Uniwersytecie im. Franciszka Józefa już w roku 1899 zorganizowano pierwsze wykłady „poza murami” dla zainteresowanych nimi słuchaczy.

Decyzję o zorganizowaniu przez UJ wykładów powszechnych podjął Senat (UJ) już 6 listopada 1901 r., zlecając przygotowanie ich koncepcji prof. Wiktorowi Czermakowi. Podjęto starania u władz oświatowych o zgodę na ich organizowanie. W odpowiedzi Ministerstwo Wyznań i Oświaty, pismem z 7 października 1902 r., nie tylko zezwoliło Uniwersytetowi Jagiellońskiemu na urządzenie powszechnych wykładów uniwersyteckich dla szerokiej publiczności, ale także przeznaczyło na ich cele rocznie 3000 koron. Senat UJ wybrał przewodniczącego akcji w osobie prof. Wiktora Czermaka i przedstawicieli do zorganizowania odczytów. Wybrani opracowali Statut Organizacyjny tych wykładów (na wzór statutu pozyskanego ze Lwowa) zatwierdzając go na posiedzenia Senatu UJ w dniu 7 października 1902 r. z zaznaczeniem, że wykłady te odbywać się będą „(...) poza obrębem gmachów Uniwersyteckich (...)”, chyba że instytucje je „przyjmujące” nie znajdą odpowiedniego lokalu<sup>30</sup>. Zgodnie ze Statutem Organizacyjnym wybrano w UJ Zarząd Powszechnych Wykładów złożony z przewodniczącego (wybierał go Senat), zastępcy przewodniczącego i 10 członków (wybieranych jako delegatów przez rady poszczególnych wydziałów, po jednym z każdego wydziału). W skład Zarządu wchodził też przedstawiciel Senatu UJ. Kadencja Zarządu trwała na ogół 3 lata (tylko pierwszy wybrano na jeden rok). W skład pierwszego Zarządu PWU wybranego w maju 1903 r. weszli prof. Wiktor Czermak (przewodniczący), prof. Edward Janowski (zastępca przewodniczącego) oraz: prof. Stanisław Ciechanowski, prof. Stanisław Estreicher, ks. prof. Franciszek Gołba, dr Władysław Heinrich, dr Stefan Horoszkiewicz, prof. Michał Rostworowski, prof. Jan Rozwadowski, prof. Michał Siedlecki, dr Wacław Tokarz (jako członkowie). Taka procedura powoływania Zarządu PWU realizowana była bez większych zmian przez cały czas trwania omawianej instytucji. Zarząd opracowywał programy wykładów oraz decydował o ich organizacji (dobór wykładowców, częstotliwość, pora dnia, metodyka) w poszczególnych miejscowościach.

Organizacją wykładów w poszczególnych miastach („prowincjonalnych”) zajęły się powoływane tam zarządy miejscowe („komitety”). Wykazy członków zarządów dla powszechnych wykładów uniwersyteckich, przysyłanych po każdym nowym wyborze do Zarządu PWU w Krakowie, zdają się potwierdzać, że w ich skład wchodziło w poszczególnych miejscowościach najbardziej znaczący obywatele, starostowie powiatów i burmistrzowie miast, referenci do spraw szkolnych w starostwie, urzędnicy samorządowi, pracownicy sądu, ziemianie, znani nauczyciele gimnazjalni i in. Na czele tych zarządów stali: przewodniczący, zastępca przewodniczącego, sekretarz i skarbnik.

<sup>30</sup> Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego 1902/1903. W Drukarni c.k. Uniwersytetu Jagiellońskiego. Kraków 1904, s. 12.



Wykłady Uniwersyteckie organizowane były nie tylko w Krakowie, ale i w wielu innych miejscowościach. Na początku, w roku 1903/4, Zarząd urządził 105 wykładów, w tym (...) 78 w Krakowie, a 25 (...) na prowincji (...) w 5 miejscowościach (Białej, Bochni, Nowym Sączu, Tarnowie i Żywcu). Ale już w roku następnym (1904/5) urządzono ich 172, w tym 111 poza Krakowem w 12 różnych miejscowościach Galicji Zachodniej. Wystąpiło ich 22,5 tys. słuchaczy<sup>31</sup>. W roku akademickim 1908/9 wygłoszonych zostało w ramach PWU 167 wykładów, z których 95 zrealizowano poza Krakowem w 12 miastach Galicji Zachodniej. Łączna liczba słuchaczy osiągnęła wtedy 25 tysięcy (w tym prawie 10 tys. w Krakowie i 15 tys. „na prowincji”). Sprawozdania Zarządu PWU donoszą, że w ciągu pierwszych 6 lat istnienia tej placówki zorganizowano 945 wykładów, a przez sale wykładowe (zarówno w Krakowie, jak i na prowincji) przewinęło się 143 tys. słuchaczy<sup>32</sup>.

W latach następnych (zwłaszcza w roku akademickim 1912/13)<sup>33</sup> dynamika działalności PWU nieco osłabła, co było spowodowane chorobą ich organizatora prof. Wiktora Czerbaka. By owej stagnacji zaradzić, Senat UJ powierzył zadania organizowania wykładów nowemu „komitetowi” działającemu pod kierownictwem również pełnego zapału do tej pracy prof. Tadeusza Grabowskiego – filozofa zajmującego się m.in. filozofią J.E. Kanta. Nowy Zarząd z dużą dynamiką przystąpił do odbudowy omawianej działalności (starając się równocześnie w Ministerstwie Wyznań i Oświaty o dodatkowe subwencje – otrzymane w roku następnym – na rozbudowę działalności odczytowej). Nic też dziwnego, że szybko zintensyfikował wykłady w Krakowie, odnowił ich struktury organizacyjne i wznowił akcję w 6 miastach Galicji Zachodniej: Białej, Bochni, Mielcu, Nowym Targu, Rzeszowie, Sucheju<sup>34</sup>. Cieszyły się one tam dużą frekwencją.

W sumie przed I wojną światową powszechne wykłady UJ organizowane były w 20 miastach Galicji Zachodniej. Wygłaszali je profesorowie UJ oraz przedstawiciele miejscowej inteligencji (nauczyciele, lekarze, prawnicy, duchowni, inżynierowie) zatwierdzeni jako wykładowcy przez Zarząd PWU. Omawiali oni na nich zagadnienia z najrozmaitszych dziedzin wiedzy.

Z chwilą jednak wybuchu I wojny światowej załamała się w UJ akcja organizowania wykładów powszechnych. Przyczyną tej sytuacji był wyjazd z Krakowa przewodniczącego Zarządu (prof. T. Grabowskiego) tych wykładów, czasowe oddanie niektórych budynków UJ (w tym także Collegium Novum) na potrzeby wojska, a nadto obawa kadry profesorskiej, by nie stwarzać konkurencji dla dynamicznie rozwijanej wtedy

<sup>31</sup> Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego 1904/1905. W Drukarni UJ, Kraków 1905, s. 16–17.

<sup>32</sup> Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego 1908/1909. W Drukarni UJ, Kraków 1909.

<sup>33</sup> Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego 1913/14, 1914/15, 1915/16. W Drukarni UJ, Kraków 1917, s. 37.

<sup>34</sup> Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego 1913/14, 1914/15, 1915/16 za rektora prof. dr. Kazimierza Kostaneckiego, W Drukarni UJ, Kraków 1917, s. 37.

działalności odczytowej Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza (realizowali ją w części również profesorowie UJ).

Po oddaniu, w kwietniu 1915 r., przez wojskowość gmachu Collegium Novum profesorowie Stanisław Kutrzeba i Michał Siedlecki – w zastępstwie nieobecnego w Krakowie kierownika PWU – zorganizowali w Auli (w maju i czerwcu 1916 r.) dwa cykle wykładów: higieniczno-lekarski i na „tematy wojenne”. Do realizacji pierwszej grupy wykładów zaangażowali profesorów i docentów: Napoleona Cybulskiego, Leona Glińskiego, Tomasza Janiszewskiego – późniejszego ministra zdrowia publicznego, Karola Kleckiego, Józefa Latkowskiego i Romana Nitscha. Do drugiej: Tadeusza Garbowskiego, Zdzisława Jachimeckiego, Adama Krzyżanowskiego, Mariana Szyjkowskiego i Władysława Wróblewskiego. Wykłady te realizowano dzięki subwencji otrzymanej z Ministerstwa Wyznań i Oświaty.

Wobec niemożności organizowania takich wykładów na „prowincji” profesorowie UJ, związani z PWU, postanowili wydać serię broszur na tematy naukowe, zwłaszcza z zakresu higieny i zdrowia, a następnie rozprowadzić je po niskiej cenie do potrzebującego takiej wiedzy społeczeństwa Galicji. Zamiar zaczęto realizować niemal natychmiast, czego przykładem są broszury N. Cybulskiego „O żywieniu się” i K. Kleckiego „Zakażenie i choroba zakaźna”.

Instytucja Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich odżyła w UJ w roku akademickim 1915/16 pod nowo wybranym Zarządem, którego kierownikiem został prof. Michał Siedlecki, znany już wtedy zoolog i podróżnik. Pod jego kierownictwem opracowano nowy program wykładów, złożonych z 3 cykli tematycznych: o państwie, o ziemi polskiej i o rzecznikach idei państwa polskiego. Niebawem w tej nowej wersji programowej zorganizowano 103 wykłady, w tym 68 w 8 miastach (12 wykładów w każdym ośrodku) na „prowincji” dla łącznej ilości prawie 15 tys. słuchaczy. Prof. M. Siedlecki podjął także inicjatywę organizowania wykładów uniwersyteckich w miastach Królestwa (Dąbrowa Górnicza, Piotrków, Kielce, Radom). Uzyskał na to poparcie Generalnego Gubernatorstwa w Lublinie. Wykłady te nie doszły jednak do skutku z powodu trudności uzyskania paszportów dla prelegentów.

Cykl wykładów z tego roku opublikowano w zbiorowym wydawnictwie pt. „Co Europa zawdzięcza Polsce”. W roku następnym rozszerzono omawianą inicjatywę o wykłady z zakresu profilaktyki chorób wenerycznych, a ilość uczestników wzrosła (łącznie) do prawie 30 tysięcy. W roku akademickim 1917/18 instytucja PWU zorganizowała także wykłady na wsiach (32 wykłady w 3 powiatach dla prawie 6 tys. słuchaczy).

W 1918 r., po okresie dużej dynamiki wykładowej trwającej 3-letni okres kierowania wykładami przez prof. Michała Siedleckiego, Senat UJ powierzył kierownictwo PWU prof. Zdzisławowi Jachimeckiemu – muzykologowi i kompozytorowi. Ten – wcześniejszy wykładowca PWU – nadal wkładał dużo wysiłku w ich kontynuowanie w trudnych latach odbudowy niepodległości państwa polskiego.

W dobie odbudowywanego państwa polskiego zaistniała możliwość rozszerzenia wykładów powszechnych UJ na Górny Śląsk i ziemie byłego Królestwa (Zagłębie oraz miasta na północ od Krakowa).

Po włączeniu Górnego Śląska do Polski UJ postanowił pomóc temu regionowi pozbawionemu polskiej inteligencji. W tym celu 4 maja 1923 r. Senat UJ powołał (przy Zarządzie PWU) Komisję do działalności UJ na Górnym Śląsku. Przewodniczącym jej został ks. prof. Kazimierz Zimmermann, prodziekan Wydziału Teologicznego UJ. Komisja wysłała swego przedstawiciela (prof. Artura Benisa) do posła Wojciecha Korfanteo, który poparł koncepcję wygłoszenia wykładów popularnych na Śląsku (historia Polski, dzieje literatury polskiej) i zobowiązał się pomóc w zorganizowaniu zarządów, tj. „komitetów miejscowych” wykładów, złożonych z wybitnych polskich działaczy<sup>35</sup>. Tak powstały zarządy wykładów w Katowicach (przew. dr praw Zygmunt Przybylski, współorganizator sądownictwa polskiego na Górnym Śląsku) i Królewskiej Hucie (przew. Aleksander Ciszewski – zastępca dyrektora generalnego SKARBOFERMU<sup>36</sup>). Owe „komitety ścisłe” zadbały o środki finansowe na wykłady (m.in. z daru Jaworznickich Komunalnych Kopalni Węgla S.A.) i ustalały szczegółowy program (cykl 16 zajęć) wykładów<sup>37</sup>. Wyniki uczestnictwa w wykładach były zaskakujące. Na każdy wykład w obu miastach przybywało średnio po około 200 osób.

Po krótkim przewodniczeniu Zarządowi Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich przez prof. Ludomira Sawickiego (od 24 czerwca 1924 r.) i prof. Romana Dybockiego (od 16 grudnia)<sup>38</sup> Senat UJ wybrał na to stanowisko, 3 lutego 1925 r., prof. Jana Nowaka, znanego już wtedy eksperta w zakresie geologii naftowej. Kierował on nim do 1939 r. doprowadzając tę działalność do wyraźnego ilościowego i jakościowego rozkwitu. Pracę popularyzatorską rozpoczął – w zasadzie od nowa – od nawiązania kontaktu z inteligencją różnych środowisk, pozyskania tam miejscowych prelegentów, gromadzenia materiału ilustracyjnego w Krakowie. Do końca roku oświatowego (3 miesiące) odbudował działalność odczytową w 23 miastach poza Krakowem, gdzie już w tym krótkim czasie wygłoszonych zostało 121 wykładów, a frekwencja na każdym z nich przekraczała średnio 100 osób. Zarządowi udało się wtedy pozyskać w miastach „prowincjonalnych” mocniejsze wsparcie dla akcji odczytowej nie tylko dawniejszych sprzymierzeńców takich jak koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych i Towarzystwa Szkoły Ludowej (ziemie Galicji Zachodniej) ale także innych stowarzyszeń: Towarzystwo Czytelni Ludowych (Śląsk), Polska Macierz Szkolna (ziemie byłego zaboru rosyjskiego), Macierz Szkolna (cieszyńska), Stowarzyszenie Kupców Polskich, Związek Obrony Kresów Zachodnich, Związek Nauczycielstwa Polskiego i in. O rozmachu akcji PWU za czasów kierowania nimi przez prof. Jana Nowaka

<sup>35</sup> Archiwum UJ, Akta nr S II 990, S II990 A i AII 991.

<sup>36</sup> Polskie Kopalnie Skarbowe na Górnym Śląsku.

<sup>37</sup> Pierwszy wykład w Królewskiej Hucie odbył się 11 listopada 1923 r. Wygłosił go prof. Stanisław Kot pt. „Działalność i znaczenie Komisji Edukacji Narodowej”. Wykład został poprzedzony przemówieniem prof. K. Zimmermanna otwierającego wykłady.

<sup>38</sup> Obaj zrezygnowali z tego stanowiska z powodu nadmiaru innych prac organizatorskich.



(wiernie wtórował mu w pracach organizatorskich dr Jan Reguła – sekretarz Zarządu PWU) niech świadczą dane z 1929/30 i 1937/38 r.

Otóż w roku akademickim 1929/30 realizowano je w 44 miejscowościach południowej Polski w województwach: krakowskim (22 miejscowości), kieleckim (14 miast – najwięcej w Miechowie, Pińczowie, Olkusz oraz Radomiu), śląskim (7 miejscowości – najwięcej w Królewskiej Hucie, Siemianowicach Śląskich, Tarnowskich Górach i Katowicach) oraz łódzkim (Wieluń). Wygłoszone zostały 302 odczyty (w tym 162 ilustrowane przezroczami, a następne 12 muzyką z płyt gramofonowych). Na liście wykładowców w tym roku było 51 prelegentów. Wśród nich profesorowie (15), docenci (6), asystenci (10) UJ, nauczyciele (8) szkół średnich, literaci (8) i inni (30)<sup>39</sup>. Tematyka odczytów dotyczyła zagadnień geografii i podróży, historii i archeologii, literatury polskiej i obcej, sztuk plastycznych i architektury, medycyny, techniki, muzyki, językoznawstwa i in. Średnia frekwencja na wykładzie wynosiła 116 osób. Łącznie w wykładach wzięło wtedy udział 35 tys. słuchaczy.

W sezonie odczytowym 1937/38 Zarząd PWU kontynuował działalność odczytową w 53 miejscowościach na terenie 4 południowych województw: kieleckim, krakowskim, lwowskim (Rzeszów, Tarnobrzeg) i śląskim. Ogółem zajmowało się nimi 62 prelegentów. W sumie wygłosili oni 293 odczyty (w tym 87 ilustrowanych przezroczami lub obrazami, a 9 następnych muzyką i śpiewem). Przeciętnie na każdym odczycie było 158 osób. Łącznie uczestniczyło w nich ponad 46 tys. słuchaczy (z tego 53,8% to młodzież – głównie gimnazjalna i licealna, a 46,2% to ludzie dorośli – przeważnie przedstawiciele miejscowej inteligencji, rzadziej robotnicy i chłopi). Tematyka wygłoszonych odczytów dotyczyła wielu zagadnień – dominowały treści medyczne, literackie, ekonomiczne, polityczne i gospodarczo-społeczne. Na następnych miejscach plasowały się: zagadnienia geograficzno-podróżnicze, filozoficzne, historyczne, pedagogiczne, przyrodnicze, z zakresu sztuki. Na organizowanie odczytów wydano prawie 15 tys. złotych uzyskiwanych przez Zarząd PWU z rozmaitych źródeł (subwencja MWRiOP, sponsorzy, opłaty za uczestników i in.)<sup>40</sup>.

Należy wspomnieć, że w latach 30. Zarząd PWU organizował także wykłady w ośrodkach polonijnych w Czechosłowacji (głównie na Zaolziu i na Słowacji). Przykładowo podać można, że w roku akad. 1933/34 zorganizowano tam 31 odczytów w 17 miejscowościach (najwięcej w Jabłonkowie – 6 i Czeskim Cieszynie – 4)<sup>41</sup>.

Tuż przed II wojną światową preferowaną stała się tematyka antyalkoholowa i profilaktyki narkomanii. Wykłady na te tematy skierowane zostały do młodzieży i realizowane były głównie w szkołach (w roku oświatowym 1938/39 w 33 miejscowościach poza Krakowem). Ostatni cykl wykładów, jaki zainicjowano przed II wojną światową w ramach PWU nosił tytuł „O Śląsku Zaolziańskim”. Rozpoczęto go (inauguracja

<sup>39</sup> Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego 1926/27, 1927/28, 1928/29, 1929/30. W Drukarni UJ, Kraków 1934, s. 306–314.

<sup>40</sup> Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego 1937/38. W Drukarni UJ, Kraków 1939, s. 82–85.

<sup>41</sup> Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego 1933/34. W Drukarni UJ, Kraków 1935, s. 90–101.



w Auli Collegium Novum) 25 lutego 1939 r. i składał się z serii 8 wykładów<sup>42</sup>. W II semestrze tego roku w realizacji wykładów w niektórych miejscowościach (zwłaszcza na Śląsku) pojawiały się trudności, polegające na braku sal. Były one następstwem przekazywania niektórych budynków szkolnych na cele obrony przed zbliżającym się zagrożeniem wojennym.

O tym, jak ważną rolę pełniły powszechne wykłady uniwersyteckie w Krakowie i innych miejscowościach Małopolski, Śląska, Kielecczyny i Zagłębia, świadczy nie tylko duża frekwencja słuchaczy, ale także listy dziękczynne przesyłane z różnych miast „prowincjonalnych” do Zarządu PWU.

Działalność PWU przerwały wydarzenia września 1939 r. Lata okupacji niemieckiej były wyjątkowo trudne dla kadry realizującej wcześniej akcję odczytową w ramach PWU. Część z niej zapłaciła, za postawę obywatelską i wcześniejsze działania, cenę najwyższą. Przykładem losy dwu najlepszych kierowników PWU: prof. Michała Siedleckiego i prof. Jana Nowaka. Obydwaj zostali podstępnie aresztowani przez Niemców wraz z innymi profesorami UJ 6 listopada 1939 r. w ramach Sonderaktion Krakau i wywiezieni do obozu koncentracyjnego w Sachsenhausen. Prof. M. Siedlecki zmarł tam 11 stycznia 1940 r. z wycieńczenia i na zapalenie płuc. Prof. Jan Nowak z obozu tego wprawdzie został zwolniony i wrócił do Krakowa. Zmarł jednak po kilku dniach (18 lutego 1940 r.).

Po II wojnie światowej Uniwersytet Jagielloński wznowił starania o kontynuowanie akcji Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich. Senat UJ uchwałą z 22 lutego 1945 r. powierzył odbudowę tej działalności doc. Kazimierzowi Piwarskiemu, przedwojnemu realizatorowi (jako prelegent) tych wykładów. Ten, mimo choroby oczu, której nabawił się w obozie koncentracyjnym, zabrał się z wielkim zaangażowaniem i werwą do zleconego mu dzieła. Kierował osobiste pisma do poszczególnych profesorów UJ prosząc o zgodę na udział w akcji odczytowej z sugestią co do dziedziny wiedzy, którą chcą popularyzować. W ten sposób w krótkim czasie pozyskał zgodę 28 profesorów, docentów i przedstawicieli młodej kadry naukowej do pracy prelegenckiej. Na liście zdecydowanych znaleźli się m.in. profesorowie Henryk Batowski i Jan Dąbrowski, docenci Zygmunt Klemensiewicz (zgłosił 8 tematów), Władysław Czapliński i Marian Cieszyński, dr Władysław Dobrowolski i in.

Już w pierwszym roku po reaktywowaniu instytucja ta wykazywała dużą dynamikę. Tylko wiosną 1945 r. ogłoszono w ramach PWU 63 wykłady w Krakowie i 30 prelekcji na prowincji. W roku akademickim 1945/46 liczba tych wykładów w Krakowie wzrosła do 155, zaś w miejscowościach poza Krakowem do 82.

Wykłady w Krakowie realizowano głównie w salach Collegium Novum (Aula, sala Kopernika), Collegium Nowodworskiego (ul. Anny 12), rzadziej w salach szkół (gimnazjów i liceów), co dowodzi, że część zajęć PWU skierowana została do młodzieży szkolnej. Przez to akcja PWU wspierała w trudnym powojennym okresie pracę dydaktyczną gimnazjów i liceów krakowskich. Prowadzenie tej akcji w Krakowie – jak

<sup>42</sup> Archiwum UJ. Akta nr S II 990 A i A II 991.

się wydaje po latach powojennych – było dość uciążliwe dla kierownika Zarządu PWU jak i Uniwersytetu. Średnio bowiem przez 3 dni w tygodniu niektóre sale zajęte były (wprawdzie wieczorem) przez wykłady organizowane w ramach PWU. Ich realizacja zaś dokonywana była głównie siłami pracowników naukowych Uczelni, a finansowana z jej budżetu. Przewodniczący PWU próbował też odbudować w nowych, powojennych warunkach akcję odczytową w miastach poza Krakowem. Po usilnych staraniach udało mu się (od 1946 r.) zainicjować działalność odczytową w Brzesku, Bochni, Chorzowie, Częstochowie, Katowicach, Kielcach, Krzeszowicach, Makowie Podhalańskim, Miechowie, Myślenicach, Nowym Targu, Okocimiu, Rabce, Robczycach, Słomnikach, Suchej, Tarnowie, Wieliczce, Zakopanem i Żywcu. W treści tych wykładów dominowała tematyka: przyrodnicza, społeczno-polityczna i historyczna (ta ostatnia związana m.in. z polskością odzyskanych Ziemi Zachodnich i Północnych). Wykłady odbywały się przeważnie w budynkach gimnazjów i liceów, co dowodzi, że większość z nich skierowana była do młodzieży szkolnej. Wykłady te miały jednak charakter sporadyczny. Z różnych przyczyn w żadnym z miast nie udało się zapewnić im trwałości i systematyczności.

Wydawało się, że taki charakter przybiorą one od 1950 r., kiedy przewodniczącym został doc. Kazimierz Lepszy. Już wiosną 1950 roku opracowano program wykładów na nowy rok akademicki, złożony z 58 prelekcji – uporządkowanych w następujące cykle tematyczne: związany z pogłębieniem przyjaźni polsko-radzieckiej, przyrodniczy, humanistyczny, z okazji rocznicy kołatajowskiej, historii literatury i medycyny społecznej. Program ten został zaakceptowany przez Ministerstwo Szkół Wyższych i Nauki jako kwalifikujący się do realizacji<sup>43</sup>. Nie doszło jednak do jego wykonania, gdyż w przeddzień rozpoczęcia roku akademickiego akcja Powszechnych Wykładów w UJ została zawieszona<sup>44</sup>. Przyczyną tej decyzji było pojawienie się nowych, scentralizowanych w skali kraju, instytucji (m.in. Towarzystwa Wiedzy Powszechnej), zajmujących się popularyzacją wiedzy.

Z dokonanego przeglądu wysnuć można wniosek, że wykłady „poza murami” Uczelni organizowane przez profesorów UJ dla ludzi z Krakowa i pozakrakowskich środowisk lokalnych były dla słuchaczy nie tylko formą kompensaty braku kontaktu z wiedzą akademicką tych, którzy studiów z różnych powodów nie odbyli. Dla wielu miejscowych inteligentów, żyjących i pracujących w miastach i miasteczkach południowej części naszego kraju, zwłaszcza nauczycieli, lekarzy, prawników, duchownych oraz przedstawicieli inteligencji technicznej, były one formą dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Były one dla lokalnej elity intelektualnej formą wyrwania się z prowincjonalizmu i zaściankowości, rodzajem twórczego nawiązania kontaktu z nauką ogólnopolską i ponadlokalnymi autorytetami naukowymi.

<sup>43</sup> Archiwum UJ,teczki nr S III 863, 864. 865.

<sup>44</sup> Kronika Uniwersytetu Jagiellońskiego z lata akademickie 1945/1946–1955/1956. Kraków 1971, s. 167–168.

# MŁODZIEŻ–SZANSA–EUROPA STRATEGIA OCHOTNICZYCH HUFCÓW PRACY NA LATA 2003–2010\* (fragmenty)

## Wprowadzenie

Proces integracji gospodarczej w Europie i aktywny udział w niej Polski stwarzają młodzieży nowe szanse rozwoju. Sytuacja ta stanowi wyzwanie dla Ochotniczych Hufców Pracy – organizacji zajmującej się problemami młodzieży niedostosowanej społecznie.

Ochotnicze Hufce Pracy są dzisiaj wysoce wyspecjalizowaną instytucją państwa, stwarzającą młodzieży zaniedbanej wychowawczo i edukacyjnie wszechstronną pomoc i opiekę poprzez możliwość uzupełnienia wykształcenia, zdobycia zawodu, jak również rozwiązywanie jej wielu problemów psychospołecznych.

Podmiotem oddziaływań Ochotniczych Hufców Pracy są trzy grupy młodzieży:

**PIERWSZA** – to młodzież zaniedbana, o zmniejszonych szansach życiowych, pochodząca ze środowisk niedostosowanych społecznie, w dużej części patologicznych, często kryminogennych, z rodzin dysfunkcyjnych – niepełnych, zubożałych, młodzież poszukująca instytucjonalnego wsparcia i opieki, wymagająca oddziaływań wychowawczych i kształcenia zawodowego warunkującego samodzielny start w dorosłe życie;

**DRUGA** – to absolwenci szkół ponadgimnazjalnych (bądź uczniowie ostatnich klas tych szkół), absolwenci wyższych uczelni – młodzież wykształcona i z pewnymi już kwalifikacjami zawodowymi – ale zagrożona bezrobociem lub bezrobotna;

**TRZECIA** – to uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i studenci, którzy w czasie wolnym od nauki chcą pracować za pośrednictwem OHP i tym samym poprawić własną sytuację materialną.

W związku z tym programy OHP są różnorodne i złożone – na bieżąco dostosowywane do potrzeb i oczekiwań zróżnicowanych grup młodzieży i mieszczące się w kompleksie polityki społecznej państwa.

---

\* Źródło: Komenda Główna OHP, Warszawa 2003.



Obecnie w każdym roku szkolnym, w jednostkach organizacyjnych OHP procesem kształcenia i wychowania obejmowanych jest ponad 30 tysięcy młodzieży. Około 30% z nich pochodzi z rodzin niepełnych i domów dziecka, prawie 40% z rodzin wielodzietnych, połowa z rodzin dotkniętych bezrobociem. Wśród nich 25% stanowi młodzież już wcześniej resocjalizowana.

Stosownie do posiadanego poziomu wykształcenia uczestnicy OHP uzupełniają wykształcenie ogólne – już coraz rzadziej na poziomie szkoły podstawowej – zazwyczaj na poziomie gimnazjum, przyuczając się do wykonywania określonej pracy, oraz kontynuują naukę w szkole zasadniczej lub na kursach zawodowych przygotowujących do egzaminu nadającego kwalifikacje zawodowe.

95% młodzieży trafiającej do OHP kończy naukę z wynikiem pozytywnym.

Zatrudnienie i przygotowanie zawodowe uczestników OHP odbywa się na zasadach dotyczących pracowników młodocianych (trzy dni nauki, dwa dni zajęć praktycznych w tygodniu).

Młodzież najbiedniejsza trafiająca do OHP otrzymuje nieodpłatnie nocleg i pełne wyżywienie.

Odrębną grupę działań stanowią zadania z zakresu rynku pracy, realizowane przez sieć 49 Centrów Edukacji i Pracy (posiadających siedziby w największych miastach w Polsce) oraz przez funkcjonujące w ich obszarach działania – w liczbie ponad 200 – Młodzieżowe Biura Pracy, ich filie oraz Kluby Pracy.

Młodzieżowe Biura Pracy zajmują się pośrednictwem pracy, poradnictwem zawodowym oraz krótkoterminowym zatrudnianiem uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów. Poszukują i gromadzą oferty pracy stałej, na czas określony i krótkoterminowej, prowadzą ewidencję osób bezrobotnych, poszukujących pracy, w tym absolwentów oraz młodzieży uczącej się, chętnych do pracy zgodnie z wybraną przez nich ofertą, tworzą banki informacji o zawodach, na które jest zapotrzebowanie na miejscowym rynku pracy, udzielają porad na temat możliwości zdobycia zawodu lub dokonania reorientacji zawodowej, kierują na kursy zawodowe lub przekwalifikowania zawodowego. Każdego roku MBP kierują do pracy ponad 70 tys. młodzieży bezrobotnej, w tym absolwentów. W ciągu roku, w okresie wolnym od nauki, OHP organizuje krótkoterminową pracę, często połączoną z wypoczynkiem dla ponad 100 rys. uczniów i studentów.

Jedną z form działalności MBP są Kluby Pracy. Z udziałem specjalistów – doradców zawodowych, socjologów, psychologów i pedagogów – w klubach organizowane są cykliczne dyskusje, odczyty i prelekcje z problematyki postaw i zachowań młodzieży w różnych sytuacjach życiowych. Liderzy KP prowadzą zajęcia instruktażowe z zakresu efektywnych form i sposobów poszukiwania pracy, aktywizacji zawodowej, praw i zasad rządzących rynkiem pracy itp. Te i podobne działania chronią psychikę młodych bezrobotnych, kształtują w nich zaradność i poczucie pewności siebie oraz zapobiegają degradacji intelektualnej. Są one kierowane do uczniów ostatnich klas gimnazjów i wszystkich typów szkół ponadgimnazjalnych, którzy w bieżącym roku mogą rozpocząć pracę zawodową oraz do młodzieży bezrobotnej.



Młodzieży bezrobotnej, która posiada kwalifikacje zawodowe niezapewniające pracy, oferowane jest (w ramach funkcjonujących w strukturach OHP, Ośrodków Szkolenia Zawodowego) przekwalifikowanie zawodowe warunkujące zatrudnienie na lokalnym rynku pracy.

Zróżnicowana grupa młodzieży, która trafia do OHP, wymaga ciągłego modyfikowania i uatrakcyjniania oferowanych usług, które mają być zgodne z potrzebami i oczekiwaniami młodzieży oraz obiektywnymi realiami rynku pracy oraz innymi uwarunkowaniami życia społecznego.

Ochotnicze Hufce Pracy, które powstały w 1958 roku, w swej działalności nawiązują do pozytywnych doświadczeń podobnych organizacji z okresu II Rzeczypospolitej oraz lat powojennych.

Wśród nich należy wymienić:

- Ochotnicze Drużyny Pracy,
- Junackie Hufce Pracy,
- Bataliony Odbudowy Stolicy i Kraju,
- Powszechną Organizację „Służba Polsce”.

Dotychczasowy rozwój Ochotniczych Hufców Pracy można podzielić na cztery etapy:

- I etap – tworzenia podstaw organizacji (1958–1970),
- II etap – jej dynamicznego rozwoju (1970–1982),
- III etap – rozwoju organizacji paramilitarnej (1982–1990),
- IV etap – transformacji organizacji do nowych warunków politycznych i gospodarczych (1990–2003).

Wieloletnie doświadczenia organizacji pozwalają wysnuć następujące ważniejsze wnioski:

- Ochotnicze Hufce Pracy efektywnie wypełniały ważne cele społeczne, dobrze służąc państwu i społeczeństwu, niezależnie od istniejącej sytuacji politycznej, gospodarczej i społecznej kraju, czy też sytuacji wewnętrznej w organizacji.
- Dysfunkcjonalność systemu oświaty czy marginalizacja społeczna to problemy występujące w każdym systemie społeczno-gospodarczym, a dotychczasowa działalność organizacji potwierdziła jej przydatność w zwalczaniu tych zjawisk społecznych.
- Dotychczasowe doświadczenia i niewątpliwe osiągnięcia organizacji w pracy z młodzieżą pozwalają z optymizmem patrzeć na jej rolę w integrującej się Europie. Szeroka dotychczasowa współpraca OHP z innymi organizacjami europejskimi, w szczególności niemieckimi oraz działalność organizacji o podobnym charakterze w innych państwach Unii Europejskiej (Hiszpania, Francja) potwierdzają zasadność i celowość podejmowanych przez organizację kierunków działalności i dają jej nową, interesującą perspektywę działania.

Celem niniejszego opracowania jest doskonalenie działalności organizacji oraz zwiększenie efektywności i jakości świadczonych przez nią usług. Opracowanie zawiera strategię organizacji, obejmującą początkowy okres członkostwa Polski w Unii Europejskiej, wraz z analizą uwarunkowań jej realizacji i zadaniami z niej wynikającymi.

Integralną częścią strategii organizacji są strategie ważniejszych struktur regionalnych i placówek OHP.

Dokumentem komplementarnym wobec strategii organizacji są „Kierunki rozwoju działalności Ochotniczych Hufców Pracy w latach 2002–2010”.

## Misja organizacji

Misją Ochotniczych Hufców Pracy jest:

- *Wspieranie systemu wychowawczego i edukacyjnego państwa poprzez pomoc młodzieży w uzupełnieniu wykształcenia i zdobyciu zawodu oraz przygotowaniu do rozumnego i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym, w szczególności poprzez wychowanie do pracy;*
- *Aktywizacja społeczna, zawodowa i ekonomiczna ludzi młodych poprzez świadczenie różnorodnych usług dla młodzieży o szczególnych potrzebach społecznych, znacznie utrudnionym starcie życiowym, ograniczonych szansach rozwojowych i zagrożonej patologiami społecznymi;*
- *Przeciwdziałanie bezrobociu, marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży według standardów rozwiązywania tych problemów przyjętych w Unii Europejskiej.*

Ochotnicze Hufce Pracy są specyficzną, jedyną tego typu organizacją, która w trudnym okresie transformacji systemowej wspiera młodzież społecznie nieprzystosowaną, dążąc do wyrównania startu życiowego tej kategorii młodzieży.

## Wizja organizacji pod koniec I dekady XXI wieku

Pod koniec I dekady XXI wieku Ochotnicze Hufce Pracy staną się organizacją nowoczesną, odpowiadającą na potrzeby społeczne, z dobrze przygotowaną kadrą, działającą nie tylko na terenie kraju, ale i za granicą, o wysokim poziomie świadczonych usług.

Młodzież, główny podmiot działania organizacji, uzyska dzięki niej lepsze warunki startu życiowego oraz szansę rozwoju w integrującej się Europie i globalizującej się gospodarce.

Poprawa warunków startu życiowego młodzieży pozwoli lepiej wykorzystywać jej wielki potencjał społeczny oraz ograniczy zagrożenie wykluczeniem społecznym ludzi młodych.

## Cele strategiczne organizacji

W najbliższych latach organizacja będzie dążyć do osiągnięcia następujących celów:

- *Objęcia podstawowymi usługami wychowawczymi, doradczymi i edukacyjnymi prawie całej populacji młodzieży społecznie nieprzystosowanej i defaworyzowanej, o szczególnych potrzebach społecznych;*
- *Pozycji lidera w świadczeniu podstawowych usług dla młodzieży zaniedbanej społecznie;*
- *Rozszerzenia pakietu usług świadczonych młodzieży wchodzącej na rynek prac i bezrobotnej, zwłaszcza w zakresie poradnictwa zawodowego, szkolenia i pośrednictwa pracy;*
- *Wysokiej jakości usług świadczonych przez organizację, dostosowanej do standardów Unii Europejskiej;*
- *Optymalnego wykorzystania własnych i powierzonych środków krajowych i zagranicznych;*
- *Wysokiej efektywności ludzkich i rzeczowych zasobów organizacji, wielofunkcyjności placówek i kompleksowości świadczonych przez nie usług;*
- *Elastyczności oferty programowej organizacji i dostosowania jej do zmian zachodzących w otoczeniu międzynarodowym, krajowym i lokalnym;*
- *Budowy koalicji programowej wokół społecznych problemów młodzieży w środowisku lokalnym i na szczeblu krajowym;*
- *Promocji organizacji jako instytucji efektywnej ekonomicznie i społecznie.*

## Wybór strategii i rozwiązania alternatywnego

Wyboru strategii dokonujemy na podstawie analizy i prognoz sytuacji społeczno-gospodarczej, a także analizy zasobów organizacji, jej słabych i mocnych stron.

Spośród trzech wariantów rozwoju kraju w najbliższej perspektywie: optymistycznego, umiarkowanego i pesymistycznego zakładamy rozwój umiarkowany. Staje się on podstawą przygotowanej strategii OHP.

Takie założenie ma swoje następujące uzasadnienie: zakładane przyspieszone tempo rozwoju gospodarczego w II połowie obecnej dekady nie rozwiąże skumulowanych w okresie transformacji systemowej problemów społecznych, w tym problemów młodzieży.

**Strategią Ochotniczych Hufców Pracy na lata 2003–2010 będzie świadczenie wysokiej jakości kompleksowych usług na rzecz młodzieży defaworyzowanej i zagrożonej wykluczeniem społecznym, według standardów przyjętych w Unii Europejskiej, poprzez wielofunkcyjne placówki organizacji – zachowując pozycję lidera na rynku tego typu usług, utrzymując dobrą współpracę z organizacjami partnerskimi, dobry wizerunek organizacji i stosując nowoczesne metody zarządzania organizacją.**

Tak sformułowana strategia organizacji jest przede wszystkim strategią jej dalszego rozwoju. Wymaga tego także nowa rzeczywistość społeczna i polityczna.

Osiągnięcie tych założeń nie będzie łatwe. Wymagać będzie od organizacji, a w szczególności od jej kierownictwa, ogromnego wysiłku.

**Rozwiązaniem alternatywnym dla strategii rozwoju organizacji może być strategia stabilizacji. Zakłada ona utrzymanie dotychczasowej pozycji organizacji. Może być realizowana w rezultacie niekorzystnej sytuacji politycznej, społecznej i ekonomicznej w oparciu o siły własne organizacji.**

## **Podstawowe obszary działania organizacji**

Podstawowe obszary działalności organizacji możemy pogrupować w następujące grupy zagadnień:

### **A. Świadczenie usług na rzecz młodzieży:**

- \* działalność edukacyjna,
- \* działalność opiekuńczo-wychowawcza, przeciwdziałająca wykluczeniu społecznemu,
- \* przeciwdziałanie bezrobociu,
- \* realizacja programów edukacyjno-wychowawczych opracowanych w oparciu o inicjatywy programowe OHP.

### **B. Współpraca z otoczeniem organizacji:**

- \* współpraca z instytucjami administracji rządowej i samorządowej oraz z partnerami społecznymi na poziomie krajowym i lokalnym,
- \* współpraca z organizacjami międzynarodowymi.

### **C. Doskonalenie zarządzania organizacją:**

- \* rozwój potencjału społecznego organizacji,
- \* uelastycznianie struktury organizacyjnej,
- \* podwyższanie standardów infrastruktury i bazy organizacji,
- \* poszerzanie bazy finansowania organizacji,
- \* promocja organizacji.

## **Zadania wynikające ze strategii organizacji w podstawowych obszarach jej działalności**

### **1. Działalność edukacyjna**

- 1) Organizacja kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym wdrożenie nowych ofert edukacyjnych dla uczestników OHP.
- 2) Edukacja i aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży niepełnosprawnej.
- 3) Edukacja proeuropejska młodzieży.
- 4) Modernizacja procesu dydaktycznego.



## **2. Działalność opiekuńczo-wychowawcza przeciwdziałająca wykluczeniu społecznemu**

- 1) Profilaktyka patologii społecznych i zagrożeń związanych z bezpieczeństwem w życiu codziennym oraz profilaktyka zdrowotna i promocja zdrowego stylu życia.
- 2) Organizowanie Ośrodków Profilaktyki i Interwencji Społecznej.
- 3) Opracowanie i realizacja programów umożliwiających rozwijanie własnych zdolności, talentów, zainteresowań, przygotowujących młodzież do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie.

## **3. Przeciwdziałanie bezrobociu**

- 1) Aktywizacja zawodowa bezrobotnych absolwentów i ludzi młodych wchodzących na rynek pracy
- 2) Działalność kursowa.
- 3) Pośrednictwo pracy.
- 4) Poradnictwo i informacja zawodowa.
- 5) Rozwijanie i doskonalenie metod informacji, poradnictwa zawodowego, pośrednictwa pracy i szkoleń.

## **4. Realizacja programów edukacyjno-wychowawczych opracowanych w oparciu o inicjatywy programowe Ochotniczych Hufców Pracy**

- 1) Wdrożenie i realizacja programów z pakietów przedsięwzięć OHP: Agenda, Agrostart, Euro-start, Bezpieczny szlak.
- 2) Wdrożenie i realizacja celowych programów OHP: „Szansa 13–18”, „Szansa 18–24”.

## **5. Współpraca z instytucjami administracji rządowej i samorządowej oraz z partnerami społecznymi na poziomie krajowym i lokalnym**

- 1) Współpraca z instytucjami administracji rządowej oraz z partnerami społecznymi na szczeblu krajowym.
- 2) Współpraca z jednostkami samorządu terytorialnego.
- 3) Współpraca z partnerami społecznymi na poziomie lokalnym oraz z lokalnymi organizacjami pozarządowymi, zajmującymi się problematyką młodzieży.
- 4) Współpraca z lokalnymi mediami.

## **6. Współpraca z organizacjami międzynarodowymi**

- 1) Organizowanie międzynarodowych spotkań młodzieży (wymiany, zjazdy, obozy).
- 2) Udział w organizowaniu wolontariatu
- 3) Szkolenia kadry OHP.

## **7. Rozwój potencjału społecznego organizacji**

- 1) Rozwój doskonalenia systemu szkoleń pracowników OHP.
- 2) Organizowanie procesu doskonalenia kompetencji nauczycieli przedmiotów zawo-

dowych i praktycznej nauki zawodu.

- 3) Organizowanie proeuropejskiego kształcenia kadry OHP.

#### **8. Uelastycznienie struktury organizacyjnej**

- 1) Dostosowanie struktury organizacji do realizowanych zadań.
- 2) Delegowanie zadań do jednostek organizacyjnych OHP niższego szczebla.

#### **9. Podwyższenie standardów infrastruktury i bazy organizacji**

- 1) Realizacja inwestycji i remontów w OHP.
- 2) Rozwój, rozbudowa i doposażenie warsztatów szkoleniowo-produkcyjnych OHP (tworzenie pracowni wspomagających proces tworzenia).

#### **10. Poszerzanie bazy finansowania organizacji**

- 1) Korzystanie ze środków funduszu PHARE.
- 2) Wykorzystanie środków Banku Światowego poprzez współdziałanie w realizacji Programu Aktywizacji Obszarów Wiejskich.
- 3) Wykorzystanie środków poprzez współdziałanie w programach edukacyjnych, realizowanych w Unii Europejskiej, udostępnionych w Polsce w okresie przedakcesyjnym („Leonardo da Vinci”, „Młodzież”, „Sokrates”).
- 4) Korzystanie ze środków z Funduszy Strukturalnych po 2004 r.
- 5) Współfinansowanie działalności OHP ze środków finansowych pochodzących z działalności komercyjnej gospodarstw pomocniczych OHP.

#### **11. Promocja organizacji**

- 1) Kreowanie pozytywnego wizerunku OHP wewnątrz organizacji.
- 2) Popularyzowanie działalności OHP w otoczeniu zewnętrznym.

*Wybór: Iwona Kacak*

**Tadeusz Gawlik, Tomasz Kupidura**  
Instytut Technologii Eksploatacji, Radom  
Zakład Badań Edukacji Zawodowej

## **PROBLEMATYKA KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO W USTAWIE O PROMOCJI ZATRUDNIENIA I INSTYTUCJACH RYNKU PRACY**

### **1. Wprowadzenie**

Ostatnie półtora roku obfitowało w liczne decyzje władz państwowych, dotyczące, w mniejszym lub szerszym zakresie, zagadnień kształcenia ustawicznego.

Do najważniejszych należą:

- Narodowy Plan Rozwoju (NPR) 2004–2006 – Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 14 stycznia 2003 r., który za cel strategiczny przyjął:  
„rozwijanie konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy i przedsiębiorczości, zdolnej do długofalowego, harmonijnego rozwoju, zapewniającej wzrost zatrudnienia oraz poprawę spójności społecznej, ekonomicznej i przestrzennej z Unią Europejską na poziomie regionalnym i krajowym”.

Realizacja tego celu odbywać się będzie poprzez osiągnięcie celów cząstkowych. Celów tych jest pięć. Jednym z nich jest zwiększenie poziomu zatrudnienia i wykształcenia.

Strategia określona w NPR jest zgodna ze strategiami sformułowanymi w innych średniookresowych dokumentach rządowych, m.in.:

- Narodowej Strategii Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich 2000–2006.
- Sektorowym Programie Operacyjnym, Rozwój Zasobów Ludzkich.
- Strategii Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010.

W odniesieniu do kształcenia ustawicznego NPR przyjmuje, że:

„Celem strategicznym rozwoju kształcenia ustawicznego i uczeniu się w ciągu całego życia jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności i kreatywności człowieka”.

Realizacja celu strategicznego opiera się na wyodrębnionych działaniach priorytetowych korespondencyjnych z europejskim obszarem uczenia się przez całe życie, obejmującym:

1. Zwiększenie dostępności do kształcenia ustawicznego.
2. Podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego.
3. Współdziałanie i partnerstwo.

4. Wzrost inwestycji w zasoby ludzkie.
5. Tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwój usług doradczych.
6. Uświadomienie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego.

Tak określone cele strategiczne pociągnęły za sobą zmiany legislacyjne. Szczególne znaczenie ma uchwalenie dwóch ustaw:

- Ustawy z dnia 27 czerwca 2003 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. Nr 137 poz. 1304), zawierającej m.in. ustawową definicję kształcenia ustawicznego.
- Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz.U. Nr 99, poz. 1005), która w znacznej części poświęcona jest nadaniu zapisom ogólnym zawartym w „Strategiach”, rangi powszechnie obowiązującego prawa. Dalsza część opracowania dotyczy tej drugiej ustawy.

## 2. Cele ustawy

Ustawa określa zadania państwa w zakresie promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia oraz aktywizacji zawodowej. Zastępuje ona wielokrotnie nowelizowaną ustawę o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu<sup>45</sup>. Ustawa stwarza szansę na zmianę mało efektywnego systemu zwalczania bezrobocia, który opierał się głównie na rejestrowaniu bezrobotnych i wypłacaniu im zasiłków, czasem na ofertach szkoleniowych, ale bez gwarancji uzyskania pracy po odbyciu szkolenia, a także udzielaniu pożyczek bezrobotnym podejmującym ryzyko prowadzenia działalności gospodarczej.

Ustawa w zamyśle jej twórców winna się stać podstawowym ogniwem w tworzeniu kompleksowego systemu na rzecz zwiększania zatrudnienia i zahamowania wzrostu bezrobocia w Polsce. Jest ona prośbą realizacji celów strategicznych określonych w wymienionych we „wprowadzeniu” dokumentów Rady Ministrów i założeń Europejskiej Strategii Zatrudnienia, szczególnie przyjętych przez Radę Europejską 22 lipca 2003 r. **wytycznych do polityki zatrudnienia, których podstawowym celem jest osiągnięcie stanu pełnego zatrudnienia, poprawa jakości i wydajności pracy oraz wzmocnienie integracji społecznej.**

Wdrożenie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy ma na celu:

- poprawę usług na rynku pracy (pośrednictwo pracy, poradnictwo, informacja zawodowa) oraz zwiększenie ich efektywności,
- włączenie służb zatrudnienia w realizację Europejskiej Strategii Zatrudnienia oraz efektywne wykorzystanie środków Europejskiego Funduszu Społecznego,
- ograniczenie wyprowadzania osób aktywnych zawodowo poza rynek pracy,
- wprowadzenie mechanizmów zapewniających szeroki udział pracujących i osób bezrobotnych w kształcenie ustawiczne,

---

<sup>45</sup> Dz.U. z 2003 r. Nr 58, poz. 514 z późn. zm.



- zwiększenie zaangażowania partnerów społecznych w działanie na rzecz promocji zatrudnienia.

### **3. Regulacje dotyczące kształcenia ustawicznego**

Ustawowe zapisy poświęcone tworzeniu mechanizmów zapewniających szeroki udział osób bezrobotnych – zagrożonych utratą pracy i pracujących w kształceniu ustawicznym można podzielić na:

- 1) dotyczące roli i zadań ministra właściwego do spraw pracy,
- 2) określające instytucje rynku pracy (publiczne służby zatrudnienia, Ochotnicze Hufce Pracy, agencje zatrudnienia, instytucje szkoleniowe, instytucje dialogu społecznego, instytucje partnerstwa lokalnego),
- 3) określające instrumenty i usługi rynku pracy,
- 4) ustanawiające grupy pracowników publicznych służb zatrudnienia, a także określające kwalifikacje oraz inne wymagania, które powinny spełniać te osoby,
- 5) zmieniające przepisy dotychczasowe.

#### **3.1. Rola i zadania ministra właściwego do spraw pracy**

Rola ministra właściwego do spraw pracy w realizacji zadań określonych w ustawie jest kluczowa. Do jego zadań należy przygotowanie projektu Krajowego Planu Działania (wspólnie z ministrami właściwymi do spraw gospodarki, oświaty i wychowania oraz ministrem właściwym do spraw szkolnictwa wyższego) i przedstawienie, po uzyskaniu opinii Naczelnej Rady Zatrudniania, do akceptacji Rady Ministrów.

Krajowy Plan Działań będący swoistą „konstytucją” działań związanych ze zwalczaniem bezrobocia, określi m.in.:

- cele i działania zgodne z polityką państwa,
- działania i zakładane wyniki wdrożeń priorytetów i wytycznych Europejskiej Strategii Zatrudnienia,
- zadania, programy i projekty, które mogą uzyskać wsparcie w ramach Krajowego Planu Działań,
- kryteria uzyskania wsparcia finansowego przez samorzady terytorialne,
- sposób monitorowania i koordynowania wykonywanych zadań,
- pełnienie funkcji krajowego koordynatora służb zatrudnienia, w szczególności m.in. przez:
  - realizowanie zadań wynikających z funkcji dysponenta Funduszu Pracy,
  - określenie instrumentów stymulujących rozwój kształcenia ustawicznego rozumianego jako kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w od-

- niesieniu do bezrobotnych, poszukujących pracy, pracowników i pracodawców<sup>46</sup>,
- tworzenie narzędzi i metod na potrzeby poradnictwa zawodowego, pośrednictwo pracy, organizacji szkoleń bezrobotnych, aktywizacji bezrobotnych i poszukujących pracy,
  - zapewnianie jednolitości stosowania prawa poprzez ustalenie standardów realizacji usług rynku pracy świadczonych przez publiczne służby zatrudnienia,
  - określenie standardów kwalifikacji zawodowych pracowników służb zatrudnienia (pośredników i doradców) programów kształcenia i szkolenia zawodowego tych pracowników.
  - nadzorowanie systemu informatycznego publicznych służb zatrudnienia i rozwój jednolitego systemu informacyjnego,
- pełnienie zadań w zakresie osiągania wysokiej jakości i rozwoju zasobów ludzkich poprzez:

- prowadzenie badań i analizę rynku pracy,
- ustalenie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy.

Aktualnie obowiązuje, wprowadzona rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 grudnia 2002 r., klasyfikacja zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy z zakres jej stosowania (Dz.U. Nr 222, poz. 1868).

Struktura klasyfikacji zawodów, określona w rozporządzeniu, składa się z 10 grup wielkich, które są podzielone zasadniczo według wykształcenia wymaganego do wykonywania poszczególnych zawodów; następnie 30 grup dużych (jako wewnętrzny podział grup wielkich), 116 grup średnich (jako wewnętrzny podział grup dużych) i 387 grup elementarnych (jako wewnętrzny podział grup średnich), przy czym grupy elementarne obejmują 1636 zawodów i specjalności. Struktura klasyfikacji jest wynikiem grupowania zawodów na podstawie podobieństwa kwalifikacji zawodowych wymaganych dla realizacji zadań danego zawodu (specjalności), z uwzględnieniem obydwu aspektów kwalifikacji, tj. ich poziomu i specjalizacji.

- koordynowanie opracowania standardów kwalifikacji zawodów występujących w klasyfikacji zawodów i specjalności oraz prowadzenia baz danych o standardach kwalifikacji zawodowych<sup>47</sup>.

Prace nad standardami kwalifikacji trwają już od kilku lat w ramach realizacji Narodowej Strategii Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000–2006, która zwraca uwagę na konieczność podwyższania jakości oferowa-

<sup>46</sup> Por. z art. 3, ust. 17 ustawy z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67 poz. 329 z późn. zm.).

<sup>47</sup> Minister właściwy do spraw pracy, w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania, może określić, w drodze rozporządzenia, tryb opracowywania standardów kwalifikacji zawodowych i ich wykaz, uwzględniając potrzeby kształcenia i szkolenia zawodowego (art. 40 ust. 7).

nych usług szkoleniowych, m.in. przez zastosowanie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych. Strategia zakłada m.in., że na krajowych standardach kwalifikacji, wspólnych dla systemu szkolnego i pozaszkolnego, oparte będą programy nauki zawodu oraz system egzaminów zawodowych.

Tab. 1. Struktura grup wielkich klasyfikacji i poziomy kwalifikacji

| Lp.          | Nazwa grupy wielkiej                           | Liczba grup w ramach grupy wielkiej |            |               | Liczba zawodów i specjalności | Poziom kwalifikacji |
|--------------|--|-------------------------------------|------------|---------------|-------------------------------|---------------------|
|              |  | dużych                              | średnich   | elementarnych |                               |                     |
| 1            | Parlamentarzyści, wyżsi urzędnicy i kierownicy | 3                                   | 6          | 33            | 42                            | -                   |
| 2            | Specjaliści                                    | 4                                   | 20         | 63            | 394                           | 4                   |
| 3            | Technicy i inny średni personel                | 4                                   | 18         | 69            | 308                           | 3                   |
| 4            | Pracownicy biurowi                             | 2                                   | 7          | 20            | 50                            | 2 lub 3             |
| 5            | Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy       | 2                                   | 7          | 20            | 76                            | 2 lub 3             |
| 6            | Rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy           | 4                                   | 8          | 13            | 39                            | 2                   |
| 7            | Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy           | 4                                   | 17         | 73            | 311                           | 2                   |
| 8            | Operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń        | 3                                   | 20         | 72            | 331                           | 2                   |
| 9            | Pracownicy przy pracach prostych               | 3                                   | 10         | 21            | 81                            | 1                   |
| 10           | Siły zbrojne                                   | 1                                   | 3          | 3             | 4                             | -                   |
| <b>RAZEM</b> |  | <b>30</b>                           | <b>116</b> | <b>387</b>    | <b>1636</b>                   |                     |

Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, przyjmując rozwój zasobów ludzkich za jeden z priorytetów postępu społeczno-gospodarczego, jak również odpowiadając na wyzwania wynikające z realizacji Strategii zrealizowało następujące przedsięwzięcia, wpierające Strategię:

- Departament Polityki Rynku Pracy w latach 1998–2000 zrealizował ze środków programu PHARE'98 projekt „Analiza potrzeb szkoleniowych – Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce”. Rezultatem projektu była metodologia budowania standardów kwalifikacji zawodowych oraz projekty standardów kwalifikacji dla **ośmiu zawodów**.
- Projekt PHARE 2000 Nr PL0003.11 „Krajowy system szkolenia zawodowego”. W komponentcie drugim tego projektu pt. „Opracowanie zbioru krajowych standardów kwalifikacji zawodowych opartych o analizę wymagań stanowisk pracy” przygotowano **zbiór 40 krajowych standardów** kwalifikacji zawodo-



wych upowszechniony poprzez publikacje i udostępniany sukcesywnie poprzez Internet na stronach Ministerstwa.

- koordynowanie opracowywania i rekomendowania modułowych programów szkoleń zawodowych dla bezrobotnych i poszukujących pracy, a także prowadzona baza danych tych programów (4.7 lit. d).

Minister uzyskał uprawnienia do określania w drodze rozporządzenia tryb opracowania modułowych programów szkoleń zawodowych i ich wykaz, uwzględniając sposób ich wykorzystania na rynku pracy (art. 40.8).

**Wspierając system edukacji ustawicznej związanej z aktywizacją zawodową i społeczną – MGPIPS realizowało projekty współfinansowane przez programy międzynarodowe.** W projekcie pn. „TOR # 9 – Szkolenie Dorosłych” realizowanym w latach 1993–1997 powstało 138 modułowych programów szkolenia zawodowego, opartych na MOP-owskiej<sup>48</sup> koncepcji Modułów Umiejętności Zawodowych – ang. MES. W komponencie nr 3 **projektu Phare 2000 pn. „Modułowe programy szkoleń dla rynku pracy”, realizowanym w 2003 r., opracowano 88** modułowych programów szkolenia zawodowego. Ogółem opracowano 226 modułowych programów szkoleń zawodowych, które zamieszczone są w bazie danych Ministerstwa.

Realizacją szkoleń w oparciu o programy modułowe zajmuje się Polska Sieć Kształcenia Modułowego – organizacja powołana do życia w 2002 roku jako jeden z rezultatów projektu Leonardo da Vinci PL/00/B/F/PP/140.179. Celem PSKM jest zwiększenie konkurencyjności polskich instytucji kształcących młodzież i dorosłych (w tym osoby bezrobotne) poprzez przygotowanie ich do integracji z rynkiem edukacyjnym Unii Europejskiej oraz rozwój modułowych ofert programowych i doskonalenie jakości nauczania i uczenia się; integracja środowisk i instytucji stosujących w praktyce koncepcję modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego, w tym metodologię Modułów Umiejętności Zawodowych (ILO – MES) oraz inne podejścia metodologiczne. (Oferta PSKM jest przedstawiona na stronie [www.emcet.org](http://www.emcet.org).)

- wprowadzenie i rozwijanie w publicznych służbach zatrudnienia systemów informatycznych zapewniających spójny system obsługi rynku pracy (art. 4.8).

### 3.2. Instytucje rynku pracy

Do instytucji rynku pracy realizujących zadania określone w ustawie zostały zaliczone:

- 1) publiczne służby zatrudnienia,
- 2) Ochotnicze Hufce Pracy,
- 3) agencje zatrudnienia,
- 4) instytucje szkoleniowe,

---

<sup>48</sup> Międzynarodowa Organizacja Pracy.

- 5) instytucje dialogu społecznego,
- 6) instytucje partnerstwa lokalnego.

**Ad 1. Publiczne służby zatrudnienia** tworzą organy zatrudnienia wraz z powiatowymi i wojewódzkimi urzędami pracy, urzędem obsługującym ministra właściwego do spraw pracy oraz urzędami wojewódzkimi, realizującymi zadania określone ustawą. Ustawa zakłada, że publiczne służby zatrudnienia mogą zlecać jednostkom samorządu terytorialnego, instytucjom szkoleniowym itd. niektóre zadania określone w ustawie.

Do zadań tak zdefiniowanych publicznych służb zatrudnienia należy:

**a) na szczeblu samorządu wojewódzkiego, m.in.:**

- 1) określanie i koordynowanie regionalnej polityki rynku pracy i rozwoju zasobów ludzkich w odniesieniu do krajowej polityki rynku pracy przez przygotowanie i realizację regionalnego planu działań na rzecz zatrudnienia,
- 2) podział posiadanych środków Funduszu Pracy, z uwzględnieniem kierunków i priorytetów określanych w regionalnych planach działań na rzecz zatrudnienia, na działania na rzecz promocji zatrudnienia, rozwoju zasobów ludzkich i aktywizacji bezrobotnych,
- 3) współdziałanie z wojewódzką radą zatrudnienia w określeniu i realizacji regionalnej polityki rynku pracy i rozwoju zasobów ludzkich,
- 4) koordynowanie działań w zakresie kształcenia ustawicznego i szkolenia bezrobotnych i poszukujących pracy, w szczególności:
  - a) diagnozowanie potrzeb rynku pracy w zakresie kształcenia ustawicznego i szkolenia bezrobotnych i poszukujących pracy,
  - b) określenie i wdrażanie instrumentów służących dostosowaniu kierunków kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb rynku pracy,
  - c) prowadzenie rejestru instytucji szkoleniowych,
  - d) prowadzenie dialogu społecznego w zakresie polityki zatrudnienia i kształcenia ustawicznego pracowników i poszukujących pracy,
- 5) organizowanie, prowadzenie i finansowanie szkoleń pracowników wojewódzkich i powiatowych urzędów pracy,
- 6) określenie, po zasięgnięciu opinii wojewódzkich rad zatrudniania, na podstawie klasyfikacji zawodów i specjalności, wykazu zawodów, w którym za przygotowanie zawodowe młodocianych pracowników może być dokonana refundacja i ogłoszenie wykazu w wojewódzkim dzienniku rządowym,
- 7) współdziałanie z właściwymi organami oświatowymi w harmonizowaniu ustawicznego kształcenia zawodowego z potrzebami rynku pracy;

**b) na szczeblu samorządu powiatowego m.in.:**

- 1) opracowywanie i realizacja programu promocji zatrudnienia oraz aktywizacji lokalnego rynku pracy stanowiącego część powiatowej strategii rozwiązywania problemów społecznych,
- 2) pozyskiwanie i gospodarowanie środkami finansowymi na realizację zadań z zakresu aktywizacji lokalnego rynku pracy,

- 3) opracowywanie analiz i sprawozdań, w tym prowadzenie monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych, oraz dokonywanie ocen dotyczących rynku pracy na potrzeby powiatowej rady zatrudnienia oraz organów zatrudnienia,
- 4) inicjowanie i realizowanie przedsięwzięć mających na celu rozwiązanie lub złagodzenie problemów związanych z planowanymi zwolnieniami grup pracowników z przyczyn dotyczących zakładu pracy,
- 5) współpraca z gminami w zakresie upowszechniania informacji m.in. o usługach szkoleniowych,
- 6) wydawanie decyzji m.in. o przyznaniu, odmowie przyznania, wstrzymaniu wypłaty oraz utracenie lub przyznanie prawa do zasiłku, dodatku szkoleniowego albo stypendium,
- 7) organizowanie i finansowanie szkoleń pracowników powiatowego urzędu pracy.

**Ad 2. Ochotnicze Hufce Pracy** są państwową jednostką wyspecjalizowaną w działaniu na rzecz młodzieży, w szczególności młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym, oraz bezrobotnych do 25 roku życia (art. 6.3). Definicja ta jest uzupełnieniem zapisów zawartych w art. 2 ust. 8 i art. 69 ustawy o systemie oświaty.

Ochotnicze Hufce Pracy, nadzorowane przez ministra właściwego do spraw pracy, obok zadań określonych w definicji, wykonują także zadania w zakresie kształcenia i wychowania (art. 12.1). Ich działania mają na celu:

- 1) umożliwienie młodzieży, która nie ukończyła szkoły podstawowej lub gimnazjum albo nie kontynuuje nauki po ukończeniu tych szkół, zdobycia kwalifikacji zawodowych oraz uzupełnienie wykształcenia podstawowego lub gimnazjalnego;
- 2) umożliwienie młodzieży uzupełnienia ponadgimnazjalnego wykształcenia ogólnego i zawodowego.

W ramach powyższych działań OHP organizują rekrutację młodzieży, prowadzą działalność edukacyjno-szkoleniową oraz, w porozumieniu z kuratorami oświaty i organami prowadzącymi szkoły, kierują uczestników Ochotniczych Hufców Pracy do szkół i placówek, o których mowa w przepisach o systemie oświaty.

Sposób organizacji uzupełniania wykształcenia ogólnego młodzieży w Ochotniczych Hufcach Pracy oraz zdobywania przez nią kwalifikacji zawodowych określa, w drodze rozporządzenia, Rada Ministrów. W chwili obecnej obowiązuje rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 11 lipca 2000 r. w sprawie szczegółowych zadań oraz organizacji i szczegółowych zasad funkcjonowania Ochotniczych Hufców Pracy (Dz.U. Nr 56, poz. 671).

**Ad 3. Agencje zatrudnienia są niepublicznymi jednostkami**, organizacjami świadczącymi usługi w zakresie pośrednictwa pracy, pośrednictwa pracy za granicą u pracodawców zagranicznych, doradztwa zawodowego, poradnictwa zawodowego i pracy tymczasowej. Przypominamy, że zagadnienia pracy tymczasowej są uregulowane w ustawie z dnia 9 lipca 2003 r. o zatrudnieniu pracowników tymczasowych (Dz.U. Nr 166, poz. 1608).

Agencje zatrudnienia mogą świadczyć usługi określone w ustawie, po uzyskaniu wpisu do rejestru agencji zatrudnienia prowadzonej przez ministra właściwego do spraw pracy.

Uwaga: Agencje nie prowadzą bezpośrednich działań związanych z kształceniem ustawicznym.

**Ad 4. Instytucjami szkoleniowymi** są publiczne i niepubliczne podmioty prowadzące na podstawie odrębnych przepisów edukację pozaszkolną.

Instytucje te, oferujące szkolenia dla bezrobotnych i poszukujących pracy, mogą uzyskiwać zlecenia finansowania ze środków publicznych, na prowadzenie tych szkoleń po uzyskaniu **wpisu do rejestru instytucji szkoleniowych (rejestr prowadzi wojewódzki urząd pracy** właściwy ze względu na siedzibę instytucji szkoleniowej).

Instytucja szkoleniowa, która posiada akredytację wydaną przez kuratora oświaty na podstawie przepisów ustawy o systemie oświaty, uzyskuje na swój wniosek wpis do rejestru instytucji szkoleniowych<sup>49</sup>.

O wpis do rejestru może ubiegać się instytucja szkoleniowa na swój wniosek. Do wniosku winna być dołączona informacja o:

- 1) tematyce prowadzonych szkoleń,
- 2) kadrze prowadzącej szkolenia,
- 3) bazie lokalowej, jej wyposażeniu i środkach dydaktycznych,
- 4) metodach oceny jakości szkoleń,
- 5) liczbie bezrobotnych i poszukujących pracy, objętych szkoleniami w okresie ostatniego roku,
- 6) udzielonej pomocy w uzyskaniu zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej po ukończeniu szkolenia.

Jak widać, instytucje szkoleniowe ubiegające się o wpis będą musiały spełniać zbliżone warunki jak placówki i ośrodki prowadzące kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych, ubiegające się o akredytację w oparciu o zapisy ustawy o systemie oświaty. Tryb i warunki dokonywania wpisów określi minister właściwy do spraw pracy. Należy przypuszczać, że z uwagi na konieczność zapewnienia wysokiej jakości szkoleń dla bezrobotnych i poszukujących pracy, rozporządzenie, o którym mowa wyżej, będzie zbieżne z rozporządzeniem MENiS w sprawie akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne.

Aktualnie zasady organizowania szkoleń bezrobotnych określone są w rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 9 lutego 2000 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego, organizowania szkoleń bezrobotnych, tworzenie zaplecza metodycznego dla potrzeb informa-

---

<sup>49</sup> Sprawę akredytacji instytucji szkoleniowych w systemie oświaty reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 grudnia 2003 r. w sprawie akredytacji placówek i ośrodków prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych (Dz.U. Nr 227, poz. 2247).



cji zawodowej i poradnictwa zawodowego oraz organizowanie i finansowanie klubów pracy (DZ.U. Nr 12, poz. 146).

**Ad 5. Instytucjami dialogu społecznego** na rynku pracy są organizacje i instytucje zajmujące się problematyką rynku pracy: organizacje związków zawodowych, pracodawców i bezrobotnych oraz organizacje pozarządowe współpracujące z publicznymi służbami zatrudnienia i Ochotniczymi Hufcami Pracy w zakresie zadań określonych ustawą.

Dialog i współpraca z poszczególnymi partnerami społecznymi będzie realizowana głównie w ramach:

- 1) działalności rad zatrudnienia,
- 2) partnerstwa lokalnego,
- 3) uzupełnienia i rozszerzenia usług publicznych służb zatrudnienia przez partnerów społecznych i agencje zatrudnienia (art. 21).

Szczególnymi platformami dialogu i współpracy będą:

- Naczelna Rada Zatrudnienia
- wojewódzkie rady zatrudnienia
- powiatowe rady zatrudnienia.

Rady te pełnią funkcję opiniodawczo-doradczą. W zakresie działań poszczególnych rad są przewidziane również działania na rzecz kształcenia ustawicznego, np. wojewódzka rada zatrudnienia jest uprawniona do składania wniosków i wydawania opinii w sprawach dotyczących kierunków kształcenia, szkolenia zawodowego oraz zatrudnienia w województwie.

**Ad 6. Instytucjami partnerstwa lokalnego** są instytucje realizujące inicjatywy rynku pracy, tworzone w celu realizacji zadań określonych ustawę i wspieranych przez organy samorządu terytorialnego.

Przejawem takiego partnerstwa jest możliwość zlecenia przez marszałka województwa i starosty instytucjom dialogu społecznego, w tym instytucjom szkoleniowym, zadań z zakresu promocji zatrudnienia i aktywizacji zawodowej bezrobotnych, poszukujących pracy i osób zagrożonych zwolnieniem z pracy.

### **3.3. Usługi i instrumenty rynku pracy**

#### **3.3.1. Usługi rynku pracy**

Obok usług bezpośrednio kojarzących się z promocją zatrudnienia takich jak pośrednictwo pracy, poradnictwo zawodowe czy pomoc w aktywnym poszukiwaniu pracy, ustawa dotyczy również organizowania i finansowania kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych, w tym dla osób bezrobotnych, poszukujących pracy i zagrożonych utratą pracy, a także wspierania kształcenia młodych bezrobotnych.

### 3.3.2. Instrumenty rynku pracy

Ustawa określając podstawowe usługi rynku pracy określiła instrumenty wspierających te usługi. Instrumenty te można podzielić na:

#### a) instrumenty aktywizacyjne skierowane do grup szczególnie zagrożonych.

Grupy te nazwane „osobami będącymi w szczególnej sytuacji na rynku pracy”, to:

- 1) bezrobotni do 25 roku życia,
- 2) bezrobotni długotrwale,
- 3) bezrobotni powyżej 50 roku życia,
- 4) bezrobotni bez kwalifikacji zawodowych,
- 5) bezrobotni samotnie wychowujący co najmniej jedno dziecko do 7 roku życia,
- 6) bezrobotni niepełnosprawni.

Głównym instrumentem skierowanym do tych grup jest organizowanie i finansowanie zatrudnienia wspieranego (dotacje dla pracodawcy na wyposażenie miejsc pracy oraz refundacje części wynagrodzeń lub składek na ubezpieczenie społeczne, prace interwencyjne itp.),

#### b) instrumenty ukierunkowane na utrzymanie i rozwój miejsc pracy oraz rozwój zasobów ludzkich.

Instrumenty to głównie różnego typu świadczenia finansowe z Funduszu Pracy, skierowane zarówno do uczestników szkoleń, pracodawców i instytucji szkoleniowych. Należą do nich m.in.:

- instrumenty skierowane do poszczególnych grup wymienionych w pkt. a, w tym również zmierzające do podniesienia ich kwalifikacji. Należą do nich:
  - kierowanie celem odbycia przygotowania zawodowego w miejscu pracy,
  - pokrywanie części poniesionych przez pracodawców kosztów zatrudnienia,
  - wypłacanie bezrobotnym do 25 roku życia, odbywającym szkolenia, stypendium w wysokości 40% zasiłku dla bezrobotnych. Stypendium takie przysługuje również bezrobotnym nie posiadającym kwalifikacji zawodowych, którzy w okresie 6 miesięcy od dnia zarejestrowania w powiatowym urzędzie pracy podjęli dalszą naukę w szkole,
  - refundowanie kosztów opieki nad dzieckiem do lat 7 tym bezrobotnym, którzy podejmą pracę zarobkową lub zostaną skierowani na staż, przygotowanie zawodowe w miejscu pracy lub szkolenie (pod pewnymi warunkami),
  - instrumenty wspierające korzystanie z usług i instrumentów aktywizacyjnych, w tym pokrywanie przez pewien okres kosztów przyjazdów i zakwaterowania dla bezrobotnych, którzy uczęszczają na szkolenia,
  - formy wsparcia ukierunkowane na tworzenie, utrzymanie i rozwój miejsc pracy przez pracodawców.

Nowym pomysłem na kształcenie pracowników jest możliwość tworzenia przez pracodawców funduszu szkoleniowego, przeznaczonego na finansowanie lub współfinansowanie kosztów udziału pracowników w kształceniu ustawicznym (rozdział 14 ustawy).

Fundusz będzie mógł być tworzony przez każdego pracodawcę lub przez kilku pracodawców na zasadzie porozumienia. Zasady tworzenia, funkcjonowania i likwidacji „funduszu” będą regulowane w układach zbiorowych pracy lub regulowaniach zakładowych.

Źródłem dochodów „funduszu” będą wpłaty pracodawców i inne, w tym także dobrowolne wpłaty pracowników.

Wydatkowanie środków funduszu będzie następować zgodnie z planem szkoleń uzgodnionym przez pracodawcę z zakładową organizacją zawodową, a w przypadku gdy na terenie zakładu pracy nie działa organizacja związkowa – z pracownikami wybranymi przez załogę do reprezentowania jej interesów.

Plan szkoleń powinien zawierać:

- diagnozę potrzeb szkoleniowych,
- liczbę osób przewidzianych do szkolenia,
- zakres szkoleń,
- sposób monitorowania efektów szkoleń,
- nakłady przewidziane na realizację szkoleń.

Ustawa stwarza podstawę do refundowania z Funduszu Pracy niektórych kosztów szkoleń.

W przypadku planowanego zwolnienia co najmniej 100 pracowników w okresie 3 miesięcy, pracodawcy, którzy utworzyli fundusz szkoleniowy, będą mogli z jego środków finansować tzw. usługi szkoleniowe.

Świadczenia szkoleniowe będą przyznawane przez pracodawcę, na wniosek pracownika, również po rozwiązaniu stosunku pracy lub stosunku służbowego, na czas udziału pracownika w szkoleniach (na okres nie dłuższy niż 6 miesięcy).

Dodatkowym instrumentem wspierającym szkolenia ustawiczne jest wprowadzenie możliwości udzielania przez pracodawcę płatnego urlopu szkoleniowego pracownikom podejmującym szkolenia zgodnie z potrzebami firmy. Instrument ten rozszerzy dotychczasowe możliwości udzielania urlopów pracownikom podejmującym naukę w szkole przewidzianych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 12 października 1993 w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz.U. Nr 103, poz. 472 i z 1996 r. Nr 24 poz. 110).

### **3.4. Pracownicy publicznych służb zatrudnienia**

Rozdział 17 ustawy poświęcony jest pracownikom zatrudnionym w publicznych służbach zatrudnienia. W grupie tych pracowników wymienia się m.in.: pośredników pracy, doradców zawodowych, specjalistów do spraw rozwoju zawodowego oraz określa się nazwy stanowisk pracy upoważnionych do wykonywania zadań z poszczególnych dziedzin działalności publicznych służb zatrudnienia.

Samodzielne wykonywanie funkcji pośrednika pracy i doradcy zawodowego wymaga posiadanie licencji zawodowej I. lub II. stopnia. Licencje w drodze administracyjnej wydaje wojewoda.

Zadania w zakresie planowania rozwoju zasobów ludzkich oraz organizacji szkoleń bezrobotnych i poszukujących pracy mogą realizować osoby spełniające określone wymogi, na które składają się m.in. staż racy, wykształcenie oraz odbycie odpowiedniego szkolenia, realizowanego przez instytucję szkoleniową, posiadającą zgodę ministra właściwego do spraw pracy za prowadzenie takich szkoleń.

### 3.5. Zmiany w przepisach obowiązujących

Ustawa wprowadza szereg zmian w przepisach dotychczasowych. Zmiany dotyczą niektórych przepisów zawartych m.in. w:

- ustawie z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (tj. Dz.U. z 1998 r. Nr 21 poz. 94 z późn. zmianami) – art. 126;
- ustawie z dnia 16 września 1982 r. – Prawo spółdzielcze (tj. Dz.U. z 2003 r. Nr 188, poz. 1848) – art. 126 {Zmiana dotyczy możliwości tworzenia „spółdzielni socjalnych”, których przedmiotem działalności jest prowadzenie wspólnego przedsiębiorstwa w oparciu o osobistą pracę członków (bezrobotnych, niepełnosprawnych i osoby, o których mowa w przepisach ustawy z dnia 13 czerwca 2003 r. o zatrudnieniu socjalnym) (Dz.U. Nr 122, poz. 1143 z późn. zmianami)} – art. 127;
- ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tj. Dz.U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 z późn. zmianami) – (Zmiana polega na tym, że do systemu oświaty wprowadza się **kolegia pracowników służb socjalnych**. Zakładanie takich kolegiów należy do zadań własnych samorządu wojewódzkiego. Standardy kształcenia, a także zasady sprawowania opieki naukowo-dydaktycznej oraz nadzoru nad kolegiami określi minister właściwy do spraw zabezpieczenia społecznego) – art. 130.
- zmiany w innych ustawach określone w art. 126–138 ustawy.

#### **Przepisy końcowe stanowią, że tracą moc:**

1. Ustawa z dnia 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu (tj. Dz.U. z 2003 r. Nr 58 poz. 514 z późn. zmianami).
2. Ustawa z dnia 18 września 2001 r. o ułatwianiu zatrudnienia absolwentom szkół (DZ.U Nr 122 poz. 1325 z późn. zmianami).

### Podsumowanie

- Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy jest podstawowym aktem prawnym tworzącym kompleksowy system zwalczania i zahamowania wzrostu bezrobocia. Realizuje założenia zarówno Europejskiej Strategii Zatrudnienia, Narodowego Planu Gospodarczego na lata 2004–2006 i Sektorowego Planu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich. Przepisami dotyczącymi zagadnień kształcenia



ustawicznego realizuje część zapisów „Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”.

- Ustawa zmienia filozofię podejścia do problemu bezrobocia, wprowadza bowiem mechanizm koordynacji działania publicznych służb zatrudnienia, regulacje dotyczące instytucji rynku pracy w tym instytucje szkoleniowe, Ochotnicze Hufce Pracy itp. Ponadto zapowiada standaryzację kwalifikacji pracowników publicznych służb zatrudnienia, w ramach standaryzacji kwalifikacji wszystkich zawodów i specjalności. Upoważnienia ministra właściwego do spraw pracy do wprowadzenia elastycznych form szkolenia zawodowego opartych na modułowych programach szkolenia zawodowego.
- Ustawa określa rolę i zadania poszczególnych szczebli samorządu terytorialnego oraz organów administracji rządowej w zakresie promowania zatrudnienia.
- Ustawa, utrzymując część dotychczasowych form pomocy bezrobotnym, określa także nowe formy pomocy, zawierające elementy motywujące bezrobotnych do szerszego uczestniczenia w różnych formach kształcenia ustawicznego.
- Ustawa określa instrumenty finansowe premiujące większymi środkami te służby zatrudnienia, które wykażą się aktywnymi formami przeciwdziałaniu bezrobociu oraz określa zasady finansowania tych form.
- Instrumenty finansowe spowodują wzrost inwestycji w zasoby ludzkie tworząc system zachęt i bodźców pobudzających do podejmowania kształcenia ustawicznego, z uwzględnieniem grup szczególnie zagrożonych.
- Ustawa określa zasady współpracy partnerów na rynku pracy i kieruje tę współpracą w stronę aktywnego udziału partnerów społecznych w działaniach państwa na rynku pracy, m.in. poprzez tworzenie partnerstwa lokalnego, dialog społeczny na rynku pracy oraz zwiększenie możliwości pracy w sektorach pozarządowych.
- Ustawa tworzy system koordynacji, kontroli i nadzoru nad realizacją zapisów ustawowych, w którym znaczącą rolę odgrywać będzie minister właściwy do spraw pracy poprzez stworzone w tym celu Biuro Koordynacji Publicznych Służb Zatrudnienia i wojewoda jako przedstawiciel administracji rządowej w terenie.

Iwona Barszcz

Komenda Główna OHP, Warszawa

## PRZYGOTOWANIE WNIOSKÓW ROZSZERZONYCH W RAMACH PROCEDUR POZAKONKURSOWEGO WYŁANIANIA PROJEKTÓW W SPORZŁ\*

Przygotowanie polskich instytucji i organizacji do absorpcji środków z funduszy strukturalnych jest nadal niedoskonałe. Trudne dla przeciętnego człowieka nazewnictwo, skomplikowane procedury i niedostosowane przepisy powodują, że przygotowanie, a potem realizacja projektu jest w wielu przypadkach przeszkodą nie do przejścia. Tak naprawdę wszyscy dopiero uczymy się, jak pozyskiwać środki tak, aby Polska w pierwszych latach po akcesji nie stała się płatnikiem netto do unijnej kasy. Przewidując te przeszkody w wielu przypadkach starano się jak najbardziej uprościć procedury, aby przynajmniej część pieniędzy z Europejskiego Funduszu Społecznego była wykorzystana przez instytucje mające na celu zwalczanie bezrobocia, rozwój zasobów ludzkich oraz pomoc najuboższym i najbardziej potrzebującym tej pomocy ludziom.

**Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich w swoich założeniach przewiduje wyłanianie projektów w drodze jednej z trzech procedur: konkursu, przetargu i trybu pozakonkursowego.** W trybie pozakonkursowym ma miejsce wskazanie konkretnych projektodawców i nie ma w związku z tym procedury wyłaniania projektów. Istnieje natomiast procedura akceptacji projektu (wniosku) przez odpowiedni Komitet Sterujący danym Priorytetem.

Dotyczy to sześciu schematów działań z priorytetu pierwszego, siedmiu schematów działań z priorytetu drugiego oraz wszystkich działań z priorytetu trzeciego. W przypadku tych schematów zastosowanie innego trybu niż pozakonkursowy spowodowałoby wydłużenie procedury składania i zatwierdzania wniosku a co za tym idzie niemożność realizacji w bieżącym roku dużych projektów o zasięgu regionalnym lub ogólnopolskim. Projektodawcami w tych schematach są poszczególne departamenty Ministerstwa Gospodarki i Pracy, PFRON, PARP, WUP, OHP, Sekretariat Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn. W niektórych przypadkach projektodawcy są jednocześnie beneficjentami końcowymi jak np. WUP, PFRON i PARP.

W przypadku Działań 1.2 i 1.3 schematy (a), gdzie projektodawcami są wojewódzkie urzędy pracy, a także Działania 1.5. schemat (b), skierowanego do Ochotniczych Hufców Pracy (OHP), zdecydowano o szczególnym trybie przygotowania i reali-

---

\* W artykule wykorzystano materiały MGPIPS, dokumenty programowe SPO RZL oraz Poradnik dla projektodawców, oraz Wytyczne dla instytucji uczestniczących w realizacji SPO RZL.

zacji projektów – nazywanym często projektem rozszerzonym. Projekt rozszerzony polega na przygotowaniu jednego dużego projektu realizowanego na obszarze całego województwa (WUP) lub kraju (OHP). Pozwala to na scentralizowanie zarządzania projektem w jednej instytucji. Ten tryb przygotowania i oceniania projektów jest specyficzny dla Polski, nie istnieje w innych krajach Wspólnoty Europejskiej. Autorom tej koncepcji chodziło o to, aby wykorzystać przy realizacji projektów istniejące struktury, a także system płatności Funduszu Pracy i bazować na doświadczeniach publicznych służb zatrudnienia. Pomysł ten pojawił się podczas rozmów z ekspertami twinnigowymi z Wielkiej Brytanii i Finlandii.

Argumentacją przemawiającą za takim rozwiązaniem było:

- Doświadczenie WUP-ów we współpracy z powiatowymi urzędami pracy,
- Skoncentrowanie środków u Beneficjenta Końcowego – łatwiej jest bowiem przeprowadzić skuteczną obsługę projektu realizowanego na całe województwo niż wiele małych projektów,
- Wsparcie (wzmocnienie roli) samorządu województwa w realizacji aktywnej polityki rynku pracy.

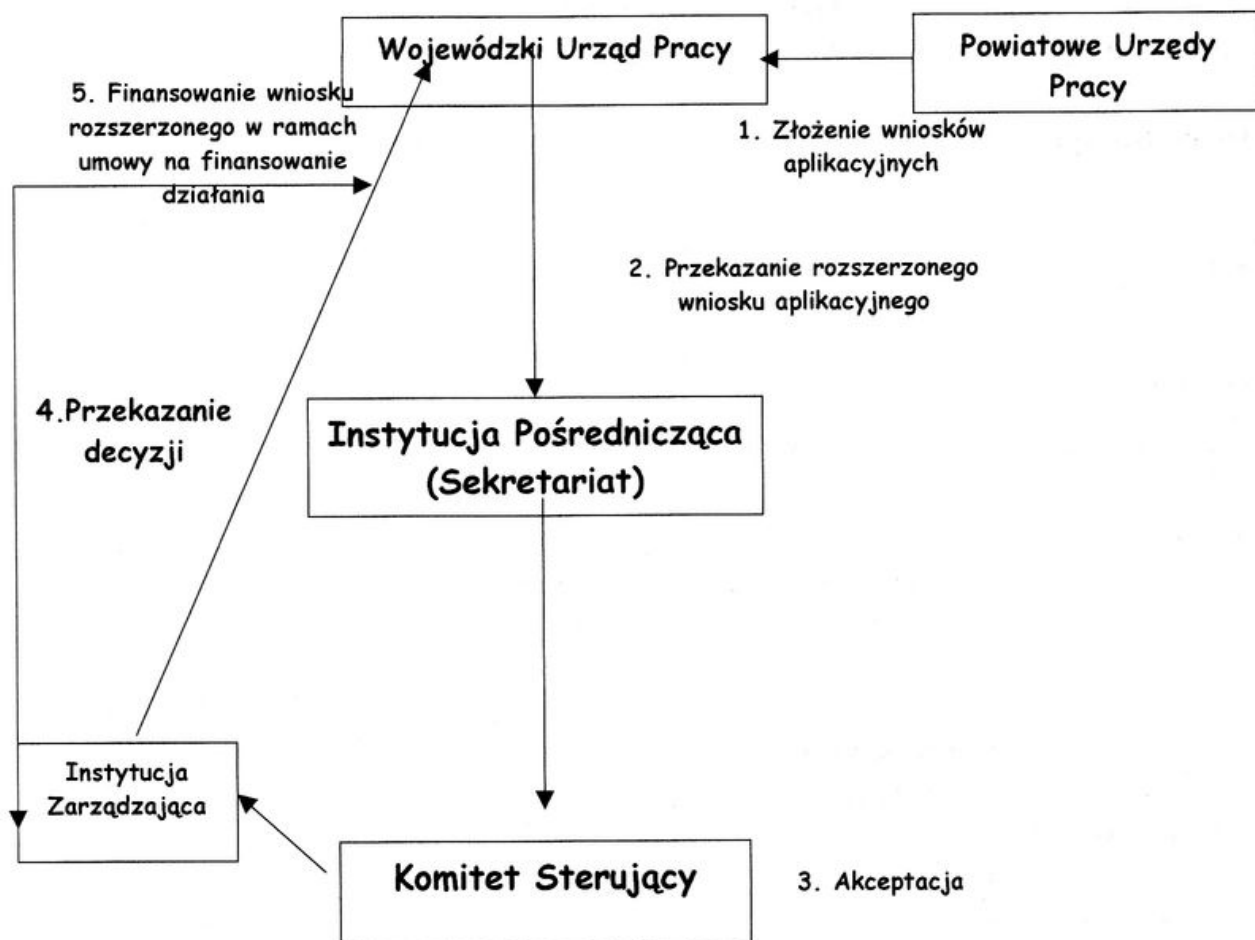
W przypadku Ochotniczych Hufców Pracy skoncentrowanie środków w Komendzie Głównej OHP i realizowanie jednego dużego projektu na całą Polskę było uzasadnione ze względu na hierarchiczną strukturę OHP i większe możliwości kontroli i monitorowania jednego projektu poprzez jednostkę nadrzędną, jaką jest Komenda Główna.

**Projekty Wojewódzkich Urzędów Pracy (WUP)** powstawały na bazie projektów „posiłkowych” przygotowywanych przez wszystkie powiatowe urzędy pracy danego województwa. Nie podlegały one ocenie Komisji Oceny Projektów, a jedynie akceptacji Komitetu Sterującego Priorytetem Pierwszym. W tym przypadku powiatowe urzędy pracy przygotowywały tzw. wnioski posiłkowe zawierające swego rodzaju roczny plan działań na danym terenie – odpowiednio na rzecz młodzieży i na rzecz długookresowo bezrobotnych (wykorzystując w tym celu formularz wniosku standardowego). Wnioski posiłkowe były weryfikowane przez WUP-y pod kątem przydatności i celowości proponowanych działań, a także możliwości ich sfinansowania.

Właściwy WUP (będący beneficjentem końcowym) miał za zadanie poinformować starostów o terminie złożenia wniosków przez powiatowe urzędy pracy, a także o szczegółowych uwarunkowaniach, które powinny być w nim wzięte pod uwagę.

Projekty już w formie projektu rozszerzonego – przygotowanego na wniosku standardowym były następnie składane do Instytucji Pośredniczącej właściwej dla Priorytetu Pierwszego, gdzie następowała ich weryfikacja formalna a za pośrednictwem tej Instytucji do Komitetowi Sterującemu (KS) w celu uzyskania akceptacji. Oficjalne powiadomienie WUP o akceptacji wniosku było przekazane przez Instytucję Zarządzającą. Po uzyskaniu akceptacji dyrektor wojewódzkiego urzędu pracy powinien podpisać z kierownikiem powiatowego urzędu pracy, porozumienie dotyczące realizacji projektu.

## Procedura aplikowania o środki EFS – projekt rozszerzony schematy a) działań 1.2 i 1.3



W roku 2004 na **Działanie 1.2** Perspektywy dla młodzieży przeznaczono dla WUP-ów 64 112 665 euro a na **Działanie 1.3** Przeciwdziałanie i zwalczanie długotrwałego bezrobocia – 61 635 259 euro (kurs obowiązujący wszystkich beneficjentów końcowych to średni kurs NBP z dnia 29 stycznia 2004 r., który wynosił dla 1 euro = 4,7458 PLN).

### W przypadku Komendy Głównej OHP zachodziła nieco inna procedura:

Komenda Główna podobnie jak WUP-y przygotowywała wniosek rozszerzony na podstawie wniosków komend wojewódzkich i centrów kształcenia i wychowania jako jednostek bezpośrednio podległych pod KG OHP. Następnie projekt wniosku uzgadniany był z Departamentem Rynku Pracy MGPIPS. Po zatwierdzeniu celowości działań przewidzianych w projekcie Komenda Główna przedkładała wniosek beneficjentowi końcowemu Działania 1.5., tj. do Departamentu Wdrażania MGPIPS.

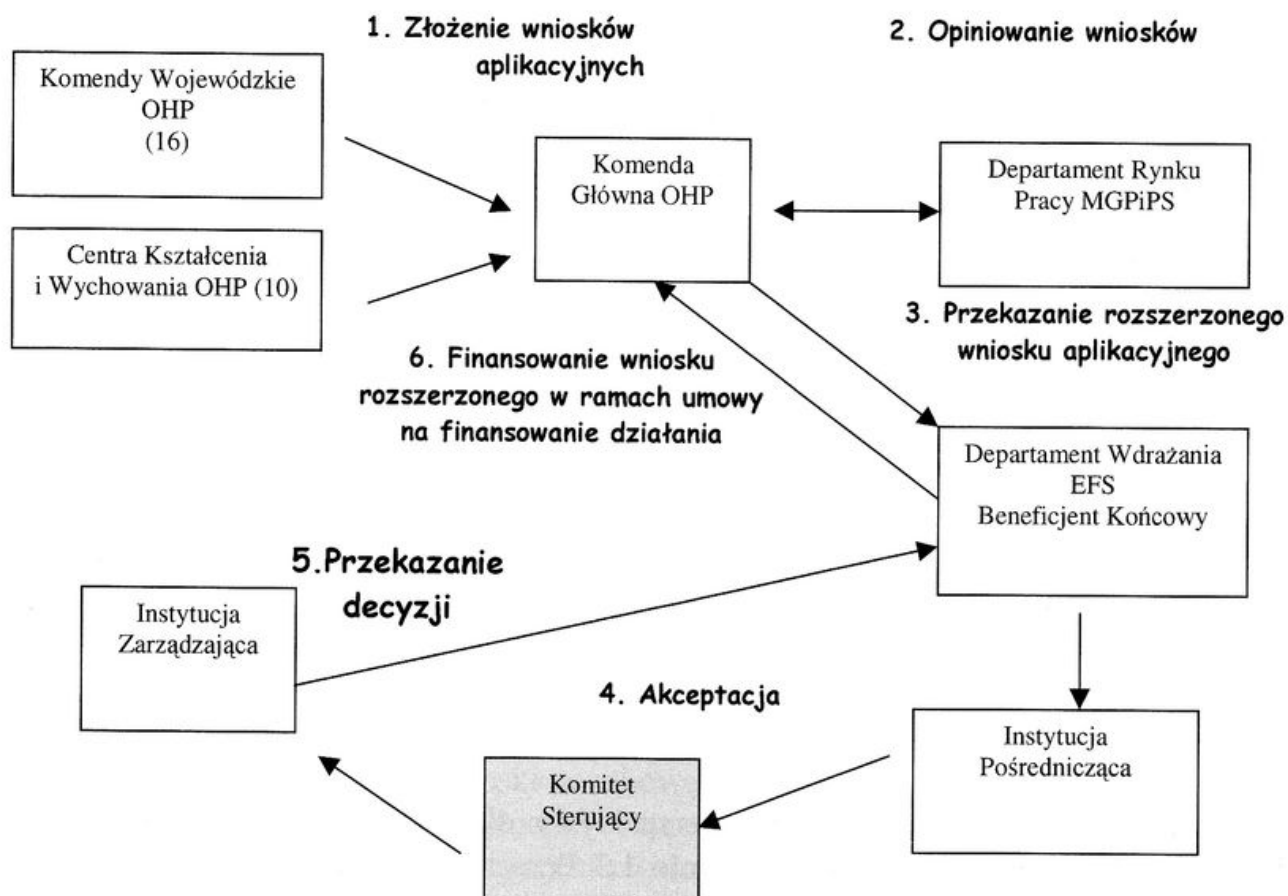
Beneficjent końcowy po dokonaniu weryfikacji formalnej wniosku kierował wniosek do Instytucji Pośredniczącej, która z kolei miała obowiązek przedłożenia go Komitetowi Sterującemu do akceptacji. Instytucja Zarządzająca informowała o akceptacji



beneficjenta końcowego, który przekazywał tę informację Komendzie Głównej i powinien zawrzeć z nią umowę finansowania projektu.

W samym roku 2004 na **Działanie 1.5 schemat B** – Wspieranie młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym przeznaczone jest 4691375,20 euro.

### Procedura aplikowania o środki EFS – projekt rozszerzony schemat 1.5 b



Stworzenie pozakonkursowej procedury wyłaniania projektów, a zwłaszcza przygotowanie tzw. wniosków rozszerzonych miało ma celu szybszą i łatwiejszą absorpcję środków unijnych. Procedura pozakonkursowa jest skierowana bowiem jedynie do instytucji znanych, długo działających na rynku, rządowych lub samorządowych. Nie istnieje więc możliwość utraty tych środków.

Pojawiają się jednak pytania:

- Czy realizacja dużego projektu w wielu jednostkach nie sprawi, że ilość osób objętych działaniami nie będzie miała przełożenia na jakość realizowanego wsparcia? Wielu praktyków uważa, że w przypadku realizacji dużych projektów odbiorcy będą zbyt anonimowi. Być może lepiej jest realizować projekty małe, bardziej zindywidualizowane, które pozwalają na lepszy kontakt z odbiorcą pomocy.
- W przypadku projektów rozszerzonych realizowanych przez WUP-y często nie ma w nich innowacyjności, promuje się działania standardowe, takie jak staże czy pra-

ce publiczne. Czy wydatkowanie środków na standardowe działania PUP-ów jest właściwym wykorzystaniem EFS?

- Jak poradzić sobie z zarządzaniem dużym projektem (realizowanym np. w 80 jednostkach OHP lub w np. 38 powiatowych urzędach pracy)? W przypadkach wielu instytucji nie ma odpowiednio przeszkolonej kadry posiadającej doświadczenie w realizacji projektów unijnych. Czy nie pojawią się, więc problemy z rozliczaniem, monitorowaniem i ewaluacją tak dużych projektów?

W chwili obecnej jesteśmy na początku drogi do wykorzystania środków z unijnych funduszy strukturalnych w tym z Europejskiego Funduszu Społecznego. Pewnie jeszcze nie raz będą rodzić się nam pytania czy obraliśmy właściwą ścieżkę pozyskiwania pieniędzy. Już za rok jednak będziemy mogli stwierdzić, czy eksperyment „wniosku rozszerzonego” wprowadzony w Polsce jest dobrym rozwiązaniem.

**Beata Taradejna**

Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy,  
Warszawa

## **UWARUNKOWANIA PROCESU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W RAMACH STUDIÓW PODYPLOMOWYCH Z ZAKRESU BEZPIECZEŃSTWA I OCHRONY CZŁOWIEKA W ŚRODOWISKU PRACY**

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli określa minister edukacji narodowej lub inny minister nadzorujący daną placówkę oświatową. Zgodnie ze znowelizowanymi przepisami osoba wykonująca zawód nauczyciela musi mieć przygotowanie kierunkowe (odpowiednio do wykładanego przedmiotu), przygotowanie pedagogiczne oraz określony poziom wykształcenia zdeterminowany typem szkoły, w której nauczyciel pracuje<sup>50</sup>. Jednak te formalne aspekty nie wyczerpują wielu innych zmiennych, które mają znaczący wpływ na optymalne funkcjonowanie w zawodzie nauczyciela. Szczególnie je-

<sup>50</sup> Dz. U.1997, nr 56, poz. 357, Dz. U.1998: nr 106, poz. 668, nr 162, poz. 1118; Dz. U. 2000 nr 12, poz. 136, nr 19, poz. 239, nr 22, poz. 291.

den z predyktorów odgrywa znaczącą rolę w procesie przygotowywania kadr oświatowych. Tym czynnikiem jest umiejętność uczenia się przez całe życie, a przede wszystkim zrozumienie przez przyszłych nauczycieli, że integralnym elementem sprawnego funkcjonowania w zawodzie jest stałe podnoszenie kwalifikacji zespolone z poszukiwaniem wiedzy w różnych dziedzinach. Wymiernym aspektem podnoszenia kwalifikacji zawodowych staje się pokonywanie kolejnych szczebli kariery; od nauczyciela stażysty, przez stanowisko nauczyciela dyplomowanego do honorowego profesora oświaty.

## **Edukacja ustawiczna**

Nauczyciele jako grupa uczących się dorosłych często są przedmiotem badań podających eksploracji proces edukacji dorosłych. Zainteresowanie procesem doskonalenia zawodowego nauczycieli w różnych obszarach pozwala na poszukiwanie i uzupełnianie wielu odpowiedzi bezpośrednio związanych z aktualnymi oczekiwaniami i aspiracjami tej szczególnej grupy zawodowej.

Jedną z ciekawszych koncepcji edukacji ustawicznej sformułował P. Legrand. Zdaniem autora, podstawową zasadą kształcenia ustawicznego jest zachowanie ciągłości i systematyczności procesu uczenia się, co zapewnia rozwój i chroni przed dezaktualizacją zdobytej wiedzy. Ten aspekt jest szczególnie istotny w zawodzie nauczyciela. To właśnie kształcenie permanentne może uchronić nauczycieli przed „syndromem pożółkłych kartek”, czyli przed operowaniem wiedzą przestarzałą. Autor podkreśla jej istotne znaczenie w procesie rozwoju i doskonalenia osobowości. Edukacja i rozwój człowieka powinny przebiegać wielopłaszczyznowo, nie tylko w systemie kształcenia szkolnego i uniwersyteckiego, ale także w systemie pozaszkolnej oświaty dorosłych i samokształcenia<sup>51</sup>.

Zgodnie z koncepcją R. Kidda „edukacja ustawiczna” zakłada ciągłość i wszechstronność rozwoju człowieka i przebiega w trzech wymiarach: pionowym, poziomym i w głąb. Kształcenie w wymiarze pionowym stanowi przejście przez wszystkie szczeble edukacji szkolnej – od przedszkola poprzez szkołę do studiów wyższych i dyplomowych. Poziomy wymiar kształcenia jest kształceniem równoległym i odbywa się poprzez różnorodne instytucje, organizacje, oddziaływanie środowiska. Ma on zapewnić poznanie różnych dziedzin życia, kultury, nauki, ma umożliwić doskonalenie zawodowe. Kształcenie w głąb jest związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, zainteresowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą kształcenia ustawicznego i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego, w umiejętnościach samokształceniowych. Koncepcja ta łączy trzy formy aktywności edukacyjnej: kształcenie szkolne, oświatę pozaszkolną i samokształcenie<sup>52</sup>. Sformułowane tezy w sposób klarowny korespondują z całościowym modelem kształcenia na-

<sup>51</sup> J. Pólturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998, Adam Marszałek, s. 329.

<sup>52</sup> J. Pólturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998, Adam Marszałek, s. 337.

uczycieli. W takim modelu kształcenie rozumiane jest jako proces budowania nauczycielskiej osobowości.

Istotę edukacji ustawicznej najlepiej wyraża pogląd, mówiący, iż obejmuje ono całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. Stanowi ono również jedną z najważniejszych zasad wyznaczających kierunki współczesnych reform oświatowych. W procesie edukacji ustawicznej istotną rolę odgrywa nauczyciel, który powinien być przykładem aktywności intelektualnej, organizatorem pracy, znającym różne metody uczenia się i nauczania, poszukującym twórczych rozwiązań, współuczącym się, dysponującym aktualną wiedzą specjalistyczną i ogólną.

## Uczyć się, aby być

W opublikowanym w 1996 r. Raporcie pt. „Learning: the treasure within” (Edukacja – jest w niej ukryty skarb) Komisji Międzynarodowej do spraw Edukacji dla Dwudziestego Pierwszego Wieku podkreślano, iż edukacja prowadzi do globalnej aktywności na zasadzie demokratycznego uczestnictwa w społeczeństwie uczącym się i informatycznym.

Jedną z dwóch podstawowych zasad uznano uczenie się przez całe życie, co wyznacza nowe miejsce edukacji w życiu człowieka. Edukacja ta jest zgodna z potrzebami nowoczesnego społeczeństwa, przemianami czasu, wartościami rynku oraz rytmem indywidualnej egzystencji. Realizacji założeń edukacji ustawicznej służy rozwój nauki i technologii, niezbędność doskonalenia zawodowego, dostosowanie do zmian ekonomicznych oraz rozpowszechnianie kształcenia typu „wiedzieć, jak”. W tym ujęciu edukacja ustawiczna realizuje kształcenie dla wiedzy, dla działań i umiejętności, dla znajdowania sensu życia i rozumienia innych. W niej upatrujemy dużych możliwości wprowadzania nowych metod pracy i programów zapewniających właściwe efekty edukacji. Podkreśla również znaczenie indywidualnych form aktywności edukacyjnej zwłaszcza samokształcenia i doskonalenia zawodowego<sup>53</sup>. Występujące w tym kontekście pojęcie „doskonalenie zawodowe” rozumiane jest jako podwyższanie kwalifikacji zawodowych za pośrednictwem różnych form. T. Nowacki wyróżnia trzy funkcje doskonalenia zawodowego: funkcję wyrównawczą, polegającą na uzupełnieniu kwalifikacji do poziomu wymaganego w danym zawodzie, funkcję wdrożeniową, polegającą na nabyciu wiadomości i sprawności niezbędnych do pracy na danym stanowisku, i funkcję renowacyjną wiążącą się ze stałym aktualizowaniem zasobów wiedzy i sprawności pracownika w związku z postępem w danej dziedzinie nauki i pracy<sup>54</sup>. Doskonalenie zawodowe występuje w kontekście zmian generowanych sytuacją osobi-

<sup>53</sup> Learning: the treasure within. Report to UNSCO of the International Commission on Education for the Twenty – first Century. UNESCO Publishing, Paris 1996.

<sup>54</sup> W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 75.



stą, społeczną i przede wszystkim zawodową. Jest jednym z elementów szeroko rozumianego procesu rozwoju.

Podstawowymi zasadami działania – w świetle rozwoju opartego na odpowiedzialnym uczestnictwie wszystkich członków społeczeństwa – są między innymi działania przygotowujące do podejmowania inicjatyw, pracy w zespole, współdziałania. Do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie nie wystarczy wiedza zgromadzona do pewnego momentu. Człowiek powinien umieć wykorzystywać w ciągu całego życia wszystkie możliwości aktualizowania i pogłębiania wiedzy i dostosowywania się do warunków zmieniającego się świata. Taka postawa jest niejako z definicji wpisana w zawód nauczyciela, podlegającego ciągłej samokontroli i rozwojowi, występującego w roli promotora zmian, ambasadora wzajemnego zrozumienia i tolerancji.

Aby te zadania były możliwe do zrealizowania, edukacja powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie jednostki będą filarami jej wiedzy: *uczyć się, aby wiedzieć* (aby zdobyć narzędzia zrozumienia), *uczyć się, aby działać* (aby móc oddziaływać na swoje środowisko), *uczyć się, aby żyć wspólnie* (aby uczyć się i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej) oraz *uczyć się, aby być*<sup>55</sup>. Te cztery drogi wiedzy tworzą uzupełniającą się całość.

Jak autorzy Raportu rozumieją tezę „uczyć się, aby wiedzieć”? Ten rodzaj uczenia się ma na uwadze w większym stopniu opanowanie narzędzi wiedzy niż zdobycie encyklopedycznych wiadomości. Można jednocześnie traktować go jako środek i cel ludzkiego życia. Jako środek, ponieważ każdy człowiek powinien uczyć się rozumieć otaczający go świat, komunikować i rozwijać swoje zdolności zawodowe. Jako cel, ponieważ istotą tego uczenia się jest radość, jaką daje rozumienie, poznawanie i odkrywanie. Proces uczenia się nigdy nie jest zakończony i może go wzbogacać każde doświadczenie. W tym znaczeniu łączy się coraz częściej z pracą, w miarę jak traci ona swój rutynowy charakter. Edukację można uznać za udaną, jeśli da ona impuls i podstawy umożliwiające kontynuowanie nauki przez całe życie w pracy i poza nią<sup>56</sup>.

„Uczyć się, aby działać” – ten drugi filar edukacji wiąże się głównie z kształceniem zawodowym. Istotą tego kształcenia stanowi umiejętność zastosowania w praktyce nabytych wiadomości, a także przystosowanie edukacji do przyszłej pracy. W tym kontekście wzrasta znaczenie pojęcia kompetencji. Czynności typowo fizyczne zastępowane są czynnościami koncepcyjnymi, intelektualnymi, mentalnymi, takimi jak np. kierowanie maszynami, ich utrzymaniem, obsługą, w miarę jak maszyny stają się bardziej „inteligentne”, a praca „dematerializuje się”. Pracodawcy coraz częściej zamiast zgłaszać zapotrzebowanie na kwalifikacje – kojarzące się z umiejętnościami materialnymi, zgłaszają zapotrzebowanie na kompetencje, rozumiane jako zbiór kwalifikacji, nabytych przez kształcenie techniczne i zawodowe, oraz postaw społecznych, umiejęt-

---

<sup>55</sup> J. Delors, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Edukacja – jest w niej ukryty skarb, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 85.

<sup>56</sup> Tamże, s. 86.

ności pracy w zespole, porozumiewania się, regulowania konfliktów i rozwiązywania ich, zdolności podejmowania inicjatywy. Tendencje te wzmacnia wyraźnie rozwój działalności usługowej<sup>57</sup>.

Ten wymiar jest szczególnie widoczny w kształceniu kadr oświatowych, a zwłaszcza nauczycieli. Znowelizowana Karta Nauczyciela, o czym wcześniej wspominałam, ściśle precyzuje stopnie rozwoju i awansu zawodowego nauczycieli. W związku z tym możemy cały czas obserwować pojawianie się nowych placówek oferujących różne formy doskonalenia zawodowego, którego adresatem są właśnie nauczyciele<sup>58</sup>. Oferta edukacyjna jest bardzo różnorodna tak pod względem zawartości merytorycznej programów kształcenia, jak i ceny oraz profesjonalnego przygotowania wykładowców.

Cieszy fakt, że w MENiS trwają prace nad opracowaniem standardów edukacyjnych, które będą elementem systemu monitorowania kształcenia. Należy mieć nadzieję, że takiemu monitoringowi poddane będą również placówki oferujące dokształcanie i doskonalenie zawodowe, a będące często prywatną inicjatywą osób fizycznych. Nie bez znaczenia w tym kontekście pozostaje sprawa akredytacji tych placówek, co z pewnością sprzyjałoby podniesieniu oferowanej przez nie edukacji.

Trzecim wymiarem edukacji permanentnej i stanowiącym zarazem jedno z największych wyzwań jest edukacja pod hasłem „Uczyć się, aby żyć wspólnie”. Kierunki działania w tym obszarze wyznacza pytanie, czy można zaprojektować edukację, dzięki której społeczeństwa mogłyby unikać konfliktów lub rozwiązywać je na drodze pokojowej przez wzbogacenie wiedzy o innych, ich kulturze. Odpowiedzią na to pytanie wydaje się być zapewnienie różnym grupom odpowiednich warunków ich kontaktów. Jeśli kontakt przebiega w egalitarnych warunkach, jeśli istnieją wspólne cele i plany, wówczas przesady i ukryta wrogość mogą być zastąpione współpracą i zrozumieniem. Tak więc, edukacja powinna obrać dwie, uzupełniające się drogi. Na pierwszym poziomie jest to poznawanie „Innego”. Na następnym poziomie – w ciągu całego życia – zaangażowanie we wspólne projekty. Rodzący się nowy sposób identyfikowania, związany z tymi projektami, pozwala przezwyciężyć różnice i podkreśla to, co wspólne ponad tym, co obce, inne i różnicujące<sup>59</sup>.

Czwarty wymiar edukacji „Uczyć się, aby być” scala wszystkie poprzednie wymiary. Pełny i wszechstronny rozwój jednostki pozwoli jej zrozumieć otaczający świat, czuć się jego odpowiedzialnym i rzeczywistym uczestnikiem. Wszechstronna wiedza ma być skuteczną obroną przed dehumanizującym wpływem coraz silniej rozwijającej się i wszechobecnej techniki. Edukacji przypada zasadnicza rola w wyposażaniu ludzi

---

<sup>57</sup> Tamże, s. 88.

<sup>58</sup> Ustawa z dn. 21 listopada 2001 r. o zmianie Ustaw Karty Nauczyciela, Ustawy o systemie oświaty oraz ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz.U. 2001, nr 144, poz. 1615.

<sup>59</sup> Tamże, s. 92.

w wolność myśli, osądu, uczucia i wyobraźnię, zaś różnorodność osobowości i autonomia są gwarancją kreatywności i innowacji<sup>60</sup>.

## **Doskonalenie zawodowe nauczycieli na przykładzie studiów podyplomowych**

Jednym z istotnych warunków sprzyjających dostosowaniu praktyki i prawa krajowego do wymagań dyrektyw Unii Europejskiej jest przygotowanie kadry nauczycielskiej o wysokich kwalifikacjach w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy. Realizacja tego zadania wymaga, aby nauczyciele dysponowali nowoczesną, interdyscyplinarną wiedzą o możliwościach psychofizycznych człowieka. Studia podyplomowe w tym zakresie mają na celu przekazanie nauczycielom wiedzy i umiejętności związanych z rozpoznawaniem, ocenianiem i kontrolowaniem zagrożeń występujących w środowisku pracy, z projektowaniem i wyposażaniem miejsc pracy, zarządzaniem bezpieczeństwem pracy i ryzykiem, respektowaniem warunków związanych ze przestrzeganiem zasad higieny pracy, z gromadzeniem informacji dotyczących problematyki bhp, współpracy z organizacjami pracowniczymi, zasadami organizowania szkoleń pracowniczych, współdziałania w ochronie środowiska naturalnego oraz ze współuczestnictwem w działalności mającej na celu ograniczanie negatywnych skutków dla środowiska związanych z procesami pracy. Aspekty te bardzo silnie zostały zaakcentowane wcześniej, gdy przytaczane były międzynarodowe dokumenty dotyczące kierunków rozwoju społeczeństw oraz kształcenia. Na podkreślenie zasługuje fakt, że nadal zbyt mało wiedzy przekazywanej jest na temat kształtowania bezpiecznego środowiska pracy, środowiska sprzyjającego rozwojowi człowieka, środowiska, w którym może on bez przeszkód realizować cele zawodowe oraz urzeczywistniać swoje aspiracje.

W powszechnym przekonaniu społecznym szkoła pojmowana jest jako instytucja działająca na rzecz rozwoju ucznia. Powinna zapewniać warunki wszechstronnego rozwoju (intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego), wyposażać w wiedzę i umiejętności. Miernikiem osiągnięć szkoły jest poziom zaspokajania potrzeb uczniów i wspieranie ich w rozwoju. W analizie szkoły jako organizacji podkreśla się jej trzy aspekty: materialny, społeczny i poznawczy. Aspekt materialny zwraca uwagę na różnorodność środków dydaktycznych wspomagających proces dydaktyczno-wychowawczy. Społeczny aspekt szkoły mówi o atmosferze pracy, zaś poznawczy kładzie nacisk na programy kształcenia, ich zawartość merytoryczną i koncepcje metodyczne<sup>61</sup>.

Wymienione aspekty szkoły są analizowane z punktu widzenia osoby ucznia, jego potrzeb i rozwoju. Na drugi plan schodzi osoba nauczyciela, jego rzeczywista sytuacja, zakres i charakter oczekiwań, warunki rozwoju zawodowego, wyznaczającego poziom funkcjonowania w sytuacji dydaktyczno-wychowawczej. Oczywiście nauczyciel nie

---

<sup>60</sup> Tamże, s. 96.

<sup>61</sup> H. Kwiatkowska, Edukacja nauczycieli, IBE, s. 51.



tylko uczy, przekazuje wiadomości, kształtuje postawy uczniów, ich poglądy i przekonania. W mniejszym lub większym stopniu, w różnych formach kontaktów udostępnia cechy swojej osobowości. Bogactwo osobowości nauczyciela zwiększa możliwości jego oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego. Specyficzne kompetencje, jakich wymaga zawód nauczyciela i towarzysząca mu społeczna odpowiedzialność, skłania do refleksji nad nauczycielem i jego rozwojem. To nauczyciel przesądza o jakości szkoły i jest głównym czynnikiem sprawczym rozwoju ucznia. Podejmowane działania przez nauczyciela na rzecz zmiany rozwojowej ucznia są tym bardziej skuteczne, im bardziej sam nauczyciel jest świadomy siebie i podlega procesom rozwojowym<sup>62</sup>. Jedną z form rozwoju zawodowego nauczycieli, wpisaną w edukację ustawiczną, są studia podyplomowe, pogłębiające i aktualizujące wiedzę przedmiotową i pedagogiczną. Ciekawym przykładem tej formy edukacyjnej są studia podyplomowe w zakresie bezpieczeństwa i ochrony człowieka w środowisku pracy, organizowane w jednym z resortowych instytutów. Studia te adresowane są do nauczycieli uczących przedmiotów związanych z bezpieczeństwem, higieną pracy i ergonomią, realizowanych w szkołach pomaturalnych przygotowujących absolwentów do pracy w zawodzie *technik bezpieczeństwa*. W przyszłości pracownicy ci będą odpowiedzialni za kształtowanie bezpiecznych i ergonomicznych warunków pracy. Z ogólnospołecznego punktu widzenia istotne staje się upowszechnianie i popularyzacja wiedzy o złożonych relacjach „człowiek–środowisko”, zaś postęp w różnych dziedzinach życia wymusza szersze spojrzenie na człowieka i jego funkcjonowanie, w tym również w środowisku pracy. Zdrowe i pełnosprawne społeczeństwo lepiej realizuje cele rozwojowe, zapewniając środki na komfort własnego życia. Stąd wynika szczególna troska, jaką wykazują kraje rozwinięte w odniesieniu do edukacji i promocji zagadnień dotyczących bezpieczeństwa, higieny pracy i ergonomii. Zagadnienia te zajmują znaczące miejsce w standardach kształcenia Unii Europejskiej.

Prowadzony monitoring na studiach podyplomowych wśród słuchaczy – nauczycieli szkół ponadpodstawowych – pozwala wnioskować, że oferta edukacyjna w tym zakresie ciągle jest zbyt uboga. Nauczyciele podkreślają, że w ramowych programach szkolnych mało miejsca poświęca się takim kluczowym zagadnieniom jak identyfikowanie zagrożeń w środowisku pracy, respektowanie warunków związanych z przestrzeganiem zasad higieny pracy, współdziałanie w ochronie środowiska naturalnego czy współuczestnictwo w działalności mającej na celu ograniczanie negatywnych skutków dla środowiska związanych z procesami pracy. Wystarczy bowiem odwołać się do tak ponadczasowego Raportu Delorsa, który wyraźnie podkreśla, że najważniejszym zadaniem edukacji jest wyposażyć w ogół wiedzy i umiejętności niezbędnych w perspektywie rozwoju ludzkiego, w szczególności w dziedzinie zdrowia i środowiska życia człowieka.

Taka wizja edukacji i jej znaczącego miejsca w życiu człowieka zakłada wzrost wymagań i oczekiwań wobec nauczyciela, od którego w znacznej mierze zależy, czy ta

---

<sup>62</sup> Tamże.



wizja zostanie zrealizowana. Wkład nauczycieli w przygotowanie młodzieży do zdecydowanego i odpowiedzialnego uczestnictwa w budowaniu przyszłości społeczeństwa jest sprawą zasadniczą i odpowiedzialną. Wymaga od nich interdyscyplinarnej wiedzy i holistycznego spojrzenia na człowieka.

W tej sytuacji nie sposób przecenić znaczenia jakości kształcenia kadr oświatowych, ich przygotowania, możliwości rozwoju w zawodzie czemu sprzyja między innymi bogactwo i różnorodność programów kształcenia ustawicznego. Tego rodzaju programy mogą przyczyniać się do zapoznania nauczycieli z aktualnym postępem w dziedzinie nauki i techniki.

Podwyższanie kwalifikacji zawodowych nauczycieli, podnoszenie jakości procesu kształcenia czy wdrażanie nowych treści kształcenia często napotyka wiele trudności, których przezwyciężenie w naszej rzeczywistości ciągle nie jest łatwe. Nauczyciele słusznie domagają się poprawy warunków zatrudnienia i statusu, co świadczyłoby o docenieniu ich wysiłku. Specyfika zawodu nauczyciela wymaga udostępnienia im niezbędnych środków i możliwości rozwoju, aby mogli jak najlepiej wykonywać swoje zadania. Wymagania te są odpowiedzią na oczekiwania całego społeczeństwa wobec nauczycieli i odpowiedzialnego wypełniania przez nich powierzonej im misji.

## Literatura

1. Delors J., *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Edukacja, jest w niej ukryty skarb, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
2. Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, UAM, Poznań 1995.
3. Dz. U.1997, nr 56, poz. 357, Dz. U.1998: nr 106, poz. 668, nr 162, poz. 1118; Dz. U. 2000 nr12, poz. 136, nr 19, poz. 239, nr 22, poz. 291.
4. Gołębiak D.B., Tusz G., *Edukacja poprzez język: o całościowym uczeniu się*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
5. Karney J.E., *Człowiek i praca, Międzynarodowa Szkoła Menedżerów*, Warszawa 1998.
6. Kiszczak M.T., *Samokształcenie a rozwój zawodowy nauczycieli*, PWN, Warszawa 1990.
7. Koradecka D., *Bezpieczeństwo pracy i ergonomia*, t. 1, CIOP, Warszawa 1999.
8. Koradecka D., *Nauka o pracy – bezpieczeństwo, higiena ergonomia*, t.5, CIOP, Warszawa 2000.
9. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli*, IBE, Warszawa 1999.
10. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli wobec zmiany społecznej*, PTP, Warszawa 1991.
11. Kwiatkowska H., Kotusiewicz A., *Nauczyciele nauczycieli*, PWN, Warszawa 1992.
12. Kwiatkowska H., Kotusiewicz A., Zaczyński W., *Pedeutologia: badania i koncepcje metodologiczne*, UW, Warszawa 1993.
13. Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli: założenia i metody edukacji nauczycielskiej*, PWN Warszawa 1998.

14. Kwiatkowska-Kowal B., *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej: nowe konteksty, stan możliwości przeobrażeń*, Uniwersytet warszawski Wydział Pedagogiczny, Terra, Warszawa 1994.
15. Kwiatkowska-Kowal B., Woskowski J., *Organizacja kształcenia nauczycieli w polskich uczelniach wyższych*, Educator, Warszawa 1991.
16. Rocznik Andragogiczny 1995/1996, Adam Marszałek, Toruń 1998.
17. Rocznik Andragogiczny 1997/1998, Adam Marszałek, Toruń 1999.
18. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz.U. 2000, nr 70, poz. 825.
19. Schultz D.P., Schultz S.E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, PWN, Warszawa 2002.
20. Ustawa z dn. 21 listopada 2001 r. o zmianie Ustaw Karty Nauczyciela, Ustawy o systemie oświaty oraz ustawy – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz.U. 2001, nr 144, poz. 1615.
21. Rutkowiak J., *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995.

# **e-Learning – nowe możliwości kształcenia dla rynku pracy**

## **PROGRAM E-LEARNING – KSZTAŁCENIE ZA POMOCĄ MEDIÓW ELEKTRONICZNYCH (fragmenty)**

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej 5 grudnia 2003 r. zatwierdziły wieloletni program na lata 2004–2006 na rzecz efektywnego wprowadzania technologii informacyjno-komunikacyjnych w systemach edukacji w Europie.

Celem programu jest wspieranie coraz szerszego i efektywniejszego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w europejskich systemach edukacji, rozumiane jako wkład w wysokiej jakości kształcenie i zasadniczy element dostosowywania systemów edukacji do potrzeb społeczeństwa wiedzy w kontekście kształcenia przez całe życie.

Program służy następującym konkretnym celom:

- a) identyfikowanie zainteresowanych instytucji i osób oraz informowanie ich o sposobach wykorzystywania e-edukacji w celu promowania alfabetyzmu cyfrowego, a w ten sposób wzmacnianie spójności społecznej, wspieranie rozwoju indywidualnego oraz promowanie dialogu interkulturowego;
- b) wykorzystywanie możliwości e-edukacji w celu rozwijania europejskiego wymiaru w edukacji;
- c) tworzenie mechanizmów ułatwiających opracowywanie wysokiej jakości produktów i usług europejskich oraz służących wymianie i przenoszeniu sprawdzonych rozwiązań;
- d) wykorzystywanie możliwości e-edukacji w kontekście innowacji w metodach nauczania w celu podniesienia jakości procesu uczenia się i zapewnienia uczącym się osobom większej samodzielności.

## Kierunki działań – AKCJE

Akcje stanowią środek służący osiągnięciu ogólnego celu programu, jakim jest promowanie rozwoju i odpowiedniego wykorzystania możliwości, jakie stwarza e-edukacja w Europie oraz wspomaganie Państw Członkowskich w ich działaniach w tej dziedzinie. Ich struktura odpowiada czterem obszarom interwencji programu.

### **Akcja 1: „Promowanie alfabetyzmu cyfrowego”**

Działania w tym obszarze muszą obejmować zarówno aspekty koncepcyjne, jak i praktyczne – od rozumienia pojęcia alfabetyzmu cyfrowego do wskazywania działań naprawczych dla określonych grup odbiorców. Alfabetyzm cyfrowy jest jedną z zasadniczych umiejętności i kompetencji, jakich wymaga aktywne uczestnictwo w społeczeństwie wiedzy i nowej kulturze medialnej. Alfabetyzm cyfrowy odnosi się również do alfabetyzmu medialnego i kompetencji w zakresie współżycia społecznego, ponieważ mają one takie wspólne cele, jak aktywny udział w życiu obywatelskim i odpowiedzialne korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych.

- a) *Identyfikowanie i rozpowszechnianie sprawdzonych rozwiązań, które promują alfabetyzm cyfrowy.* Szczególną uwagę zwracać się będzie na działania zapewniające lepszy dostęp do pomocy dydaktycznych dla tych instytucji lub osób, które nie mają łatwego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych, działania uwzględniające różne podejścia poznawcze i dydaktyczne oraz różne style uczenia się, zaspokajające specjalne potrzeby, na przykład potrzeby imigrantów, hospitalizowanych dzieci czy użytkowników niepełnosprawnych, oraz działania, w ramach których bada się możliwości stosowania podejść aktywnie angażujących uczące się osoby i zwiększających ich motywację.
- b) *Kampanie informacyjno-promocyjne za pośrednictwem sieci europejskich działających w tej dziedzinie:* Program będzie wspierać działania prowadzone przez europejskie sieci, stowarzyszenia, władze publiczne, partnerskie konsorcja instytucji publicznych i prywatnych itp., ułatwiając kontakty i wymianę sprawdzonych rozwiązań między nimi.

### **Akcja 2: „Europejskie campusy wirtualne”**

Akcja ta służy wprowadzaniu „elektronicznego wymiaru kształcenia” do inicjatyw europejskich w dziedzinie szkolnictwa wyższego, przyczyniając się w ten sposób do stworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego.

- a) *Doskonalenie istniejących instrumentów, w szczególności dotyczących mobilności wirtualnej,* które stanowią uzupełnienie i element wzmacniający mobilność fizyczną (Erasmus wirtualny), opracowywanie programów uznawania i walidacji (w oparciu o Europejski System Transferu Punktów), usługi informacyjne i poradnictwo oraz wszelkie inne działania zapewniające efekt synergii poprzez łączenie modeli wirtualnych z tradycyjnymi. Te projekty powinny opierać się na umowach międzyuczelnianych i, w miarę możliwości, prowadzić do rozszerzenia lub uzupeł-



nienia istniejących umów o współpracy w kontekście Wspólnotowych programów mobilności.

- b) *Międzynarodowe campusy wirtualne*: Program będzie wspierać projekty strategiczne przedkładane przez uczelnie z co najmniej trzech Państw Członkowskich. Należy opracować modele współpracy w zakresie e-edukacji dotyczące wspólnego opracowywania przez kilka uczelni programów nauczania, wraz z umowami w sprawie oceny, walidacji i uznawania zdobytych kompetencji, w których respektować się będzie procedury obowiązujące w poszczególnych krajach, jak również prowadzonych na dużą skalę działań eksperymentalnych, które umożliwiają mobilność wirtualną oprócz mobilności fizycznej, oraz przygotowywania innowacyjnych programów nauczania, które mogą być realizowane w dwojakim trybie – w oparciu o tradycyjne metody uczenia się oraz w systemie *on-line*.
- c) *Europejskie modele e-edukacji dla szkolnictwa wyższego*: Te projekty powinny prowadzić do opracowania nowych modeli współpracy pomiędzy uczelniami europejskimi, dotyczącej w szczególności prowadzenia kształcenia ustawicznego i rozwoju zawodowego, rozwijania usług wspomagających proces uczenia się, jak również szkolenia nauczycieli, instruktorów i pozostałej kadry dydaktycznej w zakresie wykorzystywania mediów elektronicznych dla celów dydaktycznych, badania metod zapewniania jakości, lepszego poznania i rozumienia zmian organizacyjnych i ewentualnego ryzyka związanego z wprowadzaniem e-edukacji w szkolnictwie wyższym oraz tworzenia europejskich modeli wspólnych przedsięwzięć z udziałem instytucji publicznych i prywatnych w dziedzinie e-edukacji w szkolnictwie wyższym, a także rozszerzania możliwości, jakie stwarzają nowe przedsięwzięcia partnerskie i modele finansowania.

### **Akcja 3: „Łączenie i współpraca bliźniaczych szkół podstawowych i średnich w Europie za pośrednictwem mediów elektronicznych i promowanie szkolenia nauczycieli”**

Akcja ta powinna ułatwiać łączenie szkół i prowadzenie współpracy między szkołami bliźniaczymi poprzez Internet oraz promować szkolenie nauczycieli, zachęcając równocześnie szkoły europejskie do uruchamiania partnerskich przedsięwzięć w zakresie dydaktyki wspólnie ze szkołami w innych miejscach Europy oraz promując naukę języków i dialog interkulturowy. *Akcja ta jest adresowana do szkół podstawowych i średnich.*

- a) *Rozpoznanie i analiza istniejących inicjatyw*: W ramach tej akcji analizować się będzie aktualnie stosowane rozwiązania. Zidentyfikowane zostaną dobre projekty prezentacyjne, ilustrujące, w jaki sposób multimedia edukacyjne i sieci komunikacyjne ułatwiają łączenie i wspierają współpracę szkół bliźniaczych, zwłaszcza w ramach projektów wielojęzycznych i wielokulturowych. W ramach tej akcji zostaną opracowane analizy konkretnych rozwiązań, materiały dotyczące oceny i metody oceny, które mają ułatwić nauczycielom wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu wprowadzania takich innowacyjnych metod

- współpracy, jak nauczanie w klasach wirtualnych, wspólne opracowywanie programów doskonalenia zawodowego nauczycieli, podejścia wielodyscyplinarne, czy korzystanie ze wspólnych narzędzi i pomocy dydaktycznych.
- b) *Sieć wspierająca łączenie i współpracę szkół bliźniaczych za pośrednictwem mediów elektronicznych*: Tę sieć tworzyliby nauczyciele lub edukatorzy mający doświadczenie we współpracy europejskiej. W celu wspierania współpracy szkół bliźniaczych sieć będzie zapewniać pomoc i doradzać w sprawach dydaktycznych, udostępniać narzędzia i świadczyć usługi ułatwiające poszukiwanie partnerów oraz prezentować metody wymiany doświadczeń, jak również stworzy centralną witrynę internetową w oparciu o istniejące witryny.
  - c) *Wsparcie dla sieci zajmujących się doskonaleniem zawodowym nauczycieli i pozostałej kadry edukacyjnej*: Te sieci tworzyć będą placówki odpowiedzialne za wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych dla celów dydaktycznych. Sieci będą koncentrować się na priorytetowych dziedzinach współpracy, przedstawionych w kontekście Raportu w sprawie konkretnych przyszłych celów systemów edukacji. Szczególną uwagę zwracać się będzie na tworzenie warunków ułatwiających wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych dla celów wprowadzania innowacyjnych metod współpracy, wymiany pomocy i podejść dydaktycznych oraz wspólnego opracowywania materiałów szkoleniowych.
  - d) *Działania promocyjne i informacyjne*: O powodzeniu działań zadecyduje dynamiczna kampania informacyjna, której trzon stanowić będzie witryna internetowa i która przewiduje m.in. zaprojektowanie przyciągającej uwagę oprawy graficznej programu, opracowywanie publikacji, komunikatów prasowych i fiszek przedstawiających informacje o projektach szkolnych oraz imprezy inauguracyjne i kończące różne przedsięwzięcia, konkursy i nagrody.

#### **Akcja 4: „Działania przekrojowe i monitorowanie Planu działań dotyczącego e-edukacji”**

Oprócz tego fundusze będą przyznawane na takie działania przekrojowe jak:

- a) *aktywne monitorowanie „Planu działań dotyczącego e-edukacji”*: ta akcja ma przyczynić się do zwiększenia spójności i szerszego rozpropagowania działań UE w zakresie e-edukacji poprzez rozpowszechnianie odpowiednich materiałów, na przykład raportów i opracowań, łączenie projektów służących zbliżonym celom czy wykorzystujących podobne metody, oraz wspieranie wymiany doświadczeń, współpracy w sieciach i wszelkich innych ewentualnych inicjatyw zapewniających efekt synergii w ramach realizacji „Planu działań”;
- b) *prowadzenie portalu poświęconego e-edukacji*, zapewniającego łatwy i bezpośredni dostęp do wszelkich informacji o działaniach realizowanych w Europie w dziedzinie e-edukacji i wszelkich istniejących źródeł informacji, katalogów, baz danych czy tzw. składnic wiedzy oraz ułatwiającego w sposób przyjazny dla użytkownika dostęp do programów UE, projektów, opracowań, raportów i grup roboczych;

- c) *kampanie promocyjne i informacyjne za pośrednictwem sieci europejskich*: w ramach tej akcji wspierać się będzie sieci europejskie zajmujące się e-edukacją oraz takie działania, jak konferencje tematyczne, seminaria czy warsztaty dotyczące kluczowych zagadnień z zakresu e-edukacji, np. zapewniania jakości, jak również debaty na szczeblu europejskim i wymianę sprawdzonych rozwiązań w tej dziedzinie;
- d) *projektowanie i tworzenie narzędzi do monitorowania, analiz i prognoz w dziedzinie e-edukacji w Europie, we współpracy z agencją Eurostat i Europejskim Bankiem Inwestycyjnym*.

Istnieje również możliwość współfinansowania działań, które będą realizowane na zasadzie współpracy w ramach tego programu i międzynarodowych projektów dotyczących właściwego i efektywnego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych dla celów kształcenia, na przykład takich, jak projekty prowadzone obecnie w OECD czy UNESCO.

## **Działania w ramach wsparcia technicznego**

Oprócz tego realizację programu wspierać się będzie poprzez działania mające na celu rozpowszechnianie wyników (np. publikacje, opracowywanie odnośników do witryn internetowych, modelowe projekty i imprezy) oraz, w razie potrzeby, przeniesienie ich w celu zastosowania w innym miejscu, jak również poprzez finansowanie opracowań strategicznych dotyczących wyłaniających się problemów lub możliwości, bądź wszelkich innych zagadnień o kluczowym znaczeniu dla rozwoju e-edukacji w Europie. W programie przewidziano również wsparcie na zbieranie w sposób ciągły opinii i uwag użytkowników i uczestników oraz końcową ocenę zewnętrzną.

## **Finansowanie**

1. Kwotę stanowiącą ramy finansowe dla realizacji programu przez okres od 1 stycznia 2004 r. do 31 grudnia 2006 r. ustala się w wysokości 44 milionów euro.
2. Roczne dotacje będą zatwierdzane przez władze budżetowe w ramach limitów preliminarza budżetowego.

## **Podział budżetu**

Ustala się następujący podział budżetu na poszczególne działania:

- a) e-edukacja w celu promowania alfabetyzmu cyfrowego: około 10% łącznego budżetu;
- b) europejskie campusy wirtualne: około 30% łącznego budżetu;
- c) łączenie i współpraca szkół w Europie za pomocą mediów elektronicznych i promowanie szkolenia nauczycieli: około 45% łącznego budżetu;

- d) działania przekrojowe i monitorowanie „Planu działań dotyczącego e-edukacji”: maksimum 7,5% łącznego budżetu;
- e) pomoc techniczna i administracyjna: maksimum 7,5% łącznego budżetu.

### **Metody realizacji i zarządzania dotyczące interwencji budżetowej**

Fundusze będą przyznawane w wyniku procedury przetargowej, w której zaprasza się zainteresowane instytucje do składania ofert i propozycji.

W 100% finansować się będzie zakupione usługi (takie jak analiza konkretnych rozwiązań czy ekspertyzy) oraz, ewentualnie, składkę na działalność Centrum Wykonawczego, którego utworzenie rozważa się obecnie.

Działania będą finansowane poprzez:

- dotacje pokrywające maksimum 80% uprawnionych kosztów, przy współfinansowaniu z innych źródeł w sektorze publicznym i/lub prywatnym, na takie projekty współpracy, jak innowacyjne projekty o charakterze strukturalnym (wszystkie akcje);
- dotacje pokrywające maksimum 80% uprawnionych kosztów na partnerskie przedsięwzięcia prowadzone w dziedzinie e-edukacji przez uczelnie, które mają na celu wprowadzenie „elektronicznego wymiaru” do kształcenia i opracowanie nowych modeli dla europejskiego szkolnictwa wyższego (Akcja 2);
- dotacje pokrywające w 100% koszty struktury wspierającej współpracę szkół bliźniaczych, włącznie z centralną witryną internetową, europejskiej sieci wsparcia dydaktycznego – we współpracy z Państwami Członkowskimi, kampanii promocyjnych i służących rozpowszechnianiu wyników oraz wszelkich innych niezbędnych działań pomocniczych, jak na przykład przegląd istniejących programów współpracy placówek bliźniaczych czy przygotowanie narzędzia do wyszukiwania partnerów na doraźne potrzeby. Dotacje w wysokości od 50% do 80% kosztów są przewidziane na wsparcie podejmowanych przez Państwa Członkowskie działań promocyjnych i działań służących rozpowszechnianiu wyników (Akcja 3);
- dotacje w wysokości od 50% do 80% kosztów związanych z takimi działaniami informacyjnymi i promocyjnymi, jak seminaria, wizyty, wspólne raporty, ocena rówieśnicza oraz podobne działania służące rozpowszechnianiu wyników oraz wymianie wiedzy (wszystkie akcje).

Mechanizmy przekazywania funduszy przewidziane w propozycji są zasadniczo zgodne z podejściem Wspólnoty, jakie stosuje się zwykle w odniesieniu do grantów i współfinansowania na podstawie szczegółowego wniosku o fundusze. W tym programie przewidziano również pewne elementy, takie jak sieć pomocnicza i centralna witryna internetowa w akcji wspierającej współpracę szkół bliźniaczych, które będą w całości finansowane przez Wspólnotę. Fundusze będą przyznawane w wyniku procedury przetargowej, w której zaprasza się zainteresowane instytucje do składania ofert i propozycji.



Programem będzie zarządzać Komisja, a wspomagać ją może przyszłe Centrum Wykonawcze, którego ewentualne utworzenie jest obecnie przedmiotem analizy. Przewidziane na ten cel fundusze mają pokrywać koszty badań lub opracowań, spotkań ekspertów, informacji, konferencji i publikacji bezpośrednio związanych z celem programu, jak również wszelkie inne wydatki na pomoc techniczną i administracyjną nie obejmującą zadań przypisanych władzom publicznym.

### **Spójność i komplementarność**

1. We współpracy z Państwami Członkowskimi Komisja zapewni całościową spójność i komplementarność tego programu oraz innych odpowiednich polityk, instrumentów i działań Wspólnotowych, w szczególności programów edukacyjnych *Sokrates* i *Leonardo da Vinci* oraz programu *Młodzież*.
2. Komisja zapewni efektywne powiązania i, gdzie to właściwie, koordynację działań pomiędzy tym programem a programami i działaniami w dziedzinie nowych technologii dla edukacji, w szczególności odpowiednimi działaniami na rzecz badań, rozwoju technicznego i prezentacji w ramach szóstego programu ramowego.

### **Uczestnictwo krajów kandydujących do Unii Europejskiej i państw EOG-EFTA**

Warunki i szczegółowe zasady uczestnictwa krajów kandydujących do Unii Europejskiej i państw EOG-EFTA w programie zostaną określone zgodnie z odpowiednimi postanowieniami dokumentów regulujących stosunki pomiędzy Wspólnotą a tymi krajami.

*Wybór fragmentów i opracowanie:  
Iwona Kacak (ITeE)*

Zbigniew Kramek, Tomasz Sułkowski  
Instytut Technologii Eksploatacji, Radom,  
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

## STAN I MOŻLIWOŚCI ROZWOJU E-LEARNINGU W KSZTAŁCENIU USTAWICZNYM

Postęp naukowo-techniczny w informatyce i telekomunikacji prowadzi do nowych rozwiązań biznesowych wprowadzanych do gospodarki. Zmiany funkcjonowania dynamicznie rozwijających się przedsiębiorstw wymuszają zmiany form, środków, metod i organizacji pracy. Zmiana stylu pracy wraz z ofertą nowych produktów i usług wpływa na zmianę stylu życia, prowadząc w ten sposób do transformacji w kierunku globalnego społeczeństwa informacyjnego. Czynnikiem warunkującym przynależność do niego jest wiedza, od niej bowiem zależy nadążanie za rozwojem, będącym nieodłączną cechą społeczeństwa informacyjnego.

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

W praktyce spotkać możemy kilka kategorii e-learningu – od najbardziej podstawowych do zaawansowanych:

**Bazy Danych** – to najprostsza forma e-learningu. W Internecie można spotkać się z indeksowanymi bazami danych, zawierającymi wyjaśnienia problemów oraz oprogramowaniem wraz z instrukcjami, pozwalającymi krok po kroku zrealizować określone zadania.

**Online support** – funkcjonuje w podobny sposób jak bazy danych. Działa on poprzez różnego rodzaju forum, chat rooms, biuletyny, e-maile lub system komunikatów informacyjnych. Nieco bardziej interaktywny niż bazy danych, oferuje możliwość uzyskania nieco bardziej specyficznych informacji, jak i szybsze reakcje na zapytania.

**Szkolenia Asynchroniczne** – to dziś najbardziej znana forma e-learningu. Wymiana informacji między nauczycielem a studentami nie odbywa się w czasie rzeczywistym. Ta forma e-learningu rozwiązana jest najczęściej w następujący sposób: uczący się, przez standardową przeglądarkę internetową loguje się do witryny nauczyciela, gdzie znajduje się scentralizowana baza danych, linki do zewnętrznych źródeł informacji (stron WWW), system testów generujący w sposób losowy pytania, grupy dysku-

syjne oraz system poczty elektronicznej, umożliwiającą kontakt z prowadzącym kurs. Asynchroniczność pociąga za sobą brak kontaktu studenta z nauczycielem oraz współuczniami w czasie rzeczywistym, którzy mogliby służyć radą i poprawiać błędy kursanta.

**Szkolenia Synchroniczne** – to szkolenia prowadzone w czasie rzeczywistym przez instruktora. Każdy dołącza się o określonej porze i komunikuje się z instruktorem i innymi uczestnikami szkolenia. Ten rodzaj szkolenia przeprowadza się zazwyczaj przez Internet, wideokonferencję lub ewentualnie dwukierunkową transmisję radiową między instruktorem a klasami. Narzędzia synchroniczne, zwane także rozwiązaniami „czasu rzeczywistego”, pozwalają uczestnikom kursu oraz nauczycielowi komunikować się swobodnie, tak jakby siedzieli obok siebie w jednym pomieszczeniu. Produkty zawierają zwykle wbudowany, oparty o przeglądarkę mechanizm komunikacji głosowej, wspólny dostęp do aplikacji przez przeglądarkę oraz mechanizm synchronizujący przeglądarki uczestników kursu. Przeglądarka pełni także rolę tablicy. Lekcje prowadzone w ten sposób mają charakter sformalizowany, kontrolowany przez prowadzącego, odpowiadający lekcjom w szkole lub seminarium.

**Portale uczące (Learning Portals)** – portal dla uczniów i studentów, zawierający kalendarz i plan lekcji lub plan wykładów oraz inne informacje organizacyjne, przeznaczone dla uczestników szkolenia. Portale uczące dają wykładowcy możliwość zaprojektowania swojego własnego kursu i udostępnienia go grupie uczących się, a także wizytującym portal gościom.

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

- polisensoryczność, tj. oddziaływanie na różne zmysły człowieka;
- multimedialność, czyli możliwość sprzętowego i programowego łączenia w jednym urządzeniu lub nośniku wielu mediów i ich funkcji;
- interaktywność, czyli zdolność do maszynowego dialogu człowiek–komputer, zapewniająca słuchaczowi podmiotowe poczucie działalności;
- symulacyjność, czyli możliwość imitowania rzeczywistych zjawisk, procesów lub urządzeń;
- komunikacyjność, czyli zdolność do zapewnienia wizualnej, głosowej lub symbolicznej łączności z drugą osobą (drugim komputerem, urządzeniem) poprzez sieć informatyczną;
- wirtualizacja, czyli zdolność do tworzenia fikcyjnej rzeczywistości, zwanej rzeczywistością wirtualną.

Obecnie nie ma żadnych przeciwwskazań, aby w Polsce – oprócz tradycyjnej edukacji mógł funkcjonować model kształcenia na odległość. Jest jednak szereg barier, które trzeba pokonać, aby taki model mógł swobodnie funkcjonować. Główne bariery to brak:

- odpowiednich regulacji prawnych,

- odpowiedniej infrastruktury,
- dalekosiężnego programu rozwoju.

Regulacje prawne powinny uznać edukację na odległość jako równoprawną z edukacją tradycyjną, określić cechy edukacji na odległość oraz wprowadzić odpowiednie przepisy regulujące prowadzenie tego typu edukacji (formy kształcenia, kwalifikacje i kompetencje nauczycieli, wymagania zapewniające odpowiedni poziom kształcenia, zasady finansowania i prowadzenia edukacji na odległość w ośrodkach publicznych i niepublicznych itd.).

Odpowiednia infrastruktura to właściwe zaplecze techniczne i technologiczne, odpowiednio przygotowana kadra (pedagogiczna, specjalistyczna i menedżerska), infrastruktura organizacyjna zapewniająca pełną funkcjonalność tego typu edukacji w Polsce.

Dalekosiężne programy rozwoju, dotyczące edukacji na odległość, powinny realizować najważniejsze cele edukacyjne państwa, a w szczególności: rozwijanie nowych technik, metod i modeli kształcenia na odległość, kształcenie i doskonalenie kadry nauczycielskiej i menedżerskiej dla kształcenia na odległość, popularyzowanie i upowszechnianie kształcenia na odległość.

## **E-learning w dokumentach krajowych i międzynarodowych**

E-learning, a także jego znaczenie i możliwości w nowoczesnym społeczeństwie informacyjnym zostały dostrzeżone w narodowych dokumentach. W dokumencie przyjętym przez Radę Ministrów 8 lipca 2003 r. „**Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010**” określono priorytety i działania, które prowadzić będą do rozwoju technologii informacyjnych oraz nowoczesnych technologii kształcenia, w tym rozwoju e-learningu.

### **Priorytet 1 – Zwiększanie dostępności do kształcenia ustawicznego**

Zadanie „Utworzenie sieci i doposażenie ogólnodostępnych miejsc do kształcenia na odległość w tym e-learningu” realizowane będzie w latach 2004–2007 przez jednostki samorządu terytorialnego oraz ministrów właściwych do spraw oświaty i wychowania, pracy, nauki. Zadanie finansowane będzie przez budżet państwa oraz dochody własne jednostek samorządu terytorialnego.

### **Priorytet 2 – Podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego**

Zadania: „Stworzenie banku programów modułowych dla form szkolnych i pozaszkolnych”; „Opracowanie koncepcji polskiego modelu kształcenia na odległość”; „Przygotowanie programów i obudowy dydaktycznej kształcenia na odległość, w tym e-learning”; „Monitorowanie wdrażania kształcenia na odległość” finansowane będą z budżetu państwa i funduszy strukturalnych. Zadania w tym priorytecie realizowane będą w latach 2004–2006 przez ministrów odpowiedzialnych za sprawy oświaty i wychowania, pracy, nauki we współpracy z instytucjami oświatowymi i naukowymi.



## **Priorytet 5 – Tworzenie zasobów informacyjnych w zakresie kształcenia ustawicznego i rozwój usług doradczych**

Zadania: „Tworzenie komputerowych baz danych i systemów informacyjnych dostępnych dla różnych grup odbiorców”; „Doskonalenie systemów statystyki publicznej w zakresie uczestnictwa w kształceniu ustawicznym i świadczonych usług edukacyjnych”; „Tworzenie i rozpowszechnianie materiałów dla różnych grup odbiorców (uczniowie, nauczyciele, bezrobotni, osoby dorosłe, doradcy)”; „Przygotowanie doradców zawodowych dla systemu oświaty i rynku pracy”; „Opracowywanie i upowszechnianie prognoz dotyczących rynku pracy i popytu na pracę”; „Popularyzacja i upowszechnianie informacji o rynku pracy na użytek kształcenia ustawicznego”; „Poszerzanie bazy informacyjnej Narodowego Centrum Zasobów Poradnictwa” realizowane będą w sposób ciągły przez właściwe ministerstwa i instytucje rządowe. Zadania finansowane będą z budżetu państwa, funduszy strukturalnych, dochodów własnych jednostek samorządu terytorialnego.

Realizacja projektów w sektorowych programach operacyjnych **Narodowego Planu Rozwoju 2004–2006** również stwarza możliwości rozwoju technologii e-learningowych w Polsce.

### **• Sektorowy Program Operacyjny Rozwoju Zasobów Ludzkich**

#### **Priorytet 2: Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy**

Celem tego Priorytetu jest dostosowanie systemu edukacji i szkoleń do wymagań społeczeństwa opartego na wiedzy i poprawy jakości zatrudnienia poprzez wzrost inwestycji w rozwój zasobów ludzkich, a w szczególności zwiększenie nakładów na wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Realizacja tego Priorytetu ma się przyczynić między innymi do podniesienia poziomu wykształcenia społeczeństwa, zindywidualizowania ścieżek edukacyjnych w celu wyrównywania poziomu wykształcenia i doświadczenia zawodowego uczestników, z uwzględnieniem wprowadzenia kształcenia na odległość i kształcenia modułowego oraz zwiększenie liczby osób dorosłych podnoszących swoje kwalifikacje.

W ramach tego priorytetu zaplanowano dwa działania:

1. Dostosowanie oferty edukacyjnej szkół, uczelni i placówek kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy:
  - a) doskonalenie umiejętności i podnoszenie kwalifikacji:
    - realizacja zajęć dodatkowych dla uczniów publicznych szkół ponadgimnazjalnych z terenów wiejskich i środowisk zaniedbanych (w tym z rodzin kwalifikujących się do objęcia pomocą społeczną) w zakresie umiejętności kluczowych (języki obce, ICT, przedsiębiorczość),
    - realizacja dodatkowych zajęć dla studentów nauczycielskich kierunków studiów wyższych (ICT, języki obce, nauczanie dwóch przedmiotów, pedagogika),
    - realizacja dodatkowych kursów doskonalących dla nauczycieli,
  - b) podnoszenie jakości kształcenia poprzez unowocześnienie bazy dydaktycznej i wspieranie e-edukacji:

- zakup sprzętu komputerowego oraz środków technodydaktycznych dla publicznych szkół ponadgimnazjalnych i instytucji oświatowych,
  - edukacyjny portal internetowy – aktualizacja jego zasobów, administrowanie oraz rozszerzenie zawartości portalu o elementy adresowane do uczniów i nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych (portal będzie miał niezależny adres internetowy),
- c) poszerzenie i unowocześnienie oferty edukacyjnej:
- adaptacja istniejących kierunków i specjalności studiów wyższych do kształcenia na odległość, m.in.: administracja, filologia angielska, informatyka, budownictwo, turystyka i rekreacja, europeistyka, zarządzanie małym przedsiębiorstwem, zaawansowane technologie,
  - opracowanie i upowszechnienie innowacyjnych programów nauczania do kształcenia zawodowego prowadzonego w publicznych i niepublicznych szkołach ponadgimnazjalnych,
  - opracowanie i zakup oprogramowania edukacyjnego i edukacyjnych pakietów multimedialnych,
  - opracowanie i upowszechnienie materiałów do planowania ścieżki edukacyjnej i kariery zawodowej uczniów publicznych i niepublicznych szkół ponadgimnazjalnych, w tym materiałów informacyjnych dotyczących egzaminów zewnętrznych,
  - przeprowadzanie badań dotyczących efektywności systemu egzaminów zewnętrznych.
2. Wzmocnienie systemu edukacji ustawicznej osób dorosłych
- a) doskonalenie kadry:
- doskonalenie kadry administracyjnej oświaty w zakresie postępowania akredytacyjnego,
  - prowadzenie kursów przygotowujących nauczycieli/szkoleniowców do prowadzenia zajęć z osobami dorosłymi, w tym w formie kształcenia na odległość,
- b) podnoszenie jakości i rozwój nowoczesnych form kształcenia:
- przygotowanie przewodnika procedur akredytacji placówek prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych,
  - prowadzenie monitoringu działalności instytucji akredytowanych,
  - opracowanie i upowszechnienie programów i pakietów edukacyjnych do kształcenia na odległość umożliwiających wykorzystanie komputera i Internetu,
  - przeprowadzanie badań dotyczących efektywności kształcenia na odległość,
- c) utworzenie bazy danych instytucji akredytowanych.

- ***Zintegrowany program operacyjny rozwoju regionalnego***

Jest jednym z sześciu programów operacyjnych, które posłużą do realizacji Narodowego Planu Rozwoju na lata 2004–2006. Program ten określa priorytety, kierunki i wysokość środków przeznaczonych na realizację polityki regionalnej państwa, które będą uruchamiane z udziałem funduszy strukturalnych w pierwszym okresie członkostwa Polski w Unii Europejskiej. „Infrastruktura społeczeństwa informacyjnego” jest jednym z działań programu, a jego celem jest wspieranie rozwoju województw poprzez rozbudowę regionalnej i lokalnej infrastruktury społeczeństwa informacyjnego, a także wyrównanie dysproporcji w zakresie dostępu i wykorzystania Internetu oraz innych technik informatycznych pomiędzy regionami w Polsce i Unii Europejskiej oraz w układzie wewnątrzregionalnym pomiędzy dużymi ośrodkami a obszarami wiejskimi i małymi miastami.

W ramach działania będą realizowane projekty z zakresu rozbudowy infrastruktury społeczeństwa informacyjnego, które stanowią element regionalnych strategii rozwoju e-społeczeństwa.

Projekty w ramach działania dotyczyć będą między innymi następujących dziedzin:

- regionalnych i lokalnych projektów rozbudowy sieci infrastruktury informacyjnej, realizowanych w powiązaniu z przedsięwzięciami o charakterze krajowym i regionalnym,
- upowszechnienia stosowania technik społeczeństwa informacyjnego w pracy instytucji publicznych (placówkach naukowo-badawczych, ochrony zdrowia, edukacji – z wyłączeniem publicznych szkół wyższych, wchodzących w system e-learningu, rozwijany w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwoju Zasobów Ludzkich – kultury, e-ryнку pracy itp.), szczególna uwaga zostanie poświęcona terenom wiejskim i małym miastom,
- wykorzystania technologii społeczeństwa informacyjnego do działań administracji samorządowej, w szczególności do modernizacji infrastruktury informatycznej, elektronicznego obiegu dokumentów, archiwizacji dokumentów i rozwoju elektronicznych usług dla ludności,
- promowania rozwiązań techniczno-organizacyjnych z zakresu nowych technologii komunikacyjnych w działalności samorządowej administracji publicznej,
- zapewnienia dostępu do Internetu w miejscach publicznych (m.in. biblioteki, domy i centra kultury),
- internetowego kojarzenia partnerów realizujących przedsięwzięcia innowacyjne (parki technologiczne, instytucje finansowe, uczelnie, instytuty, przedsiębiorstwa, inne).

**Najważniejszą inicjatywą europejską jest wieloletni program (2004–2006) na rzecz efektywnego wprowadzania technologii informacyjno-komunikacyjnych w systemach edukacji w Europie, ustanowiony na mocy Decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2318/2003/WE z dnia 5 grudnia 2003 r. (*Program e-learning***

- kształcenie za pomocą mediów elektronicznych). Źródeł powyższej inicjatywy należy szukać w konkluzjach z posiedzenia Rady Europejskiej, które odbyło się w Lizbonie w dniach 23–24 marca 2000 r. (Rady Lizbońskiej). Rada Lizbońska zwróciła uwagę na potrzebę dostosowania europejskich systemów edukacji do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy, a promowanie nowych podstawowych umiejętności, w szczególności w zakresie technologii informacyjnych, uznano za jeden z trzech głównych komponentów tego nowego podejścia.

Należy zauważyć, że kwestie powyższe, tj. rozwój kształcenia otwartego i kształcenia na odległość oraz wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, uwzględniono w celach programów edukacyjnych Socrates i Leonardo da Vinci, ustanowionych na mocy decyzji 253/2000/WE i 382/1999/WE. Zgodnie z postanowieniami decyzji 2318/2003/WE, rolą Komisji Europejskiej w tym zakresie jest zapewnienie, we współpracy z państwami członkowskimi, całościowej spójności i komplementarności programu *e-learning*. Ogólnym celem programu jest wspieranie coraz szerszego i efektywniejszego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w europejskich systemach edukacji, rozumiane jako wkład w wysokiej jakości kształcenie i zasadniczy element dostosowywania systemów edukacji do potrzeb społeczeństwa wiedzy w kontekście kształcenia przez całe życie.

Szczegółowymi celami, którym służy program „*e-learning*”, są:

- identyfikowanie zainteresowanych instytucji i osób oraz informowanie ich o sposobach wykorzystywania *e-edukacji* w celu promowania alfabetyzmu cyfrowego, a w ten sposób wzmacnianie spójności społecznej, wspieranie rozwoju indywidualnego oraz promowanie dialogu interkulturowego;
- wykorzystywanie możliwości *e-edukacji* w celu rozwijania europejskiego wymiaru w edukacji;
- tworzenie mechanizmów ułatwiających opracowywanie wysokiej jakości produktów i usług europejskich oraz służących wymianie i przenoszeniu sprawdzonych rozwiązań;
- wykorzystywanie możliwości *e-edukacji* w kontekście innowacji w metodach nauczania w celu podniesienia jakości procesu uczenia się i zapewnienia uczącym się osobom większej samodzielności.

Rynek *e-learningowy* w Polsce w najbliższych latach będzie rozwijał się bardzo dynamicznie. Trwa proces edukowania aktualnych i potencjalnych odbiorców na temat *e-learningu*, którzy nie wiedzą jeszcze, jak stosować *e-learning*, kiedy jest opłacalny, jakie są rodzaje platform, czym charakteryzują się dobre szkolenia *e-learningowe*, w jaki sposób funkcjonuje rynek *e-learningowy*. Wielu klientów stosuje programy pilotażowe, testuje nowe rozwiązania, zaczyna gromadzić odpowiednie środki, które będą przeznaczone wyłącznie na *e-learning*, bada opinie i zainteresowanie pracowników rozwiązaniami *e-learningowymi*. Punktem wyjścia do budowania strategii *e-learningowej* w organizacji będzie pytanie „jak”? (w jakiej skali, które szkolenia, dla



ilu pracowników, jaki system do zarządzania, jak zintegrować e-learning z systemami stacjonarnymi). Można przypuszczać, że w pewnej perspektywie czasu nastąpi instytucjonalizacja działalności e-learningowej w Polsce. Pojawi się idea zastosowania tzw. akredytacji firm e-learningowych, które będą oceniane na podstawie jakości produktów i usług.

Źródło finansowania e-learningu można również znaleźć w Programach Unii Europejskiej, realizujących m.in. cel strategiczny ogólnoeuropejskiego Planu Działania, dotyczącego kształcenia drogą elektroniczną oraz założeń Komitetu Komisji Europejskiej (z dnia 24.05.2002 r.) pt. *Kształcenie drogą elektroniczną – edukacją jutra*.

### **SOCRATES - MINERVA**

Akcja Minerva w programie Sokrates obejmuje działania, promujące kształcenie otwarte i na odległość z wyeksponowaniem zastosowania nowoczesnych technologii informatyczno-komunikacyjnych w edukacji. Podejmowane projekty mają na celu:

- promowanie i ocenę wdrażania technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) do edukacji i kształcenia otwartego i na odległość;
- podjęcie dialogu na poziomie europejskim w wyżej wymienionych kwestiach, który powinien zmierzać do opracowania wspólnej polityki i strategii wdrażania ICT do edukacji;
- wspieranie zastosowania ICT w celach edukacyjnych zgodnie z ustalonymi priorytetami dwóch kluczowych inicjatyw Wspólnoty Europejskiej: eEuropa i eLearning (kształcenie drogą elektroniczną).

### **LEONARDO DA VINCI II**

Program przyczynia się do rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego na wszystkich poziomach w poszczególnych krajach, jak też do współpracy między nimi w tym zakresie. Dalekosiężnym celem programu jest dostosowanie systemu kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy w zjednoczonej Europie oraz poprawy sytuacji na rynku pracy w poszczególnych krajach. Będzie to możliwe dzięki bardziej efektywnemu przygotowaniu zawodowemu i stworzeniu lepszych szans zatrudnienia absolwentów szkół różnych typów. Dla państw członkowskich Unii Europejskiej oznacza to m.in. wzmocnienie jej konkurencyjności w przemyśle w stosunku do innych regionów świata, **rozwój społeczeństwa informacyjnego**, wzmocnianie związków społecznych i ekonomicznych. W sytuacji, gdy rynek pracy – zgodnie z umowami zjednoczeniowymi – jest otwarty, chodzi już nie tylko o doskonalenie narodowych systemów kształcenia, ale także o przyjęcie standardów, pozwalających na wzajemne uznawanie świadectw i dyplomów poprzez zdobywanie porównywalnych kwalifikacji.

### **eCONTENT**

Program Unii Europejskiej, którego celem jest pomoc w tworzeniu, wykorzystywaniu i dystrybucji treści cyfrowych, a także promocja różnicowania językowego i kulturowego w globalnej sieci internetowej.

Na program eContent składają się trzy niezależne linie programowe:

- Linia Tematyczna skupia się na pozyskiwaniu i wykorzystywaniu informacji z sektora publicznego. Mogą być to dane geograficzne, ekonomiczne i finansowe,

informacja prawnicza i dotycząca kultury itp. Dzięki tym zasobom możliwe będzie zwiększenie konkurencyjności przedsiębiorstw na rynku globalnym, stworzenie nowych paneuropejskich usług oraz udostępnienie istotnych danych szerszemu odbiorcy.

- Linia Tematyczna opiera się na budowaniu infrastruktury językowej oraz lokalizacji. Lokalizacja rozumiana jest tutaj jako dostosowywanie usług i treści do kontekstu językowego i kulturowego odbiorcy, jest więc czymś więcej niż tylko tłumaczeniem treści.
- Linia Tematyczna skupia się na tworzeniu sieci tematycznych oraz przykładów najlepszej praktyki. Jest więc skierowane na wspieranie 1 i 2 Linii Tematycznej.

### **Doświadczenia Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu**

E-learning jest przedmiotem wielu prac realizowanych w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu. W 2003 roku zakończono realizację projektu Leonardo da Vinci: *Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych*, którego jednym z produktów była komputerowa baza danych, zawierająca modułowe programy szkoleń o tematyce ICT. Baza posiada interfejs w języku angielskim i polskim. W bazie wyodrębniono bloki, zawierające informacje i dane ogólnodostępne dla każdego poziomu Internetu oraz informacje dostępne dla zarejestrowanych użytkowników dostępne w Extranecie. System informatyczny administrowany jest przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, a dane wprowadzane i aktualizowane są z wykorzystaniem Internetu, przez użytkowników posiadających odpowiednie uprawnienia. Baza danych jest dedykowana dla następujących grup docelowych:

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

W ramach projektu PHARE 2000 *Krajowy System Szkolenia Zawodowego* opracowano m.in. system informatyczny, zawierający dwie bazy danych: o standardach kwalifikacji zawodowych oraz bazę danych, zawierającą zbiór informacji o modułowych programach szkolenia zawodowego.

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

Kształcenie na odległość z wykorzystaniem *e-learningu* stanowić będzie dodatkowo szansę powszechnego zdobywania i aktualizowania wiedzy, a podbudowa teoretyczna mogłaby służyć jako pomoc w podejmowaniu decyzji edukacyjnych zarówno indywidualnych, jak i społecznych.

## Literatura

1. Bartosik A.: *System zarządzania kształceniem wirtualnym. Materiały IV Międzynarodowej konferencji Kształcenie ustawiczne inżynierów i menadżerów*. Kielce 2002.
2. *Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Komisja Europejska, WSP, TWP, Warszawa 1997.
3. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO*. Pod przew. J. Delorsa, UNESCO. SOP, Warszawa 1998.
4. *ePolska. Plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001–2006*. Ministerstwo Gospodarki. Warszawa 2001.
5. Kubiak J.: *Wirtualna edukacja*. Warszawa, MIKOM 2000.
6. *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego*. Komisja Wspólnot Europejskich Bruksela. SEC (2000).
7. *Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce, jako integralnych części uczenia się przez całe życie*. Raport opracowany dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. Warszawa 2003.
8. *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*. Raport o rozwoju społecznym. Streszczenie. Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju. Warszawa 2002.
9. *Rozwój zasobów ludzkich 2004–2006*. Sektorowy Program Operacyjny. MGPIPS, Warszawa 2003
10. Siemieniecki B.: *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
11. *Strategia rozwoju edukacji narodowej na lata 2001–2006*. Warszawa 2001.
12. *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa 2003.
13. Świrski B., Buszkiewicz A.: *E-learning – nowa jakość w kształceniu ustawicznym*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych 4/2003. ITeE, Radom 2003.

## **PODMIOTOWE BADANIE JAKOŚCI A OBIEKTYWNE KRYTERIA JAKOŚCI? O ZAPOMNIANYM E-UCZNIU W DEBACIE NA TEMAT JAKOŚCI W E-LEARNINGU**

Jakość decyduje o przyszłości e-learningu. Ostatnio potwierdziły to liczne analizy oraz opracowania. W związku z powyższym narzucają się dwa pytania: Co to jest jakość? I jak ją zapewnić? Znalezienie odpowiedzi jest głównym wyzwaniem, jeśli przyjmujemy, że e-learning będzie w przyszłości wykorzystywany w takim samym stopniu co tradycyjne środki kwalifikacji. W artykule zostały ustalone oraz zarysowane główne punkty w badaniu jakości, które za nadrzędne uważa potrzeby ucznia. Podmiotowe badanie jakości zostaje przeciwstawione obiektywnym kryteriom jakości. Zaprezentowane zostały wyniki przeprowadzonego badania jakości w dziedzinie e-learningu z perspektywy ucznia. Badanie to ([Lernqualitaet.de](http://Lernqualitaet.de)) jest najbardziej obszerne spośród badań tego typu przeprowadzonych do tej pory.

Właściwie na całym świecie panuje opinia, że e-learning jest bardzo ważną metodą w nauczaniu i że powinien być stosowany w możliwie najszerszym zakresie. Jednak zamierzony sukces nie zawsze może być osiągnięty. Często po wstępnej fazie euforii okazuje się, że ta forma uczenia się stawia bardzo wysokie wymagania w stosunku do indywidualnych kompetencji – wielu uczniów nie jest w stanie sprostać tym wymaganiom. Ponadto wiele ofert jest niedopasowanych do indywidualnych potrzeb uczniów.

Sposób zorganizowania nauki jest również często niezgodny z potrzebami ucznia. Zanalizowanie lub opisanie tego stanu rzeczy oznacza zgłębienie tej dziedziny badania jakości. Ewaluacja, rozwój, zapewnienie jakości oraz zarządzanie nią stają się coraz bardziej znaczącymi hasłami w e-learningu. Powinny one być pomocne w rozwiązywaniu wspomnianych problemów, a środowisko uczenia się wraz z zaproponowaną zawartością multimedialną powinny stanowić wsparcie dla uczniów, a tym samym umożliwić im owocną naukę. Dokładnie tu zasadza się badanie [Lernqualitaet.de](http://Lernqualitaet.de), którego wyniki posłużyły do napisania tego artykułu. Stawia ono ucznia się w centrum i podaje istotne czynniki jakości z jego perspektywy.

### **Jakość – pedagogiczny slogan?**

Dyskusja na temat jakości kształcenia odbywa się w większych ramach i prowadzona jest obecnie na szerszej płaszczyźnie społecznej. Rozwijanie oraz zapewnienie



jakości stanowi również wyzwanie dla e-learningu. Nasuwa się następujące pytanie: dla jakiej fazy procesu kształcenia w e-learningu powinno być określone kryterium jakości, co powinno być rozumiane przez to kryterium oraz z jakiej perspektywy powinna być zdefiniowana jakość?

I tu pojawia się dodatkowa trudność: jeśli mniejsze zainteresowanie pokłada się w procesy wytwarzania i organizowania e-learningu, a większe w jakość dostarczania wiedzy, względnie procesu uczenia się, wówczas drastycznie zmniejsza się liczba istniejących pojęć z zakresu rozwoju jakości. W obecnej dyskusji kwestia ta nie jest często brana pod uwagę. Przejmowanie tych postanowień ukierunkowanych na proces z zakresu produkcji przemysłowej do dziedziny pedagogiki prowadzi w szerszej linii do przekonania, że jest to możliwe do osiągnięcia: rozwinięcie jakości staje się tym samym kwestią wyboru odpowiednich parametrów systemów dla danego „modelu użytkownika”.

Przy tym jednak nie zauważa się, że to przede wszystkim systematyka jest tym, co odróżnia warunki wnoszenia wiedzy od technologicznego związku produkcyjnego.

Kwestia jakości uczenia się kładzie przede wszystkim nacisk na subiektywność uczenia się. Kiedy wychowanie i uczenie się jest ustalane i kierowane przez ucznia, to wówczas jakość oraz oferty procesu kształcenia charakteryzują się przede wszystkim tym, że z jego punktu widzenia okazują się one odpowiednimi instrumentami do wspomaganie rozwoju jego własnych kompetencji. Szczególne znaczenie, jako do czynników kluczowych dla efektywnego uczenia się, przywiązuje się do ucznia, jego sytuacji, umiejętności, które powinien posiadać, wiedzy, jego celów i upodobań, czyli tzw. czynników sytuacyjnych.

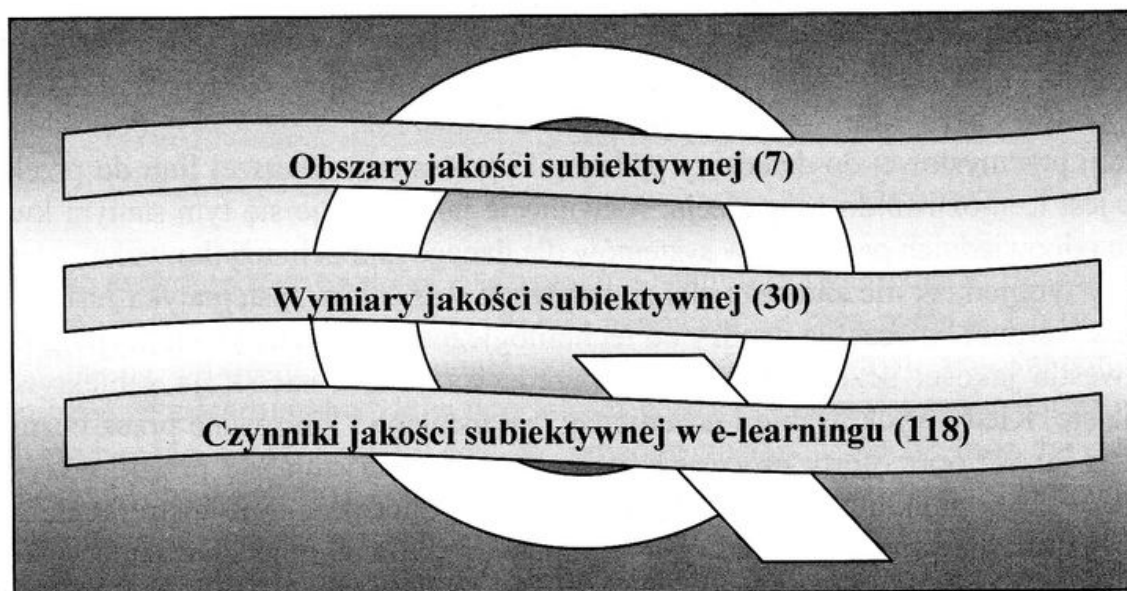
### **Uczeń, istota (nie)znana ...**

Z perspektywy ucznia konsekwentne badanie jakości będzie w przyszłości niezbędne. Przede wszystkim chodzi o to, by wyznaczniki pojęcia jakości podawać z perspektywy ucznia oraz aby je w jak największym stopniu konkretyzować, tak aby mogły one przekładać się na stworzenie konkretnych ofert e-learningu. Badanie Lernqualitaet.de, które zostało przeprowadzone w latach 2001 i 2003 na Uniwersytecie Bielefeld ([www.lernqualitaet.de](http://www.lernqualitaet.de)), zostało oparte dokładnie na tych przemyśleniach. Z jednej strony wymagania dotyczące jakości zostały podane z perspektywy ucznia, z drugiej strony następuje odwrót od powszechnych do tej pory praktyk, w których ta sama jakość dotyczy wszystkich uczniów. Zamiast tego ustanowiono profile jakości typowe dla danych grup celowych. Badanie obejmujące ponad 2000 uczniów systemem e-learningu łączy jakościowe i ilościowe podejście metodologiczne do zagadnienia problemowego.

### ***Empiryczny model subiektywnej jakości uczenia się***

Na podstawie danych skonstruowano trzystopniowy model jakości (patrz. rys.1). Na początku szczegółowo, przy zastosowaniu metod jakościowych (N = 58) tworzono

zbiór 173 pojedynczych czynników jakości subiektywnej. Zbiór ten tworzy podstawę dla ilościowej części badania (N=1944), na które w ten sposób miało wpływ 118 czynników jakościowych. Struktura badania jest nowością w tej dziedzinie: podejście jakościowe i ilościowe są wzajemnie połączone po to, aby mógł powstać obraz ucznia (metoda triangulacji).



Rys. 1. Trzystopniowy model jakości (w nawiasie: liczba kryteriów, rozmiary, pola)

Te czynniki jakościowe, które w wypowiedziach uczącego się wykazują pewne powiązania, zostały za pomocą procesu analizy głównych składników powiązane do wymiarów. W ten sposób przekazane wymiary przedstawiają bardziej ogólne części składowe subiektywnie bardziej znaczących zakresów jakości, na podstawie których mogą zostać zbudowane subiektywne wymagania jakościowe. W ten sposób powstaje trzystopniowy model: czynniki jakości są powiązane z wymiarami, które z kolei są dzielone na pola jakości.

*Model jakości subiektywnej szeroko odzwierciedla wymagania uczącego się. Ze 118 czynników jakościowych obejmuje on 105 (89%) wszystkich wymienianych czynników jakościowych. Są one reprezentowane przez 30 rozmiarów jakości subiektywnej, które z kolei są podzielone na 7 obszarów jakości.*

### **Obszar jakości 1: Stworzenie pomocy w nauczaniu**

Wymogi jakości wobec wspierania uczniów poprzez Internet przez nauczyciela: zadania nauczyciela, wymagania dotyczące jego zachowania, dyspozycyjności, kwalifikacji oraz wypowiedzi na temat preferowanych środków komunikowania się.

## **Obszar jakości 2: Współpraca i komunikacja na kursie prowadzonym przez Internet**

Wymagania jakości dotyczące procesów współpracy i komunikacji. W tym wypadku chodzi o konkretne możliwości i formy komunikowania się, jak też ich kształtowania się między uczestnikami procesu uczenia się.

## **Obszar jakości 3: Techniki uczenia się**

Wymagania jakościowe uczniów dotyczące wybranych części składowych danej platformy internetowej dotyczącej uczenia się.

## **Obszar jakości 4: Koszty – oczekiwania – korzyści**

Wysiłek czyniony przez ucznia w swoją edukację wspieraną przez naukę przez internet oraz wynikające z tego rezultaty, np. zwiększona kompetencja działania w zawodowym kontekście pracy muszą pozostawać w korzystnym do siebie stosunku.

## **Obszar jakości 5: Przejrzystość informacji**

Wymagania jakościowe w odniesieniu do informacji o organizatorach kursów przez Internet oraz informacji o poszczególnych kursach (informacje dotyczące ofert oraz organizatorów, oferty doradztwa).

## **Obszar jakości 6: Wydarzenia obecne**

Wymagania dotyczące przebiegu kursu, przede wszystkim obecnych wydarzeń (struktura, częstotliwość, doradztwo edukacyjne, tryby czasowe i organizacyjne, ewaluacja kursów online).

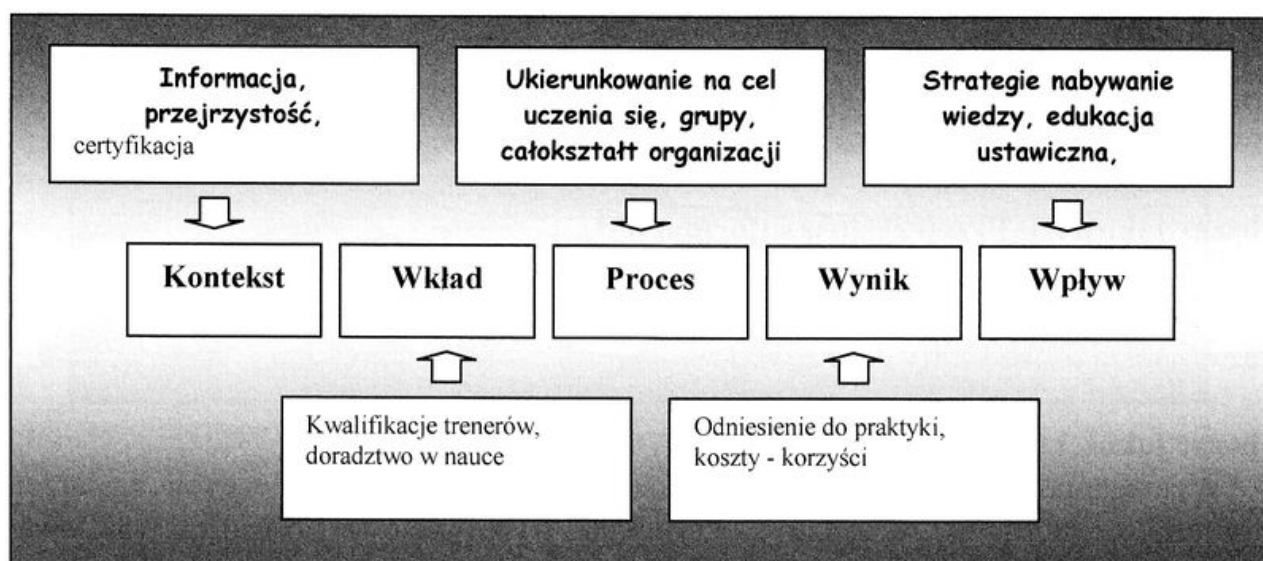
## **Obszar jakości 7: Dydaktyka**

Obszar jakości – dydaktyka obejmuje treść, cele edukacyjne, metody i materiały. Wymagania jakościowe dotyczą przede wszystkim następujących czynników: multimedialne zgodne z prawami mediów przygotowywanie materiałów, wspieranie kompetencji uczenia się, sprzężenie zwrotne uczenia się przez ćwiczenia i kontrolowanie postępów, indywidualne dobieranie zadań, które są zgodne z założeniami oraz umiejętnościami ucznia.

Oczywistym jest, że uczniowie w samodzielnie przez siebie kierowanym procesie chcą być wspierani przez sieć ofert towarzyszących, które mogą być określone jednym wspólnym terminem „usługi edukacyjne”. Największa część tego, co z punktu widzenia ucznia jest istotne dla jakości, zostało zawarte w tych 30 wielkościach. Objętościowo przedstawiają one empirycznie stwierdzone podstawy jakości zorientowanej na ucznia, a poza tym po raz pierwszy stanowią narzędzie pojęciowe służące precyzyjnemu opisywaniu jakości skierowanej na ucznia. Ten sporządzony model jest odpowiedni dla wykształcenia oraz opisywania jakości e-learningu z perspektywy ucznia.

## Jakość na wszystkich płaszczyznach

Analizy subiektywnie bardziej znaczących wymagań wobec jakości e-learningu potwierdzają teoretyczne założenie, że jakość jest wielowymiarową budowlą, którą można odnieść do różnych „jakości” (lub „poziomów jakości”). Jest to oczywiste, jeśli tylko stwierdzone czynniki jakościowe są przypisywane do różnych „jakości” (jakość kontekstu, struktury, procesu, wyniku oraz wpływu) w procesie kształcenia ustawicznego. Jakość w e-learningu z punktu widzenia jednostki nie jest ograniczona do procesu uczenia się (jakości uczenia się), ale odnosi się również do wielu innych poziomów (rys. 2).



Rys. 2. Poziomy jakości subiektywnej

I tak już na poziomie kontekstu od początku kursu e-learningu istotne jest dla ucznia, aby umiejętnie potrafił wykorzystywać określone oferty informacji, które informują między innymi o warunkach organizacyjnych i strukturalnych (porównaj obszar jakości 5: przejrzystość informacji). Ich wymagania jakościowe dotyczą również zakresu jakości wkładu (porównaj obszar jakości 3: technika lub obszar 4: koszty – oczekiwania – korzyści). Na poziomie jakości procesu wymagania dotyczące przebiegu kursu zebrane są w obszarze jakości 6, natomiast te dotyczące celów, treści, metod i materiałów w obszarze jakości 7 (dydaktyka). Oczekiwania wobec wyników jakości (np. obszar jakości 4: koszty – oczekiwania – korzyści) oraz oczekiwane wpływy (obszar jakości 4, po części też 1: pomoc ze strony wykładowców) są również przedstawione w modelu jakości subiektywnej. Subiektywne wymagania jakościowe odnoszą się zatem do wszystkich poziomów procesu kształcenia ustawicznego wspomaganego przez e-learning i pod tym względem są one wyczerpujące.



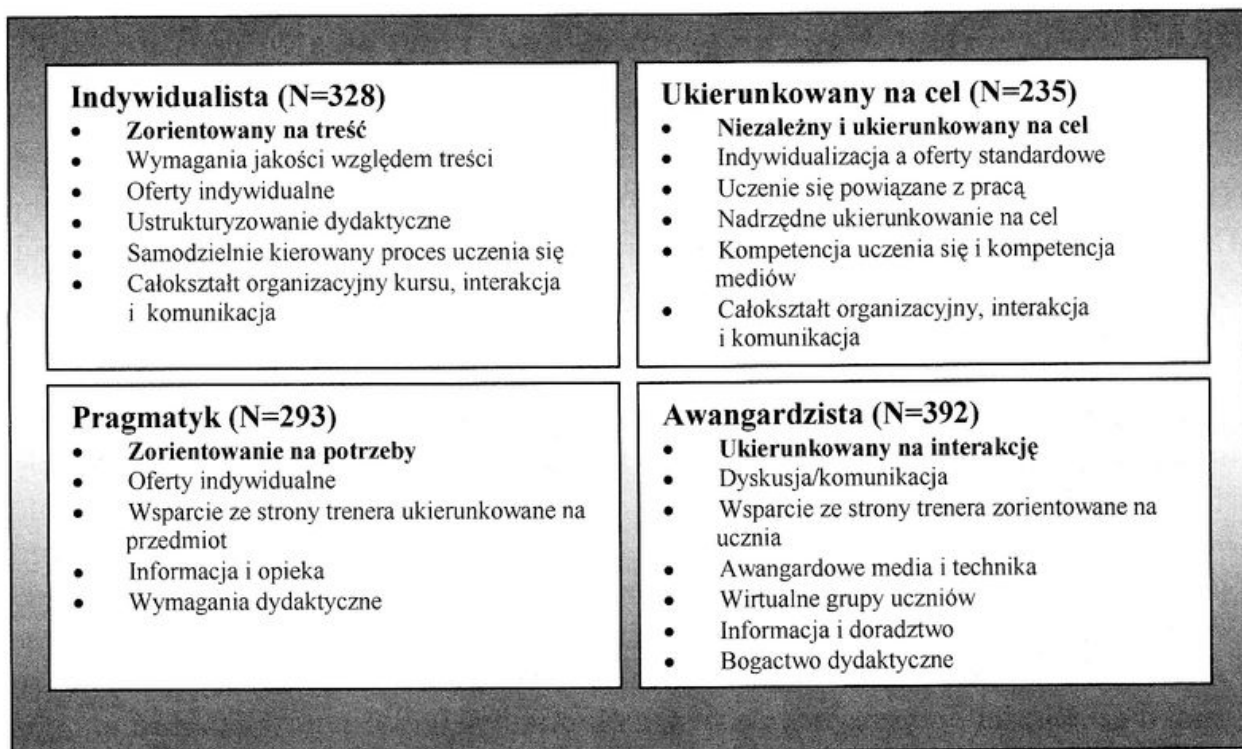
## Rozwój jakości zorientowany na grupy celowe: nowy strategiczny czynnik sukcesu dla e-learningu

Wraz z rozwiniętym pojęciowym i ideowym zbiorem wielkości został poczyniony dalszy krok. Nie wiadomo było jedynie, czy wszyscy uczniowie różnią się od siebie pod względem wybranych wielkości (poniekąd atomowych) lub też czy występują wśród nich pewne podobieństwa dotyczące wymagań w stosunku do e-learningu.

Badanie wskazuje, że wymagania dotyczące jakości są różne u poszczególnych uczniów oraz że są one zależne od różnych czynników, takich jak doświadczenie edukacyjno-geograficzne, indywidualne kompetencje ucznia oraz czynniki społeczno-ekonomiczne. W badaniu spośród różnorodności poszczególnych wymagań jakościowych przedstawione są profile jakości w odniesieniu do grup celowych. Są one prototypowe i mogą służyć jako pojęcia wiodące dla rozwoju jakości zorientowanej na proces uczenia się. Analizy zalecają typowanie na następujące grupy celowe (rys. 3):

1. *Indywidualiści ukierunkowani na treść*, którzy chcą uczyć się samodzielnie, a wsparcie nauczyciela nie ma dla nich wpływu na jakość. Ich wymagania w stosunku do jakości dotyczą jedynie treści. Komunikacja i współdziałanie są dla nich mało ważne.
2. *Samodzielni, zorientowani na cel, względnie na wyniki*, którzy przez e-learning chcą przede wszystkim osiągnąć wcześniej zdefiniowany cel i potrzebują do tego koniecznego wsparcia. Odpowiadają im oferty standardowe, które nie są w szczególności dostosowane do indywidualnych potrzeb.
3. *Pragmatycy zorientowani na podaż* są zainteresowani komunikacyjną wymianą zdań, jednakże pragmatyczni w swoich preferencjach, czyli zainteresowani tylko najbardziej niezbędnymi rzeczami.
4. *Dla awangardowych ukierunkowanych na współdziałanie* jakość przejawia się w zbiorze bogatym w różnego rodzaju oferty (wspomagające). Są oni zainteresowani tym, aby oprócz celów fachowych również podwyższyć swoje kompetencje w uczeniu się.

Każdej grupie może być przyporządkowany zróżnicowany zestaw czynników kwalifikacji z siedmiu obszarów modelu jakości subiektywnej. Oczywistym jest następujący fakt: rozwój jakości w celu zaaranżowania procesu uczenia się, w którym to powinno się umożliwić, by proces uczenia się mógł być kierowany przez samego ucznia, musi on brać pod uwagę różne pojęcia jakości oraz wymagania ucznia. Dotyczy to przede wszystkim usług dodatkowych, które są oferowane w formie doradztwa lub wsparcia nauczyciela. Branie pod uwagę wymogów jakości odpowiednich dla danej grupy celowej jest strategicznym czynnikiem dla sukcesu organizatorów kursów kształcenia ustawicznego wspomaganych e-learningiem. Aby jak najlepiej wykorzystać te wyniki w e-learningu, należy w przyszłości rozwinać instrumenty, które będą je łączyć na wszystkich poziomach procesu kształcenia ustawicznego wspartego e-learningiem.



Rys. 3. Cztery rodzaje jakości (wybrane właściwości)

## Podsumowanie

Wyniki stanowią nowe impulsy dla debaty na temat e-learningu. Okazuje się, że badanie wymagań względem jakości jest z punktu widzenia owocne dla przyszłego rozwoju procesu uczenia się. Studenci wykorzystujący w uczeniu się Internet mają bardzo zróżnicowane oraz obszerne wymagania w stosunku do ofert e-learningu. Pierwotnie istniało założenie, iż wpływ mają na nie przede wszystkim doświadczenia, które uczniowie nabywają w różnych sytuacjach w procesie uczenia się, czyli ilustrują krótkoterminowe efekty lub zjawiska. Celem badania nie było jednak mierzenie tych krótkoterminowych reakcji, ale podawanie wymiarów, które w pewnym stopniu przedstawiają podstawowe części składowe dla jakości z punktu widzenia ucznia. Dlatego też założenia badania są w taki sposób sformułowane, że w przypadku niektórych czynników dąży się do możliwie największego kontrastu, który kształtuje rzeczywistość doświadczeń ucznia: ilość kursów, długość procesu uczenia się, czynniki społeczno-ekonomiczne (wiek, płeć), rodzaj kursu (czysto wirtualny lub za pomocą technik mieszanych), tematyka kursu, technologia platformy uczenia się itd. Pytani uczniowie, stosujący metodę e-learningu, wykazali się nadzwyczaj dużą kompetencją oraz zainteresowaniem dotyczącym ich własnej sytuacji uczenia się.

Projekt badawczy pokazuje, że badanie jakości zorientowane na użytkownika jest znacznie bardziej skuteczne dla przyszłego rozwoju systemów uczenia się. Tu po raz pierwszy klasyfikacja subiektywnych wymagań względem jakości, uzyskana na podstawie doświadczeń, jest zastosowana w e-learningu. Umożliwia to przyjęcie pewnego

i stosownego rozwoju jakości w ofertach uczenia się wspartego Internetem, które stawia ucznia w centrum. Wyniki pokazują również, że kryteria jakości nie dotyczą w jednakowym stopniu wszystkich uczniów. Wykazuje to niedorzeczność często stosowanej praktyki, by jakość rozwijać na podstawie pozornych, powszechnie obowiązujących kryteriów jakości.

Przyszły rozwój jakości w zakresie e-learningu musi uwzględnić wyniki badania i stworzyć na jego postawie bazę dla konstruowania procesu uczenia się. Przy tym nie chodzi jednak o wprowadzenie tylko i wyłącznie preferencji uczniów, lecz dużo bardziej o proces transformacji dydaktycznej. Oznacza to, że istniejące modele dydaktyczne muszą być zorientowane na potrzeby ucznia oraz być do nich dopasowane.

*Tłumaczenie: Małgorzata Jesionek*

**Teresa Pietrulewicz**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Elbląg

## NAUCZANIE NA ODLEGŁOŚĆ

### Wstęp

Nauczanie na odległość z wykorzystaniem środków telekomunikacyjnych, sieci komputerowych pozwala na nauczanie i uczenie się osób korzystających z tych rozwiązań w warunkach oddalenia od siebie uczniów, studentów i nauczycieli. W erze tworzenia się społeczeństwa informacyjnego, w której informacja i wiedza będzie decydować o postępie społeczno-ekonomicznym nauczanie na odległość jest szczególnym przejawem nieustannych przemian w procesie nauczania i uczenia się. Tego typu nauczanie nie zastąpi tradycyjnego kształcenia, ale wzbogaci dostęp zainteresowanych do edukacji. W dobie przemian społeczno-gospodarczych wzrasta zapotrzebowanie młodzieży i dorosłych na usługi w zakresie edukacji na odległość. Ze względu na stosowane środki komunikowania się można wyróżnić następujące metody nauczania na odległość<sup>63</sup>: wykorzystanie telewizji, radia, nauczanie wspomagane komputerowo, korespondencyjne, poprzez sieć komputerową, Internet oraz multimedialne konferencje.

<sup>63</sup> J. Bednarek, Media w edukacji, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa 2002.

Nauczanie na odległość boryka się w chwili obecnej z problemami typu: brak uregulowań prawnych, dotyczących wykorzystania telewizji cyfrowej do interaktywnego nauczania. Wadą tego typu nauczania jest to, że w ośrodkach zamiejscowych nie można zapewnić studentom uczestnictwa w dyskusjach naukowych, pojawia się także problem przeprowadzenia egzaminów i zaliczeń. W chwili obecnej na czas egzaminów pracownicy naukowcy muszą wyjeżdżać do ośrodków satelitarnych. Prawdziwy problem pojawi się, gdy ośrodków satelitarnych będzie kilkadziesiąt. Obecnie prowadzone są prace nad stworzeniem systemu testów do poszczególnych przedmiotów oraz powołaniem w poszczególnych ośrodkach satelitarnych opiekunów naukowo-dydaktycznych rekrutujących się z centrów akademickich najbliższych danym ośrodkom. Celem takiego działania jest integracja szkół wyższych, a co za tym idzie zwiększenie poziomu wykształcenia polskiego społeczeństwa.

Krokiem naprzód w kwestii nauczania na odległość jest zatwierdzony przez Parlament Europejski i Radę w grudniu 2003 r. wieloletni program eLearningu – kształcenie za pomocą mediów elektronicznych. Realizacja programu „eLearning” rozpoczęła się 1 stycznia 2004 r. i ma zakończyć się 31 grudnia 2006 r. Program ten zakłada rozwój kształcenia otwartego i na odległość oraz wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, wskazując na potrzebę dostosowania europejskich systemów edukacji do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy, promowanie podstawowych umiejętności w zakresie technologii informacyjnej. Podjęte zostaną działania związane z problemem tzw. „przepaści cyfrowej”, dotyczącym często młodzieży, osób niepełnosprawnych i starszych oraz grup społecznych, które nie są w stanie czerpać w pełni korzyści oferowanych przez technologie informacyjno-komunikacyjne, a także doskonalenie zawodowe nauczycieli. Promowanie szans w dziedzinie e-edukacji, która może wspomóc Unię w działaniach stanowiących odpowiedź na wyzwanie społeczeństwa wiedzy, podniesienie jakości kształcenia, ułatwienie dostępu do pomocy dydaktycznych, zwiększenie efektywności i usprawnienie kształcenia i szkolenia w miejscu pracy, w szczególności w małych i średnich przedsiębiorstwach. Twórcy programu zakładają regularny monitoring i ocenę w ramach współpracy Komisji z Państwami Członkowskimi, aby umożliwić wprowadzanie korekt. Program „eLearning” służy konkretnym celom takim jak:

- identyfikowanie zainteresowanych instytucji i osób oraz informowanie ich o sposobach wykorzystania e-edukacji w celu promowania alfabetyzmu cyfrowego, wspieranie rozwoju indywidualnego, „kształcenie przez całe życie”,
- wykorzystanie możliwości e-edukacji w celu rozwijania europejskiego wymiaru w edukacji,
- tworzenie wysokiej jakości produktów i usług europejskich oraz wymiana i przenoszenie sprawdzonych rozwiązań,



- podniesienie jakości procesu uczenia się i zapewnienie osobom uczącym się większej samodzielności, wykorzystanie możliwości e-edukacji w kontekście innowacji w metodach nauczania<sup>64</sup>.

## 1. Wykorzystanie telewizji w procesie nauczania

Pod koniec XIX wieku powstała sztuka audiowizualna, która początkowo była negatywnie odbierana przez ówczesnych intelektualistów. Pomimo złej opinii sztuka filmowa zaczęła się szybko rozwijać, a wraz z nową techniką filmową powstał nowy język i sposób przekazu informacji. Również wśród nauczycieli i pedagogów film budził wiele kontrowersji. W latach trzydziestych w Anglii dostrzeżono walory i znaczenie filmu jako środka edukacyjnego. Prowadzono równocześnie wiele badań dotyczących wpływu filmu na dzieci i młodzież i stwierdzono, że jego oddziaływanie jest silne<sup>65</sup>.

Szkocki wynalazca John Logie Baird w roku 1926 zademonstrował urządzenie telewizyjne oparte na mechanicznej metodzie analizy obrazu na linie złożone z punktów świetlnych, wykorzystał fale elektromagnetyczne do przenoszenia dźwięku i obrazu na odległość. W roku 1931 amerykański inżynier Władimir Zworykin zbudował pierwszą kamerę telewizyjną ogniskującą obraz na mozaice komórek fotoelektrycznych. Po raz pierwszy w Polsce 25 października 1952 r. wyemitowano program telewizyjny.

System telewizyjny dostarcza informacji w dowolne miejsca wykorzystując obraz i dźwięk. Odbiorca otrzymujący tę samą informację ma wrażenie jakby znajdował się w miejscu jej nadania. Za pomocą telewizji stajemy się uczestnikami obrazu „sceny oryginalnej”, która przekazywana jest w sposób wierny (im lepsza jakość urządzenia zostanie wykorzystana w analizie, transmisji i syntezie sygnałów wizyjnych, tym wierniejszy przekaz) i natychmiastowy.

Techniczne możliwości tworzenia programów telewizyjnych zależą od systemów telewizyjnych, czyli specjalistycznych urządzeń współdziałających ze sobą. Do znanych systemów telewizyjnych można zaliczyć: telewizję otwartą (TVO), telewizję w obwodzie zamkniętym (TVZ), telewizję kablową (TVMM), telewizję satelitarną (TVS).

Najbardziej rozpowszechnioną telewizją jest telewizja otwarta, która drogą radiową emituje programy skierowane do odbiorców w całym kraju. Zaledwie 30% emitowanych programów to programy edukacyjne skierowane do młodzieży i nauczycieli. Ze względu na duże walory dydaktyczne programy te z jednej strony przyciągają widza, z drugiej mogą ograniczać osiągnięcie zamierzonych celów edukacyjnych.

Przesyłanie sygnałów telewizyjnych w obwodzie, ograniczonym zasięgiem przewodowania nazywa się telewizją w obwodzie zamkniętym, przewodową, przemysłową, lub użytkową, a także wewnętrzną. Ma duże zastosowanie w przemyśle, komunikacji,

<sup>64</sup> Zob. Decyzja Parlamentu Europejskiego i Rady Nr 2318/2003/WE z dnia 5 grudnia 2003.

<sup>65</sup> S. Frycie, J. Koblewska, Rozwój edukacji audiowizualnej dzieci i młodzieży, Oświata i Wychowanie 1988, nr 20.

transporcie, medycynie, dydaktyce itp. Istotą tego systemu jest możliwość emitowania danego programu telewizyjnego do wybranych segmentów odbiorców, dający możliwość tworzenia teleaudycji.

Telewizja kablowa rozpoczęła swoją działalność po raz pierwszy około 1950 roku. Polega na przekazywaniu za pomocą kabla wielu różnych programów jednocześnie do abonentów. Liczba użytkowników telewizji kablowej z roku na rok wzrasta. Jej zaletą są niskie koszty inwestycji i eksploatacji, jak również dobra jakość techniczna. Telewizyjne nadajniki małej mocy mają charakter otwarty i obejmują odbiorców na niewielkim obszarze. Najczęściej służą celom edukacyjnym i są przeznaczone dla uczniów, studentów określonego regionu lub studentów danej uczelni.

Telewizja satelitarna jest odmianą telewizji otwartej o bardzo szerokim zasięgu. Rozwój telewizji satelitarnej zapoczątkował satelita „Syncom” w 1963 roku, który połączył kontynent amerykański z azjatyckim. Charakter dydaktyczny telewizji satelitarnej wynika z masowego nauczania<sup>66</sup>. Telewizja ta jest wykorzystywana do tworzenia uczelni kształcących na odległość. Autorzy Raportu edukacyjnego komisji Europejskiej zwanego „Białą Księgą” zachęcają do tworzenia tego typu szans edukacyjnych. Bogdan Suchodolski, polski uczonek, podkreślał konieczność powstania otwartej uczelni (wkrótce po utworzeniu pierwszej tego typu uczelni Open University w Londynie). Uczelnią dającą szansę i możliwość studiowania w takim systemie jest m.in. Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Warszawie. W pierwszych latach swojego funkcjonowania zorganizowała czternastodniowe sesje semestralne uzupełnione o interaktywne samokształcenie, które uzyskało później istotne wspomaganie w postaci wykładów w ramach Wszechnicy Telewizyjnej (WSSE i TMT). Od roku 2001 w WSSE w Warszawie podjęto działania mające na celu stworzenie sieci interaktywnej telewizji satelitarnej, która daje studentowi możliwość analizowania, dyskusowania czy zadawania pytań wykładowcy. W tym celu zostało stworzone profesjonalne studio nadawczo-odbiorcze TV-Sat. W WSSE prowadzone są dwa kierunki nauczania: pedagogika i ekonomia. Korzyści, jakie wynikają z tego typu formy kształcenia, to w ocenie studentów:

- większa dostępność i możliwość nauki dla osób pracujących,
- możliwość podjęcia nauki ze względu na bardzo niski koszt,
- wysoki poziom wykładów,
- możliwość znalezienia praktycznej realizacji w ośrodkach satelitarnych WSSE w ramach programu przeciwdziałania bezrobociu przez dofinansowanie studiów dla bezrobotnych absolwentów szkół średnich<sup>67</sup>.

Zarówno telewizja, jak i komputer głęboko przenikają do życia społecznego, pokonując bariery wiekowe, wpływając na ludzką świadomość i podświadomość, wyznaczają charakter i poziom życia, a także umożliwiają zaspokajanie potrzeb i wyznaczają sposoby i formy komunikacji.

---

<sup>66</sup> <http://subek.w.interia.pl/telewizja>

<sup>67</sup> Tamże.

Zdania, co do znaczenia telewizji w procesie kształcenia, są podzielone. Jedni twierdzą, że telewizja przyczynia się do rozpadu, inni do rozkwitu cywilizacji. Pozytywnym elementem telewizji pozostaje fakt, iż rozszerza horyzonty odbiorców. Nigdy wcześniej (przed epoką telewizji) nie otrzymywaliśmy informacji tak szybko i efektywnie jak w epoce telewizji. Możemy obserwować wydarzenia z różnych krańców świata i to często w czasie rzeczywistym. Poprzez rozwój Internetu komputer upodobił się do telewizji, jednakże o wiele nowocześniej, bo interaktywnie. To wymusiło na stacjach telewizyjnych rozwój telewizji interaktywnej<sup>68</sup>. Film powinien stać się nie tylko treścią, ale wspomagać pracę wychowawczą. „(...) w ramach edukacji filmowej należy przekazywać taką wiedzę o filmie, która pomogłaby w uchwyceniu wiedzy o życiu, świecie przez film przekazywanej, wyznaczyć takie postawy wobec filmu, które prowadziłyby do przyjęcia aktywnych postaw społecznych”<sup>69</sup>. Filmy dydaktyczne jako audiowizualny środek wspomagają nauczanie, wyjaśniają wiadomości przekazywane przez nauczyciela oraz uzupełniają je. Filmy mogą być wykorzystywane na większości zajęć edukacyjnych. Mogą stanowić rozwinięcie wykładu lub instruktażowo wyjaśniać i prezentować treści. Dostosowanie treści filmu do programów kształcenia, odpowiedni dobór treści, środków wyrazu jak również jego struktura decydują o skuteczności filmu dydaktycznego. Film może pełnić w procesie nauczania-uczenia się następujące funkcje:

- źródłową – poprzez atrakcyjny przekaz treści stanowi niekiedy główne jej źródło,
- praktyczną – prezentując zastosowanie twierdzeń, treści teoretycznych, modeli,
- ilustratywną – film jest uzupełnieniem treści przekazywanych przez nauczyciela, wzbogaca i uzupełnia obserwacje,
- sprawnościową – rozwija wiedzę i umiejętności, umożliwia opanowanie nawyków,
- kontrolną – weryfikuje poznaną wiedzę, umożliwia dokonanie samodzielnej interpretacji i oceny zjawisk,
- weryfikacyjną – poprzez przekaz filmowy stawiane hipotezy i wnioski zostają poddane weryfikacji, sprawdzeniu.

Media są traktowane jako niezbędny element racjonalnie zorganizowanego procesu nauczania-uczenia się przez współczesną dydaktykę i technologie kształcenia.

## 2. Cechy nauczania online

Kształcenie na odległość (distance education) lub e-learning polega na tym, iż nie musimy uczęszczać do sal lekcyjnych z nauczycielem, lecz pozostajemy przed swoimi komputerami. Ta forma kształcenia zapewnia odpowiednie tempo uczenia się, przyswajania wiedzy. Zagrożeniem efektywności przyswajania wiedzy może być jedynie

---

<sup>68</sup> [www.teleinfo.com.pl/ti](http://www.teleinfo.com.pl/ti)

<sup>69</sup> H. Depta, Wychowanie filmowe młodzieży, „Życie Szkoły”, 1982, nr 3-4.

zmęczenie użytkownika komputera, spowodowane długim przesiadywaniem przed monitorem. E-learning dynamicznie rozwija się i ma duże szanse zastąpić tradycyjne metody w zakresie szkoleń prowadzonych dla pracowników firm<sup>70</sup>.

Wykorzystanie multimediów w kształceniu na odległość wynika z zastosowania wielu środków przekazu, np. Internetu, sieci komputerowych, radia, telewizji, telefonu itp. w procesie kształcenia. Ze względu na brak stałej obecności nauczyciela, od uczącego wymaga się samodyscypliny i samokształcenia. Opracowanie materiałów dydaktycznych jest czasochłonne i kosztowne, dlatego łączenie tradycyjnych form nauczania-uczenia się wydaje się być uzasadnione, zaś multimedia powinny stanowić uzupełnienie, rozszerzenie metod kształcenia oraz zwiększenie efektywności przyswajania wiedzy. Należy jednak zwrócić uwagę na pozytywne cechy tzw. otwartego nauczania dla wszystkich jak:

- uniwersalizm nauczania,
- odpowiednie filtrowanie informacji,
- tanie i proste korzystanie z materiałów multimedialnych,
- dostosowanie do indywidualnych wymagań i potrzeb terminów rozpoczęcia i zakończenia nauki,
- dowolne miejsce przeprowadzenia lekcji, determinowane jedynie umiejscowieniem sprzętu (komputer, laptop),
- wyrabianie nawyku ciągłego procesu uczenia się<sup>71</sup>.

Czynnikami determinującymi rozwój nauczania online są natomiast:

- mimo coraz niższych cen sprzętu komputerowego, wciąż dla wielu osób jest zbyt drogi, jak również ceny usług internetowych,
- e-learning jest jeszcze w Polsce mało znany i akceptowany,
- brak świadomości zalet nowoczesnych, multimedialnych systemów kształcenia na odległość,
- wysokie koszty zastosowania systemu online,
- przygotowanie materiałów jest czasochłonne, co powoduje trudności w szybkim przekazywaniu materiałów,
- brak możliwości częstego kontaktu z nauczycielem lub uczniem<sup>72</sup>.

Można wyróżnić następujące systemy kształcenia na odległość wykorzystujące interakcyjność multimedialną:

- systemy synchroniczne – dzięki transmisji w czasie rzeczywistym możliwy jest na bieżąco kontakt nauczyciela z uczniem,
- systemy asynchroniczne – kontakty z nauczycielem są ograniczone, materiały edukacyjne udostępnione są w sieci komputerowej,

---

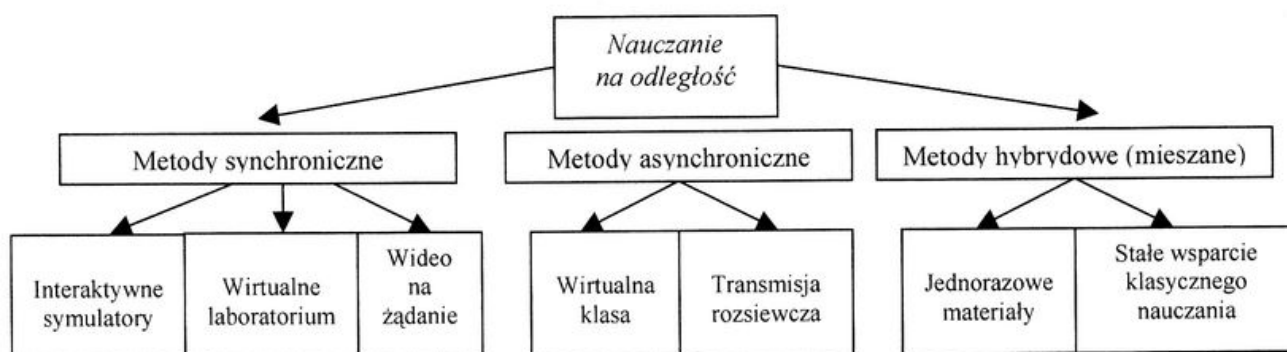
<sup>70</sup> Sadle, Nauka w sieci, „Gazeta Wyborcza”, 22.07.2003.

<sup>71</sup> Grzeszczyk, Systemy multimedialne w zarządzaniu przedsiębiorstwem Metody implementacji, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa 2003.

<sup>72</sup> Tamże.



- systemy mieszane (hybrydowe) – połączenie e-learningu z klasycznym kształceniem. Realizować to można poprzez przygotowanie materiałów do zajęć i zamieszczenie w Internecie, wirtualne przygotowanie uczniów, a następnie wykonanie na podstawie informacji przez nich ćwiczeń praktycznych. Drugi sposób polega na tym, że materiały w sieci towarzyszą wykładom prowadzonym tradycyjną formą i stanowią uzupełnienie treści przekazanych na wykładzie<sup>73</sup>.



Rys. 3. Nauczanie na odległość (źródło: T. A. Grzeszczyk 2003, s.103)

### 3. Metody wykorzystywane w kształceniu na odległość

W kształceniu na odległość można wykorzystać technikę CDN (Content Delivery Networks), która służy do inteligentnej obsługi treści multimedialnych przekazywanych do tworzenia materiałów dydaktycznych. Systemy sieciowe CDN funkcjonują zgodnie z architekturą transmisji głosu, wideo i zintegrowanych danych AVVID. Połączenie treści multimedialnych, dystrybucji, routingu, dostarczanie treści do infrastruktury brzegowej i kompleksowej usług sieci inteligentnej jest to rozwiązaniem zaproponowanym przez firmę CISCO służące do sieciowego przekazu multimedialnych treści<sup>74</sup>.

Przedmiotem zainteresowania w nauczaniu na odległość jest analiza cech osobowości studentów w powiązaniu ze sposobem przekazywania im informacji oraz dostosowanie metod kształcenia ich indywidualnych preferencji. Na podstawie przeprowadzonych badań opracowano klasyfikację metod kształcenia:

- multimedialna metoda interakcyjna – odbiorcami są studenci aktywni, samodzielni, posiadający możliwość twórczego myślenia. Następuje w tym przypadku interakcja studenta z systemem,
- podręczniki multimedialne – przeznaczone dla tych odbiorców, którzy nastawieni są na zdobycie powierzchownej wiedzy. Student odtwarza prezentację od początku do końca,
- podręczniki hipertekstowe – przeznaczone dla studentów umiejących odnaleźć

<sup>73</sup> Tamże.

<sup>74</sup> [www.cisco.com/global/pl](http://www.cisco.com/global/pl)

potrzebne informacje. Hipertekst umożliwia przemieszczanie się w dowolny sposób, niekoniecznie od początku do końca, jest to tekst zawierający hiperłącza powiązane z określonymi fragmentami podręcznika,

- podręczniki wspomagane przewodnikami – przeznaczone dla studentów, którzy dysponują ograniczonym czasem, są mało samodzielni. Zadaniem studentów jest przeglądanie prezentacji lub korzystanie z podpowiedzi<sup>75</sup>.

#### 4. Rozwój wirtualnej szkoły i analiza SWOT

Koncepcja nauczania na odległość, tworzenie uczelni wirtualnych jest przedmiotem zainteresowania wielu naukowców. Na początku XX wieku zaczęły powstawać tzw. Otwarte Uniwersytety, które umożliwiały studiowanie korespondencyjnie. Ta forma kształcenia spotkała się wówczas z krytyką. Nisko oceniano umiejętności nabyte tylko za pośrednictwem poczty. British Open University złożone w 1969 r. przełamało barierę kształcenia akademickiego wprowadzając nauczanie na odległość. W Polsce w latach 1966–1971 działała Politechnika Telewizyjna, która przygotowywała programy i materiały dla kandydatów na wyższe uczelnie. Wykorzystując przekaz satelitarny, kiedy w kosmosie została umieszczona w 1962 r. pierwszy amerykański satelita telekomunikacyjny Telstar 1, rozpoczęto erę nauczania na odległość z wykorzystaniem telekonferencji i wideokonferencji. Ta forma stała się najczęściej wykorzystywanym sposobem przekazu treści na odległość.

Świat organizacji, w tym szkoły, uczelni ulega ciągłym zmianom. Szkoła, która będzie działać w przyszłości, będzie funkcjonować w zupełnie innych warunkach niż obecnie. Zmiany te są powodowane rozwojem technologii informatycznych. Istotą szkół, uczelni staje się zarządzanie informacją, w tym zarządzanie wiedzą. Dzięki technologii informatycznej, a ściślej sieciom komputerowym, działamy w cyberprzestrzeni, gdzie proces podejmowania decyzji jak i czas przesyłania informacji jest bardzo krótki. Pojawia się rynek elektroniczny, organizacje wirtualne.

Wirtualna szkoła jest zupełnie nowym typem organizacji, tzw. organizacją przyszłości, która powstaje dzięki rozwojowi technologii informacyjnej, funkcjonowaniu globalnych sieci informatycznych. Wirtualność określa się przez charakterystykę własności, a nie istniejące cechy fizyczne<sup>76</sup>. Wirtualna organizacja wchodzi w alianse z innymi organizacjami, jest elastyczna, tj. może zmieniać formę funkcjonowania i zainteresowania w zależności od potrzeb. Wirtualna szkoła może być rozpatrywana w znaczeniu modelu, który pozwala doskonalić umiejętności.

---

<sup>75</sup> M. Zając, wykorzystanie technik sztucznej inteligencji do indywidualizacji procesu nauczania w systemie klasy LCMS, W: Uniwersytet Wirtualny: model, narzędzia i praktyka, III Konferencja i warsztaty, Politechnika Warszawska, 5-7 czerwca 2003, Warszawa 2003.

<sup>76</sup> W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk (praca zbiorowa), Przedsiębiorstwo przyszłości – wizja strategiczna, Delfin, Warszawa 2002, s.164.

|   |  |
|---|--|
| <p style="text-align: center;"><u><i>Mocne strony</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• niskie koszty utrzymania</li> <li>• duża szybkość przesyłania informacji (treści)</li> <li>• większa elastyczność działania</li> </ul>                     | <p style="text-align: center;"><u><i>Słabe strony</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• brak bezpośredniego kontaktu uczeń–nauczyciel</li> <li>• wysokie koszty przygotowania prezentacji multimedialnych</li> <li>• wysokie koszty dostępu do Internetu</li> </ul> |
| <p style="text-align: center;"><u><i>Szanse</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• coraz bardziej dynamiczny rozwój technologii informatycznych</li> <li>• w powiązaniach informacyjnych nie występują granice</li> <li>• profesjonalizm</li> </ul> | <p style="text-align: center;"><u><i>Zagrożenia</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bariery prawne</li> <li>• niewydolność komputerowych urządzeń (w większości obecnie nie są one przystosowane do transmisji danych multimedialnych)</li> </ul>                 |

Źródło: *Opracowanie własne.*

Technologie informacyjne coraz bardziej wrastają w naszą cywilizację i należy podkreślić fakt, że współczesne systemy komunikacji i przetwarzania informacji podlegają ciągłemu procesowi doskonalenia. Technologia tworzenia treści boryka się często z takimi problemami jak:

- szybko, skutecznie pozyskiwać treści z różnych dziedzin,
- określić efektywność e-learningu,
- szybko tworzyć wartościową treść,
- szybko tworzyć multimedialną treść,
- dynamicznie kategoryzować wiedzę.

W artykule „Is Your Content Out of Control”<sup>77</sup> autorzy wskazują, jak integrować technologię e-learningu. Wyróżnili oni „dziewięć kroków” w zakresie pozyskania treści:

- rozpoznanie potrzeb odbiorców i stworzenie zespołu projektowego,
- identyfikacja źródeł treści (wewnętrznych i zewnętrznych),
- ustalenie odpowiednich aplikacji informatycznych,
- stworzenie systemu wspomagającego kategoryzację i wyszukiwanie informacji,
- uzupełnienie treści przez znawców domeny wiedzy,
- określenie najlepszej praktyki lub treści,
- przygotowanie procesów odświeżania treści,
- przygotowanie technologii i aplikacji dostarczenia treści,
- aktualizowanie treści, przepływ usystematyzowanej wiedzy (explicit), uwzględniając strategię, treść, hierarchię i koszt informacji.

<sup>77</sup> Is Your Content Out of Control, APQC (American Productivity and quality Center), marzec 2001.

Analiza SW (mocne i słabe strony) dla e-learningu:

| <i>Mocne strony</i>   | <i>Słabe strony</i>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• w celu motywowania studentów następuje odpowiednia kompensacja, która powoduje odczucie z jednej strony wsparcia, z drugiej presji, która ma motywować</li> <li>• wykorzystywanie różnego rodzaju środków technicznych do kontaktów ze studentami, np. czat, lista dyskusyjna, poczta elektroniczna itp.</li> <li>• urozmaicone materiały multimedialne, opcjonalnie przystosowane do skopiowania na komputer przez studenta lub do wydruku</li> <li>• odpowiedni dobór proporcji między materiałami teoretycznymi, testami oraz zadaniami praktycznymi</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nie ma bezpośredniego kontaktu pomiędzy studentem a wykładowcą „twarzą w twarz”, w efekcie czego student może być mniej motywowany do słuchania, uczenia się</li> <li>• trudno zachęcić studentów do bezpośredniej dyskusji</li> <li>• ciężar nawiązania kontaktu spoczywa w dużej mierze na wykładowcy</li> <li>• pojawia się problem integracji grupy studentów</li> </ul> |

Źródło: *Opracowanie własne.*

Przy e-learningu w odróżnieniu od kursu korespondencyjnego czy też edukacyjnego programu multimedialnego studenci mają do pomocy wykładowcę, który powinien aktywnie motywować, wskazywać najskuteczniejszą drogę studiowania oraz pomagać przy rozwiązywaniu pojawiających się problemów. Aby wypracować systematyczność pracy, ważne jest regularne zamieszczanie nowych treści (lekcji). Elementami uczenia się na odległość jest zawartość materiałów udostępnionych w sieci – testy, grafika, multimedia itp. interakcje między studentami oraz między studentami a wykładowcą, które mają na celu motywowanie uczestników, sprawdzenie wiedzy poprzez testy, zadania grupowe, case-studies oraz badanie aktywności uczestników tego typu nauczania<sup>78</sup>.

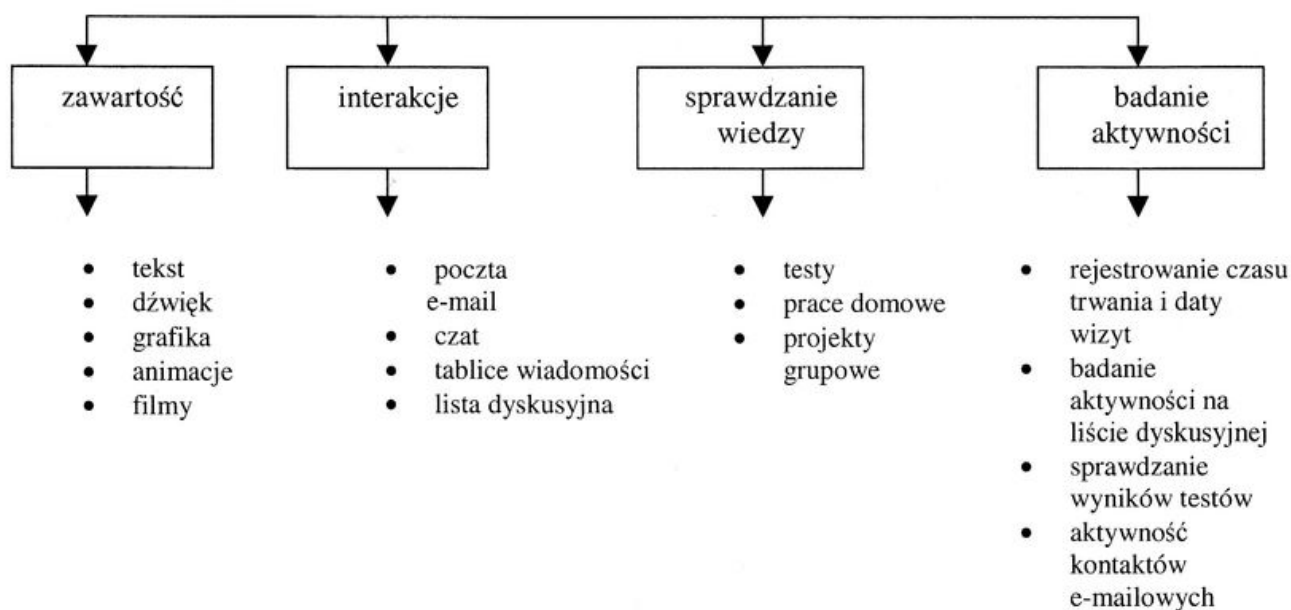
Gospodarka cyfrowa modyfikuje nasze postrzeganie rzeczywistości. Dynamika rozwoju Internetu jest bardzo duża, odnotowuje się ciągły wzrost ilości użytkowników Internetu. Często jednak nie w pełni wykorzystane są technologie informatyczne ze względu na determinanty ekonomiczne, np. wysokie ceny usług telefonicznych, relatywnie niska dostępność do zasobów sieciowych<sup>79</sup>.

<sup>78</sup> T. A. Grzeszczyk, *Systemy multimedialne w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa 2003.

<sup>79</sup> W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk (praca zbiorowa), *Przedsiębiorstwo przyszłości – wizja strategiczna*, Delfin, Warszawa 2002.



## e-learning



Źródło: Opracowanie własne na podstawie <http://come.uw.edu.pl>

Na podstawie badań OBOP z 2002 roku wynika, że wzrasta liczba osób mających dostęp do zasobów sieci Internet, liczbę tę stanowią przede wszystkim ludzie młodzi w wieku do 30 lat. Internet wychodzi naprzeciw oczekiwaniom osób, które korzystają z sieci, wpływa to także na łatwiejszą i szybszą komunikację, dostępność do większej ilości informacji, eliminuje barierę związaną z odległością. Informacja w dobie Internetu staje się towarem, przedmiotem wymiany. Gazetę, książkę, telewizję, radio lub inny nośnik, na którym znajdowała się poszukiwana informacja, musieliśmy dotychczas nabyć, aby z niej skorzystać. Internet zmienia paradygmat tradycyjnego handlu związanego z pozyskiwaniem informacji, gdyż możemy nabyć wyselekcjonowaną informację bez konieczności nabywania nośnika. Informacja jest zatem produktem cyfrowym zapisanym na nośniku cyfrowym. Informacja jest obecnie dostępna w licznych serwisach informacyjnych. Z punktu nośnika można wyróżnić dokumenty papierowe (pismo, listy, materiały dydaktyczne, scenariusze zajęć itp) oraz dokumenty dźwiękowe (obrazy, rysunki, dźwięk). Coraz częściej w procesie komunikowania się wykorzystuje się pocztę elektroniczną lub mechanizmy pracy grupowej, co podnosi jakość komunikacji. Dokumenty elektroniczne są znacznie oszczędniejsze w użytkowaniu i podatne na różnorodne procedury przetwarzania takie jak: archiwizowanie, kopiowanie, wyszukiwanie<sup>80</sup>. Gwałtowny rozwój i upowszechnienie nowych technologii informacyjnych stwarza nowe możliwości w edukacji. Edukacja zdalna, czyli nauczanie na odległość dla wielu dorosłych osób jest wyjątkową szansą i jednocześnie wyzwaniem. Pozwala

<sup>80</sup> Z. Szyjewski, Zarządzanie dokumentami w materiałach konferencyjnych, Systemy informacji zarządczej. Efekty wdrożenia projektów celowych, Akademia Techniczno-Rolnicza w Bydgoszczy, Bydgoszcz-Ciechocinek, 1999.

zdobywać wiedzę wykorzystując media, wyrównywać szanse edukacyjne, a często i życiowe, przyczynia się do przełamywania barier językowych i kulturowych, a także wzbogaca dostęp zainteresowanych dorosłych, do edukacji. Nie należy również zapominać o konieczności doskonalenia kwalifikacji pedagogicznych, metodycznych w zakresie wykorzystywania mediów, dydaktycznych, które umożliwią tworzenie coraz to doskonalszego systemu elastycznych form kształcenia zawodowego, ogólnego, socjalnego czy też kulturalnego.

## Literatura

1. Bednarek J., *Media w nauczaniu*, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa 2002.
2. Depta H., *Wychowanie filmowe młodzieży*, „Życie Szkoły”, 1982.
3. Frycie S., Koblewska J., *Rozwój edukacji audiowizualnej dzieci i młodzieży*, Oświata i Wychowanie 1988, nr 20.
4. Grudzewski W. M., Hejduk I. K. (praca zbiorowa), *Przedsiębiorstwo przyszłości – wizja strategiczna*, Delfin, Warszawa 2002.
5. Grzeszczyk A., *Systemy multimedialne w zarządzaniu przedsiębiorstwem Metody implementacji*, Wydawnictwo MIKOM, Warszawa 2003.
6. <http://subek.w.interia.pl/telewizja>
7. *Is Your Content Out of Control*, APQC (American Productivity and quality Center), marzec 2001.
8. Sadle A., *Nauka w sieci*, „Gazeta Wyborcza”, 22.07.2003.
9. Szyjewski Z., *Zarządzanie dokumentami w materiałach konferencyjnych, Systemy informacji zarządczej. Efekty wdrożenia projektów celowych*, Akademia Techniczno-Rolnicza w Bydgoszczy, Bydgoszcz-Ciechocinek, 1999.
10. [www.cisco.com/global/pl](http://www.cisco.com/global/pl)
11. [www.teleinfo.com.pl/ti](http://www.teleinfo.com.pl/ti)
12. Zając M., *Wykorzystanie technik sztucznej inteligencji do indywidualizacji procesu nauczania w systemie klasy LCMS*, W: Uniwersytet Wirtualny: model, narzędzia i praktyka, III Konferencja i warsztaty, Politechnika Warszawska, 5–7 czerwca 2003, Warszawa 2003.

# **MOBILNE CENTRA INFORMACJI ZAWODOWEJ OHP PROJEKT REALIZOWANY W RAMACH II EDYCJI RZĄDOWEGO PROGRAMU „PIERWSZA PRACA”**

## **Wprowadzenie – Działalność Ochotniczych Hufców Pracy**

Po sukcesach pierwszej edycji programu „Pierwsza Praca” planując drugą jego część Ministerstwo Gospodarki i Pracy nie powtórzyło jedynie sprawdzonych rozwiązań, lecz aktywnie poszukiwało nowych pomysłów. Nowoczesne rozwiązanie zaproponowane przez MGiP w postaci koncepcji stworzenia systemu Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej odpowiada dokładnie na niebezpieczeństwa i wyzwania dzisiejszej rzeczywistości. Wpisuje się doskonale w realizację programu Pierwsza Praca, który oferuje szerokie spektrum instrumentów i oddziaływań na absolwentów, dając tym samym możliwość stworzenia i dopasowania indywidualnej ścieżki wejścia na rynek pracy. Bardzo istotne jest tu widzenie roli poradnictwa zawodowego jako ciągłego procesu tworzenia warunków do dokonywania przez klienta optymalnych wyborów kolejnych kroków na tej ścieżce. Na stwarzane warunki składają się także pomoc pośrednika pracy oraz dostarczanie aktualnej informacji edukacyjno-zawodowej, warsztaty, szkolenia itp.

Ochotnicze Hufce Pracy już od lat budują ogólnopolski system pomocy skierowany do młodzieży w zakresie edukacji, wychowania i aktywności zawodowej. Stanowiąc jedno z ogniw w zakresie wychowania i edukacji młodzieży w wieku powyżej 15 lat i jako instytucja opiekuńczo-wychowawcza swoje działania kierują szczególnie do dwóch grup młodzieży:

- Pierwszą stanowi młodzież pochodząca z rodzin patologicznych i źle funkcjonujących, o zmniejszonych szansach życiowych, niedostosowanych społecznie, która wymaga opieki i pomocy ze strony państwa w zdobyciu elementarnej wykształcenia i zawodu.
- Drugą grupą jest zagrożona bezrobociem młodzież posiadająca już pewne kwalifikacje zawodowe. Są to absolwenci oraz uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, którzy za pośrednictwem OHP szukają stałej bądź dorywczej pracy lub chcą uzyskać pomoc w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowych i otrzymać informacje o tym jak efektywnie poruszać się po rynku pracy.

W ramach ogólnopolskiego systemu stworzonego przez Ochotnicze Hufce Pracy funkcjonuje wiele wyspecjalizowanych jednostek organizacyjnych, zapewniających uczestnikom uzupełnienie wykształcenia, możliwość zdobycia kwalifikacji zawodowych i zatrudnienie.

Wysokie bezrobocie wśród młodzieży jest bardzo dużym problemem we współczesnej sytuacji społeczno-ekonomicznej naszego kraju, dlatego odrębną grupę działań stanowią zadania realizowane przez sieć placówek OHP takich jak: centra edukacji i pracy, młodzieżowe biura pracy oraz kluby pracy. Realizują one zadania w zakresie aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu i łagodzenia jego skutków wśród młodzieży.

Do podstawowych działań OHP związanych z rynkiem pracy należy pośrednictwo pracy, poradnictwo i informacja zawodowa, aktywizacja zawodowa absolwentów i ludzi młodych wchodzących na rynek pracy oraz działalność szkoleniowa. Ochotnicze Hufce Pracy starają się wychodzić naprzeciw problemom, z jakimi przychodzi się zmagać młodzieży i osobom bezrobotnym również poprzez różnego rodzaju programy i projekty realizowane w ramach rządowego programu „Pierwsza Praca” oraz własnego programu „Promocja Aktywności Zawodowej Młodzieży” z komponentem „Absolwent”.

Wobec faktu występowania wyraźnych nierówności szans startu życiowego młodych ludzi wynikających z miejsca zamieszkania i braku odpowiednich kwalifikacji zawodowych Ochotnicze Hufce Pracy opracowały i wdrażają od 2003 roku programy edukacyjno-wychowawcze:

„Szansa 13/18” – program skierowany do młodzieży w wieku 13–18 lat zagrożonej marginalizacją i społecznym wykluczeniem,

„Szansa 18/24” – korelacja kształcenia zawodowego bezrobotnej młodzieży z potrzebami rynku pracy.

Programy te mają na celu pomoc młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym i bezrobociem, ze szczególnym uwzględnieniem osób zamieszkujących rejony kraju o najwyższej stopie bezrobocia, tereny wiejskie i po byłych pegeerach.

Działalność OHP w tym zakresie znalazła swoje miejsce w realizacji „Narodowej Strategii Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000–2006” oraz Sektorowym Programie Operacyjnym – Rozwój Zasobów Ludzkich na lata 2004–2006.

Dotychczasowe działania i osiągnięcia OHP w zakresie budowy ogólnopolskiego systemu pomocy dla młodzieży w zakresie edukacji, wychowania i aktywności zawodowej, stały się z pewnością również jedną z przesłanek powierzenia przez Ministerstwo Gospodarki Pracy zadania tworzenia Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej właśnie Ochotniczym Hufcom Pracy.

## **Mobilne Centra Informacji Zawodowej**

Mobilne Centra Informacji Zawodowej (MCIZ) będą miały na celu przede wszystkim przełamanie bariery dostępu do informacji zawodowej i zapobieganie wykluczeniu społecznemu młodzieży wchodzącej na rynek pracy. Zgodnie z misją OHP w pierwszej



kolejności działania MCIZ obejmie osoby zamieszkałe w małych miastach i gminach na terenach wiejskich i po byłych pegeerach.

Trzy podstawowe zadania stawiane przed Mobilnymi Centrami Informacji Zawodowej to: prowadzenie zajęć grupowych, porady indywidualne oraz udzielanie informacji zawodowych.

Misją Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej OHP jest stworzenie ogólnopolskiego systemu informacji edukacyjno-zawodowej, poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy dla młodzieży, a w szczególności zwiększenie dostępu do usług informacji i poradnictwa zawodowego dla młodzieży mieszkającej z dala od większych miast. Swego rodzaju wizytówką każdego MCIZ będzie opatrzony logo mikrobus, który zapewni funkcję mobilności, umożliwi dotarcie nawet do małych miejscowości i wyposażenie mieszkającej tam młodzieży w informację, wiedzę i we wszechstronne umiejętności radzenia sobie w sytuacji dynamicznych zmian społecznych i gospodarczych – umiejętności aktywnego i elastycznego planowania własnego rozwoju zawodowego.

System Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej ma również za zadanie wyrównywanie szans rozwojowych młodzieży mieszkającej na wsi, przeciwdziałanie bezrobociu, marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży według standardów rozwiązywania tych problemów przyjętych w Unii Europejskiej.

Powstanie nowoczesnego systemu centrów informacji zawodowej oferującego szerokie spektrum usług z zakresu poradnictwa zawodowego jest bardzo ważnym krokiem w kierunku faktycznej integracji naszego kraju z Unią Europejską i jest zgodne z najnowszymi trendami w tej dziedzinie. Realizacja tego przedsięwzięcia doskonale wpisuje się w założenia zawarte w *Memorandum on Lifelong Learning*, które dotyczą tworzenia w krajach Unii Europejskiej systemu edukacji ustawicznej zgodnie z ustaleniami szczytu lizbońskiego Unii Europejskiej.

Mobilne Centra Informacji Zawodowej to nie tylko system, który oferuje wysoką jakość doradztwa zawodowego i informacji zawodowej – są one również w tej chwili jedynym projektem, który swe funkcjonowanie opiera na stworzeniu zintegrowanej sieci centrów w całym kraju.

## **Adresaci projektu**

Mobilne Centra Informacji Zawodowej kierować będą swoje działania do młodzieży w wieku 15–25 lat, a w tym szczególnie do:

- młodzieży zaniedbanej, o zmniejszonych szansach życiowych, pochodzącej ze środowisk niedostosowanych społecznie, z rodzin dysfunkcyjnych – niepełnych, zubożałych, młodzieży poszukującej instytucjonalnego wsparcia i opieki, wymagającej oddziaływań wychowawczych i kształcenia zawodowego, warunkującego samodzielny start w dorosłe życie;
- absolwentów szkół ponadgimnazjalnych (bądź uczniów ostatnich klas tych szkół), absolwentów wyższych uczelni – młodzieży wykształconej i z pewnymi już kwalifikacjami zawodowymi zagrożonej bezrobociem bądź już bezrobotną;

- uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów, którzy w czasie wolnym od nauki chcą pracować za pośrednictwem OHP i tym samym poprawić własną sytuację materialną.

Usługi Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej będą otwarte i dostępne dla całej populacji młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem osób zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem społecznym.

## Struktura i funkcjonowanie Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej

Sieć Mobilnych Centrów jest organizowana na bazie funkcjonujących w obecnej strukturze OHP Centrów Edukacji i Pracy Młodzieży. Zbudowanie 49 Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej utworzy gęstą sieć placówek obejmującą swym zasięgiem cały kraj.

Koordinacją tworzenia i funkcjonowania całego systemu zajmuje się Centralny Ośrodek Metodyczny Informacji Zawodowej usytuowany przy Komendzie Głównej OHP.

Ogólnopolska sieć Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej OHP utworzonych w ramach II edycji rządowego programu „Pierwsza Praca” (mapka poniżej).



- Centralny Ośrodek Metodyczny Informacji Zawodowej
- Mobilne Centra Informacji Zawodowej (49)

Projekt Mobilne Centra Informacji Zawodowej realizowany jest stopniowo, ściśle według jednolitego standardu funkcjonowania, wielkości, wyglądu i wyposażenia, co nadaje im charakter profesjonalnych form działalności o dużym zasięgu i skali oddziaływania. Jakość i obraz usług każdego z 49 centrów tworzony jest przede wszystkim w oparciu o następujące elementy:

- profesjonalną, wszechstronnie przygotowaną kadre,
- aktualną i rzetelną, nowoczesnie opracowaną informację zawodową,
- nowoczesne narzędzia, metody, warsztaty i treningi prowadzone przez kadre.

## **Kadra Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej OHP**

Zadania Mobilnych Centrach Informacji Zawodowej będzie realizowało łącznie w kraju 100 doradców zawodowych oraz wspomagająco kadra pośredników pracy.

W celu zabezpieczenia wysokiego standardu usług kadra doradców, pośredników oraz kadra zarządzająca projektem uczestniczy obecnie w cyklu specjalistycznych szkoleń z zakresu poradnictwa zawodowego i zarządzania systemem informatycznym.

Dla doradców zawodowych w ramach projektu zorganizowane zostały studia podyplomowe z zakresu doradztwa zawodowego, prowadzone przez Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi. Program studiów obejmuje najnowsze metody stosowane w ramach doradztwa zawodowego, część zajęć prowadzona jest metodą e-learningu. Zajęcia dydaktyczne prowadzą pracownicy naukowcy WSHE oraz najlepsi w kraju praktycy z dziedziny poradnictwa zawodowego.

Podstawowym założeniem leżącym u podstaw planowania systemu szkolenia kadry Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej był fakt, iż właśnie dobrze przygotowana kadra będzie stanowiła jeden z podstawowych filarów jakości usług informacji i poradnictwa zawodowego.

W listopadzie 2004 r. w ramach szkolenia kadry MCIZ odbędzie się Międzynarodowe Seminarium Szkoleniowe z udziałem zagranicznych i polskich ekspertów w dziedzinie poradnictwa zawodowego oraz doradców zawodowych uczestniczących w projekcie. Wystąpienia zaproszonych gości zostaną opracowane i rozpowszechnione w formie podręcznika multimedialnego.

## **Cele i zadania MCIZ**

Mobilne Centra Informacji Zawodowej umożliwią młodzieży nabycie umiejętności aktywnego, elastycznego planowania rozwoju zawodowego, zdobycie wiedzy i umiejętności niezbędnej do przejścia z edukacji na rynek pracy, znalezienie zatrudnienia bądź uruchomienie własnej działalności gospodarczej. W sposób oczywisty pełnić w ten sposób będą funkcję prewencyjną wobec zagrożenia wykluczeniem społecznym młodzieży.

Młodzi ludzie będą mieli ułatwiony dostęp do informacji edukacyjno-zawodowej, multimedialnych programów komputerowych, informacji o rynku pracy, specjalnych

szkoleń, treningów i kursów umiejętności, narzędzi i metod planowania kariery, informacji o możliwych ścieżkach kształcenia.

Mobilne Centra Informacji Zawodowej będą:

- oferować nowoczesną, multimedialną informację: o zawodach, szkołach zawodowych, jednostkach szkolących, kursach,
- świadczyć usługi dla młodzieży uczącej się oraz absolwentów w zależności od różnego rodzaju sytuacji i trudności, w jakich się znajdują,
- udzielać porad zarówno w formie stacjonarnej, jak i mobilnej z dojazdem do wszystkich zainteresowanych placówek,
- współpracować z powiatowymi urzędami pracy, z placówkami oświatowymi, jednostkami administracji rządowej i samorządowej oraz innymi partnerami funkcjonującymi na rynku pracy,
- multiplikować lokalnie zastosowanie nowych narzędzi i metod informacji i poradnictwa zawodowego.

## **Zasady funkcjonowania MCIZ**

Działalność Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej oparta będzie o jednolity standard usług i jednakowe zasady, wśród których należy wymienić:

- dostępność usług dla całej populacji młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży zagrożonej marginalizacją i wykluczeniem społecznym,
- możliwość w pełni anonimowego i niezależnego korzystania z usług,
- równość w dostępie do usług bez względu na narodowość, płeć, wyznanie, przynależność do organizacji politycznych i społecznych oraz innych okoliczności,
- swobodę wyboru – klient jako aktywny podmiot planujący swój rozwój zawodowy,
- bezpłatność korzystania z usług,
- poufność i ochrona danych osobowych.

## **Spoleczne korzyści z powstania Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej**

Według zgodnych opinii wielu ekspertów, naukowców i wizjonerów (np. A. Toffler) poziom rozwoju zasobów ludzkich stanowi aktualnie punkt krytyczny dalszego rozwoju poszczególnych społeczeństw i państw. Właściwie przygotowane do realiów życia i gospodarki zasoby ludzkie i ich kompetencje mogą stanowić lokomotywę rozwoju i rozkwitu całych społeczeństw.

Rozpoczęcie systemowego przygotowania od jak najwcześniejszych lat zwiększa zdecydowanie jakość i efekty rozwoju zasobów ludzkich. Istotną rolę do spełnienia w tym zakresie będzie miała działalność Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej, ponieważ:

- umożliwi lepsze dopasowanie młodzieży do zawodów – co potem na rynku pracy zapewni niższe koszty finansowe i społeczne dzięki:



- mniejszej fluktuacji kadr,
- zmniejszonej konieczności przekwalifikowań,
- mniejszej liczby bankructw (właściwy dobór do samozatrudnienia!),
- większej liczbie sukcesów w zawodzie,
- mniejszej ilości bezrobotnej młodzieży,
- pozwoli na lepsze dopasowanie kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy,
- zapewni wzrost mobilności zawodowej i wyrównywanie szans na rynku pracy,
- umożliwi właściwe ukierunkowanie i wsparcie samozatrudnienia,
- pozwoli na systemowe nawiązanie lokalnego trójstronnego dialogu pomiędzy pracodawcami, edukacją i władzami samorządowymi.

Powstanie i działalność Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej przyniesie konkretne korzyści dla młodzieży – będą to m.in.:

- nabycie umiejętności aktywnego, elastycznego planowania rozwoju zawodowego,
- zapobieżenie wykluczeniu społecznemu,
- zdobycie wiedzy i umiejętności niezbędnej do przejścia z edukacji na rynek pracy,
- praktyczne przygotowanie i wdrożenie młodzieży (poprzez przekazanie niezbędnych umiejętności i wiedzy) do realizacji zasady kształcenia się przez całe życie,
- zdobycie umiejętności adekwatnego dopasowania swojego potencjału do potrzeb rynku pracy.

Mówiąc o wyzwaniach i o korzyściach nie sposób pominąć faktu konieczności dostosowania polskiego poradnictwa zawodowego do standardów funkcjonujących i wdrażanych obecnie w krajach Unii Europejskiej.

## **Etapy tworzenia Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej**

Etapy dojścia do stworzenia systemu sieci Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej Ochotniczych Hufców Pracy obejmują:

- adaptację i wyposażenie pomieszczeń,
- zakup nowoczesnego sprzętu komputerowego i biurowego,
- adaptację i opracowanie informacji edukacyjno-zawodowej oraz specjalistycznych narzędzi i metod poradnictwa zawodowego do pracy z młodzieżą,
- opracowanie specjalistycznego oprogramowania do przetwarzania danych,
- szkolenie i doskonalenie umiejętności kadry,
- zaprojektowanie elementów e-learningu w doskonaleniu umiejętności kadry oraz dla młodzieży,
- opracowanie promocji i reklamy usług,

- zabezpieczenie funkcjonowania MCIZ – zakup samochodów, materiały eksploatacyjne, telekomunikacja, ubezpieczenie, wyjazdy.

Obecny etap przygotowań obejmuje zabezpieczenie logistyczne i merytoryczne.

Wszystkie Mobilne Centra Informacji Zawodowej wyposażone zostały w meble wykonane w jednakowym standardzie materiałowym, kolorystycznym i gabarytowym.

Na ukończeniu są prace nad realizacją projektu jednolitego systemu oznakowań oraz identyfikacji zewnętrznej i wewnętrznej MCIZ w całym kraju. Dotychczas na potrzeby Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej zakupionych zostało 50 samochodów osobowo-dostawczych marki Opel Vivaro oraz nowoczesny sprzęt biurowy i multimedialny.

Wszystkie Mobilne Centra Informacji Zawodowej do końca sierpnia br. zostaną doposażone w pomoce i materiały dydaktyczne, tzw. pakiet podstawowy umożliwiający rozpoczęcie działalności merytorycznej. Pakiet podstawowy zawierał będzie zestawienie aktualnie dostępnych na rynku najlepszych materiałów i produktów dydaktycznych (od różnych producentów), z dziedziny informacji i poradnictwa zawodowego (pozycje książkowe, czasopisma, filmy edukacyjne, materiały na nośnikach CD itp.).

W ramach projektu MCIZ zostanie opracowanych 30 nowych teczek informacji zawodowej, 40 ulotek zawodowych, 3 zeszyty metodyczne i 10 filmów o zawodach oraz szereg nowych niepublikowanych do tej pory broszur i informacji oraz specjalistyczne oprogramowanie do przetwarzania danych.

Mobilne Centra Informacji Zawodowej OHP będą wyposażane w jednolicie opracowane narzędzia i metody do planowania kariery, multimedialne oprogramowanie, oraz pakiet informacji edukacyjno-zawodowej.

Jednakowy standard dotyczy również zewnętrznego wizerunku wszystkich MCIZ, wyposażanych w punkt recepcyjny, salę informacji zawodowej, pracownię poradnictwa i diagnostyki grupowej oraz gabinet poradnictwa i diagnostyki indywidualnej.

## **Wizja rozwoju**

Mobilne Centra Informacji Zawodowej w zamierzeniach OHP stanowiąc będą pierwszy etap na drodze do utworzenia, ogólnopolskiego systemu informacji, poradnictwa zawodowego i pośrednictwa pracy dla młodzieży pod nazwą *Młodzieżowe Centra Kariery*. Droga do osiągnięcia tego celu przebiegać będzie stopniowo. Zanim powstanie zintegrowana sieć profesjonalnych Młodzieżowych Centrów Kariery, swoją działalność rozpoczną Mobilne Centra Informacji Zawodowej. W ten sposób uda się zrealizować przynajmniej dwa ważne cele:

- szybką reakcją na ogromne zapotrzebowanie na usługi poradnictwa zawodowego i to z dotarciem do szczególnie ważnego klienta zamieszkałego bowiem na terenach małych miast i wsi,

- stabilną, ewolucyjną budowę prawdziwego systemu usług, w którym Mobilne Centra Informacji Zawodowej będą stanowiły stałą „mobilną ofertę” usług dla młodzieży.

Mobilne Centra Informacji Zawodowej OHP jako stały element ogólnopolskiego systemu informacji i poradnictwa zawodowego dla młodzieży zagrożonej marginalizacją i podejmującej pracę zawodową po raz pierwszy, stanowiąc będą osnowę do budowy w ciągu najbliższych lat ogólnopolskiej sieci *Młodzieżowych Centrów Kariery*.

Docelowa sieć *Młodzieżowych Centrów Kariery* dzięki nowoczesnym standardom pracy, oprzyrządowania, wyposażenia i systemu ciągłego szkolenia kadry zapewni realizację usług na najwyższym europejskim poziomie – stanowiąc będą wizytówkę i przykład zdecydowanych działań rządu w kierunku długofalowych „inwestycji w zasoby ludzkie” w naszym kraju.

*Opracowanie:  
Komenda Główna OHP  
Biuro Rynku Pracy  
Elżbieta Żywiec-Dąbrowska*

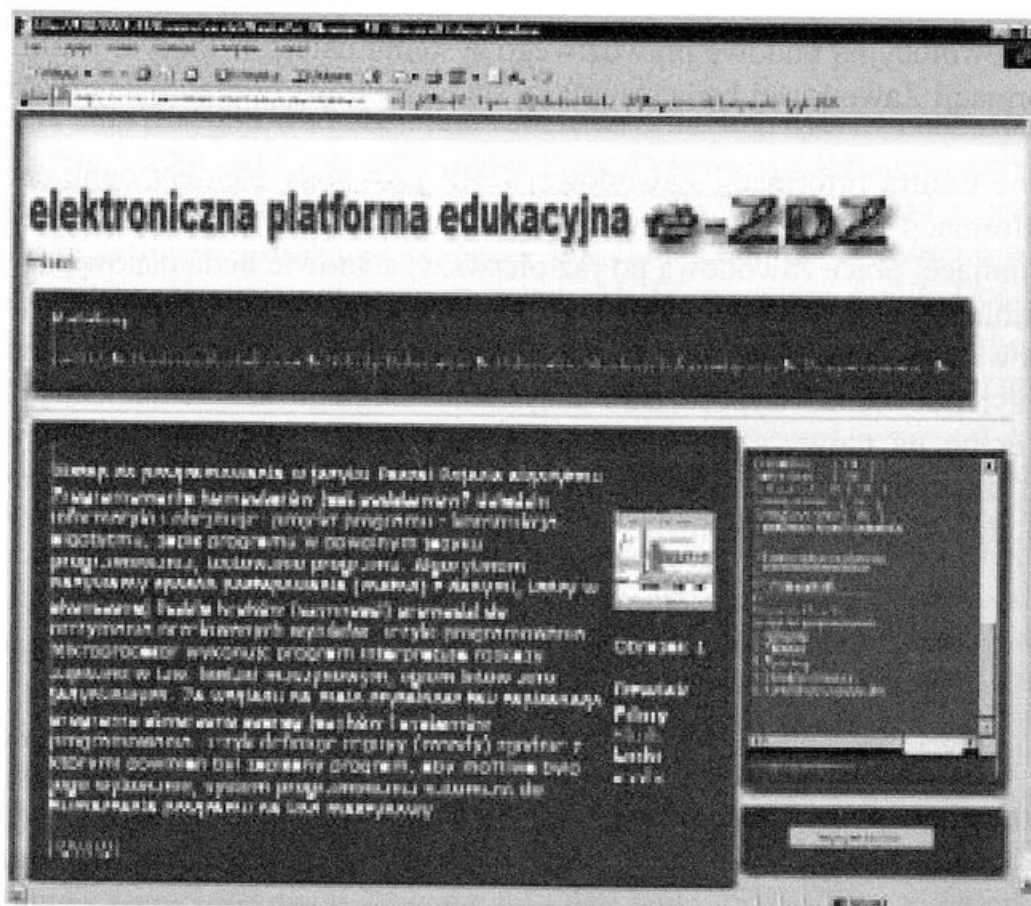
**Marcin Kołodziejczak**  
Zakład Doskonalenia Zawodowego, Poznań

## **E-ZDZ ELEKTRONICZNA PLATFORMA EDUKACYJNA**

Elektroniczna Platforma Edukacyjna e-ZDZ to oprogramowanie posiadające funkcje e-learning, zaprojektowane tak, by można realizować bądź wspomagać kształcenie przez Internet.

Założenia projektowe pozwoliły na stworzenie swoistego systemu zarządzania treścią o tak elastycznej strukturze, by można ją wykorzystać w każdej firmie czy placówce zajmującej się kształceniem.

Dostęp do systemu kształcenia przez Internet e-ZDZ potencjalny słuchacz otrzymuje przez przeglądarkę internetową, a więc nie jest wymagane żadne oprogramowanie, którego znajomość bądź zakup mogłyby stworzyć barierę w korzystaniu z systemu.



Potencjalny słuchacz szkolenia, kursu, szkoły „wchodząc” na strony platformy e-ZDZ zostaje zaznajomiony z całą ofertą edukacyjną danej placówki, jednakże procedura przyjęcia w poczet słuchaczy warunkuje to, do których treści wykładowych słuchacz będzie miał dostęp.

Dalsze kilka „kliknięć” w katalogu widocznym na stronie systemu pozwala wybrać dział szkoleń, kierunek i nazwę kursu. W procedurze przyjmowania osoby w poczet słuchaczy ZDZ otrzymuje ona tzw. NIK – Nazwę Identyfikującą Kursanta oraz PIN stanowiący hasło wejściowe. Słuchacz chcąc otrzymać dostęp do treści wykładowych, będzie poproszony o podanie NIK oraz PIN, co pozwoli na rozpoznanie danej osoby przez system, sprawdzenie zaawansowania w procesie dydaktycznym oraz, co najważniejsze, skojarzenie słuchacza z wykładowcą dyżurującym z placówki ZDZ. Po prawidłowym podaniu NIK i PIN słuchacz otrzymuje dostęp do treści wykładowych pozostawionych dla niego w systemie.

Multimedialny wykład pozostawiony w systemie, oprócz treści tekstowej dowolnej długości, może być wzbogacony o wszystkie środki internetowego przekazu multimedialnego; zaczynając od najprostszych, czyli ilustracji wzbogacających tekst, przez pliki zawierające zarejestrowany dźwięk formatu wav lub mp3 oraz pliki filmowe. Planowane moduły systemu pozwolą także na transmisję audiowizualną na żywo.

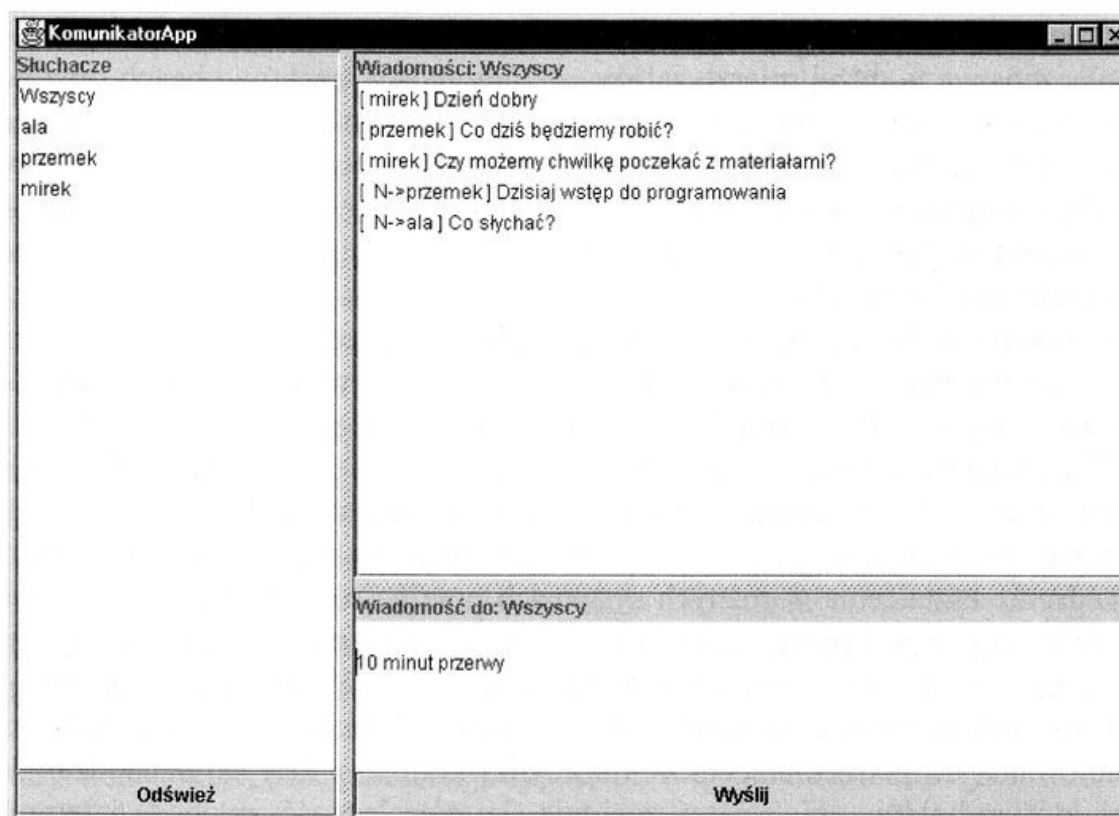
Co rozumiemy przez kontrolę procesu dydaktycznego w e-ZDZ? Mianowicie w trosce o poziom kształcenia wprowadzony został mechanizm personalizacji toku



kursu. Powoduje on, że słuchacz nie jest „zarzucany” całością treści wykładowych, a wykładowca ma możliwość porcjowania publikowanego słuchaczowi materiału wraz z postętami w szkoleniu. Dodatkowo takie rozwiązanie pozwala na wprowadzenie przez wykładowcę zaliczeń i prac kontrolnych, bez zaliczenia których nie będzie mógł kontynuować nauki.

Wspomniane zostało, że System kojarzy słuchacza logującego się w systemie z wykładowcą dyżurującym w placówce ZDZ. Mechanizm ten jest swoistą innowacją w tego typu systemach. Polega on na możliwości ścisłego przypisania słuchaczowi wykładowcy. Dalej w procesie identyfikacji słuchacza system automatycznie tworzy kanał komunikacyjny, pozwalający na rozmowę na żywo z wykładowcą, wymianę pytań, uwag czy wniosków. Funkcja ta jest bardzo cenna, gdyż nie pozostawia słuchacza samego sobie z materiałem wykładowym i pozwala na natychmiastową konsultację. Ustalanie terminów dyżurów nauczycieli może następować przy zapisie słuchacza na szkolenie lub później, indywidualnie z lekcji na lekcję.

Nauczyciel prowadząc wykład ma możliwość wysyłania wiadomości do wszystkich lub tylko wybranych słuchaczy. W przypadku nieobecności słuchacza serwer wiadomości przechowa wysłaną wiadomość, tak aby została ona przekazana najszybciej, jak to będzie możliwe. Cennym rozwiązaniem jest przechowywanie całej historii wiadomości.



System e-ZDZ oprócz mechanizmów publikacji wykładów posiada także moduł-konsolę przeznaczoną dla nauczyciela, służącą projektowaniu wykładów on-line, tak

by były one dostępne od razu w systemie. Rozwiązanie takie pozwala zarządzać treścią wykładów danego nauczyciela, tworzyć nowe wykłady bez ograniczeń czasowych czy konieczności przebywania w placówce edukacyjnej.

**Marzena Drużdżel**

Zespół Szkół Ekonomicznych, Radom

## **„DYPLOM UNIWERSYTETU W LEEDS W ZASIĘGU RĘKI”**

Polityka edukacyjna Unii Europejskiej zakłada stworzenie społeczeństwa wiedzy, posiadającego umiejętności z zakresu nowoczesnych technik informacyjno-komunikacyjnych oraz kwalifikacje zawodowe, uznawane w całej Europie. Mobilność tego społeczeństwa w dużej mierze zależy od znajomości języków obcych oraz poziomu wykształcenia. Istnieje bowiem więź pomiędzy poziomem wiedzy oraz perspektywami zatrudnienia. Stworzenie możliwości kształcenia w celu osiągnięcia tej mobilności i odpowiedniego statusu społecznego obywateli jest wyzwaniem dla szkół i instytucji edukacyjnych w całej Europie. Poniższy artykuł przedstawia doświadczenia dwóch uczelni wyższych, które stworzyły takie możliwości.

**Uniwersytet w Leeds**, jeden z większych pod względem ilości studentów uniwersytetów w Zjednoczonym Królestwie, jest znanym na całym świecie ośrodkiem akademickim. Założony w 1904 roku, od stu lat wiele wnosi w rozwój szkolnictwa wyższego. Około 35 wydziałów posiada światową renomę i reputację centrów innowacji. Dla przykładu, uniwersytet oferuje studia interdyscyplinarne łącząc różne dziedziny, np. muzykę i elektronikę. Jego wielkość i miejsce w rankingu wyższych uczelni na świecie pozwala na prowadzenie kształcenia w różnych systemach oraz na różnych poziomach. Uniwersytet współpracuje z przemysłem oraz małymi i średnimi przedsiębiorstwami, wykonując badania, często w bardzo specyficznych dziedzinach, takich jak np. chemia kolorów.

Jedną z cech kształcenia w Leeds jest elastyczność i zdolność dostosowania warunków studiowania do potrzeb studentów i specyfiki krajów, z których pochodzą. Wśród wartości, którym hołduje uniwersytet, znajdują się: niezależność, swoboda interpretacji, otwartość na nowe trendy i przejrzystość przekazywanej wiedzy. Kierunek działania i rozwoju uczelni jest zgodny z polityką edukacyjną i społeczną Unii Europejskiej. Realizowane są zadania wyznaczone, między innymi na spotkaniu na szczycie w Lizbonie,

w 2000 roku. Strategia Lizbońska, nakreśla e-Plan Działania w Europie – plan stworzenia informatycznego społeczeństwa wiedzy. Plan ten zakłada stworzenie mobilnych i efektywnych systemów komunikacji, a w szczególności szybkiej sieci komunikacji elektronicznej pomiędzy instytucjami naukowymi, bibliotekami i szkołami.

Ponadto, zgodnie z przesłaniem Delorsa, mówiącym o społecznym znaczeniu procesu uczenia się oraz ideą kształcenia ustawicznego, uczelnia oferuje różnorodność kursów i typów studiowania dla dorosłych zarówno w Zjednoczonym Królestwie, jak i poza jego granicami.

Jednym z instytutów, będących wyodrębnioną jednostką naukowo-badawczą o dużych osiągnięciach w dziedzinie wprowadzania innowacyjnych technik w nauczaniu dorosłych jest Instytut Kształcenia Ustawicznego. Jednostka ta prowadzi badania naukowe w tej dziedzinie, wnosząc nowe odkrycia i tym samym uczestnicząc w kształtowaniu nowej polityki edukacyjnej oraz propagowaniu wiedzy na ten temat. Prace te mają znaczenie i uznanie na arenie międzynarodowej. Instytut ma około 60 członków zarówno ze środowiska akademickiego, pochodzących z 12 różnych wydziałów, szkół oraz instytutów uniwersytetu oraz spoza tego środowiska. Nadaje to wyraźny, interdyscyplinarny charakter problematyce kształcenia ustawicznego. Ponadto członkowie Instytutu ściśle współpracują z innymi instytucjami należącymi do różnych sektorów w kraju i za granicą.

We współpracy ze Szkołą Edukacji i Szkołą Kształcenia Ustawicznego Instytut oferuje kształcenie na najwyższym poziomie. Zostało to potwierdzone przez Agencję Zapewniania Jakości (QAA) w Zjednoczonym Królestwie, która ostatnio przyznała Instytutowi najwyższą notę za jakość prowadzonego nauczania. Warto dodać, iż dziennik *The Times* w swoim przewodniku po szkołach wyższych na rok 2004 uplasował Uniwersytet w Leeds wśród pięciu najlepszych uczelni w Zjednoczonym Królestwie. Instytut Kształcenia Ustawicznego Uniwersytetu w Leeds oferuje również możliwość studiowania w systemie dziennym i zaocznym na kierunkach zawierających komponent badań naukowych, prowadzących do uzyskania tytułów: MPhil/PHD – magistra filozofii lub doktoratu oraz EdD (nauczane moduły plus prowadzenie badań naukowych). Osoby studiujące według tych programów często uczestniczą w procesie kształcenia ustawicznego, będącego częścią ich życia zawodowego.

Leeds jest uznanym w świecie ośrodkiem studiów podyplomowych – ok. 3500 studentów kształci się tutaj, biorąc udział w 469 różnych programach. W marcu 2004, po przeprowadzonym Audycie Instytucji, uczelnia otrzymała pochwałę od Agencji Zapewniania Jakości Szkolnictwa Wyższego za nauczanie, nadzór oraz monitorowanie postępów studentów studiów zaocznych. Studia prowadzące do otrzymania dyplomu: MA, MSc oraz MBA mogą odbywać się w systemach: tradycyjnym, poprzez seminaria, wykłady, konsultacje, pracę metodą projektu lub w systemie e-learningu.

Wydział studiów międzynarodowych znajduje się w York St John College w zaściankowym mieście York. College ten, który został przyłączony do Uniwersytetu w Leeds w 1975 roku, posiada długą i bogatą tradycję kształcenia nauczycieli, bowiem został założony już w roku 1841 jako Przykościelne Kolegium Nauczycielskie. Obec-



nie oferuje kursy i studia prowadzące do uzyskania tytułu licencjata lub magistra. Kształcenie jest zgodne ze Strategią Lizbońską, która uznaje poprawę umiejętności informatycznych nauczycieli za sprawę wielkiej wagi.

Kształcenie ustawiczne oraz europejski e-Plan stworzenia mobilnego, informatycznego społeczeństwa również w Polsce obejmują coraz szersze kręgi społeczne. Grupą zawodową, przed którą stawiane są bardzo wysokie wymagania w świetle założeń europejskiej polityki edukacyjnej, są nauczyciele. Duży procent nauczycieli podnosi swoje kwalifikacje zawodowe, kończąc studia podyplomowe, kolejne fakultety bądź też uczestnicząc w kursach zawodowych. Najczęściej wybieraną metodą kształcenia, która zyskuje coraz bardziej na znaczeniu, jest kształcenie na odległość. Kształcenie to wybierane jest przez dorosłych ze względu na elastyczność. Osoba ucząca się nie jest bowiem zobligowana do tego, by znajdować się w tym samym miejscu co instruktor/nauczyciel. Jest to bardzo istotne w dobie wzrostu tempa życia oraz rosnących kosztów utrzymania. Uczący się zyskuje na czasie, nie będąc zmuszonym do przemieszczania się, nie musi pokrywać kosztów podróży, sam wyznacza tempo i czas pracy.

Najbardziej rozpowszechnionym medium przekazu jest obecnie komputer z dostępem do Internetu. Umożliwia on prowadzenie kształcenia metodą e-learningu, który obejmuje takie techniki jak: wideokonferencje, klasy wirtualne, korzystanie ze stron WWW itp. Badanie i analiza różnych sposobów przekazu wiedzy wykazały, że nauka poprzez e-learning przynosi lepsze rezultaty niż nauka metodą face-to-face (bezpośredni kontakt uczącego się i instruktora). Wytlumaczeniem tego może być fakt, iż przy zastosowaniu metod takich jak: klasa wirtualna czy serfowanie po Internecie, odpowiedzialność za proces uczenia się spada na uczącego się, nie występuje tu wówczas podświadome przełożenie odpowiedzialności na prowadzącego zajęcia (Chute, Balthazar, Poston 1989; Task Force on Distance Education, 1992). Zaangażowanie i wkład pracy studenta jest wówczas większy i w konsekwencji uzyskuje on lepsze efekty. Jednakże coraz częściej stosowana jest metoda łączenia kształcenia na odległość z metodami tradycyjnymi. Jest to tzw. „*distributed education*”, czyli kształcenie łączone lub „mieszane”. Polega ono na połączeniu różnych sposobów przekazu celem osiągnięcia optymalnych rezultatów.

Przykładem uczelni stosującej tę metodę jest właśnie Uniwersytet w Leeds, a w szczególności Wydział Studiów Międzynarodowych w York St John College. Absolwenci uzyskują dyplom ukończenia tej prestiżowej uczelni oraz tytuł Master of Arts nie wyjeżdżając z Polski. Odbywa się to za sprawą umowy partnerskiej podpisanej przez Wyższą Szkołę Lingwistyczną w Częstochowie oraz Uniwersytetu w Leeds. Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie jest pierwszą uczelnią w Europie, z którą ten uniwersytet podpisał umowę partnerską i której zdecydował się powierzyć organizację i uruchomienie studiów od roku akademickiego 2000/2001. Do tej pory jedynie szkoły wyższe w Osace i Tokio organizowały tego rodzaju studia międzynarodowe.

Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie, założona w 1992 roku, jest uczelnią posiadającą ogromny potencjał dydaktyczny oraz stosującą najnowsze techniki nauczania. Podobnie jak w Uniwersytet w Leeds, WSL otrzymała pozytywną ocenę Państwowej Komisji Akredytacyjnej za jakość kształcenia. WSL umożliwia uzyskanie



wielu kwalifikacji, począwszy od stopnia licencjata, aż do międzynarodowych dyplomów prestiżowych uniwersytetów: **the University of Leeds, the National University of Ireland, Universität Chemnitz**, stanowiących paszport do Europy. System studiów jest zgodny z europejskimi standardami ECTS. Ponadto na uczelni znajduje się pierwsza w Polsce filologia on-line, która rozwija umiejętności samodzielnej pracy i daje satysfakcję z korzystania z nowoczesnych technologii w uczeniu się i rozwija umiejętności ich wykorzystywania.

Programy studiów podyplomowych prowadzonych w Wyższej Szkole Lingwistycznej wspólnie z York St John College a University of Leeds College są równoważne programom Master of Arts oferowanym studentom w Wielkiej Brytanii. Mogą one się kończyć uzyskaniem świadectwa ukończenia studiów podyplomowych (również na druku MEN i S) lub dyplomem Master of Arts (odpowiednik polskiego stopnia magister).

Studiami zarządza Biuro Szkoły Edukacji Międzynarodowej w Yorku. Kwalifikacji również dokonuje Komisja Kwalifikacyjna College'u na podstawie formularzy zgłoszeniowych dostarczonych przez Wyższą Szkołę Lingwistyczną, a zakwalifikowani kandydaci są obowiązani stosować się do przepisów tegoż uniwersytetu.

Studia prowadzone są na kierunkach:

- Współczesne Społeczeństwa i Kultura (ang. Contemporary Societies and Culture),
- Europeistyka (ang. European Studies),
- Współczesna Literatura Brytyjska i Amerykańska (ang. Contemporary British & American Literature).

Studia na kierunku: Współczesne Społeczeństwa i Kultura (Master of Arts in International Studies: Contemporary Societies & Culture) skierowane są do absolwentów uczelni wyższych posiadających stopień licencjata w zakresie: filologii, nauk społecznych, zarządzania, biznesu, administracji itp. oraz do absolwentów innych kierunków z zawodowym doświadczeniem predystynującym do tego rodzaju studiów.

Program studiów obejmuje tematykę z zakresu: socjologii, ekonomii, historii, studiów europejskich i amerykańskich oraz studiów kulturowych. Absolwenci uzyskują interdyscyplinarne wykształcenie w zakresie społeczno-kulturowym, jak i wybranych aspektów wiedzy o społeczeństwie i komunikacji międzykulturowej.

Na całość studiów na kierunku *Współczesne Społeczeństwa i Kultura* składają się cztery moduły. Obecnie obowiązują następujące zagadnienia:

I – *Wstęp do Nauki o Współczesnych Społeczeństwach i Kulturach*

II – *Od Zimnej Wojny do „nowej” Unii Europejskiej” – przemiany w Europie*

III – *Analiza Amerykańskiej kultury „pop”*

IV – *Stosunki międzynarodowe i instytucje w kontekście globalnym*

oraz

V – praca magisterska

Studia europeistyczne (Master of Arts in European Studies) skierowane są do absolwentów uczelni wyższych posiadających stopień licencjata w zakresie: filologii nauk społecznych, zarządzania, biznesu, administracji, itp. Program studiów przedsta-

wia współczesne przemiany w Europie w kontekście historycznym, politycznym i kulturowym. Dzięki rozbudowanym treściom z zakresu marketingu i biznesu europejskiego studia przygotowują do pracy na stanowiskach kierowniczych w szerokim spektrum instytucji zarówno unijnych, jak i polskich.

Studia Master of Arts in Contemporary British & American Literature skierowane są do absolwentów uczelni wyższych posiadających stopień licencjata w zakresie: filologii, literatury, studiów humanistycznych. Zalety programu docenić powinni nie tylko nauczyciele języka angielskiego zainteresowani rozwojem i awansem zawodowym oraz wykorzystaniem tej wiedzy w pracy, ale również humaniści doceniający fakt możliwości uzyskania dyplomu MA na poziomie europejskim. Program studiów obejmuje prezentację metod badań naukowych, odpowiadających standardom uniwersytetów brytyjskich oraz przygotowanie absolwenta do analizy tekstów literackich. W czterech modułach programu student otrzymuje gruntowną wiedzę z zakresu: modernizmu i postmodernizmu w literaturze angielskiej, teorii i metodologii studiów literackich nad współczesnymi dziełami literatury brytyjskiej i amerykańskiej. Absolwenci uzyskują interdyscyplinarne wykształcenie w dziedzinie wiedzy o literaturze współczesnej i metodologii badań literackich.

Studenci wszystkich kierunków mają zapewnione wsparcie ze strony College`u oraz Wyższej Szkoły Lingwistycznej, polegające na opiece dydaktycznej ze strony pracowników obydwu uczelni, możliwości korzystania z biblioteki itp.

Przed rozpoczęciem każdego modułu student otrzymuje pakiet edukacyjny – zestaw materiałów do samodzielnej nauki oraz broszurę na temat modułu, harmonogramu modułu, wskazówki do nauki, szczegóły dotyczące oceniania oraz daty składania prac pisemnych.

Realizacja każdego modułu składa się z następujących etapów:

- pracy własnej polegającej na przestudiowaniu nadesłanych książek oraz pakietu do nauki indywidualnej,
- konsultacji z udziałem pracownika naukowego Wyższej Szkoły Lingwistycznej (średnio przypada 5 spotkań na każdy moduł),
- kilkudniowej intensywnej sesji z udziałem pracownika Uniwersytetu w Leeds – wykładowcy i egzaminatora,
- pisania esejów zaliczeniowych.

Mediami przekazu wiedzy są tu:

- Pakiet do nauki indywidualnej,
- CD-ROM,
- Kasety wideo,
- Kasety audio,
- E-mail,
- Strony WWW,
- Konsultacje prowadzone przez pracowników WSL,
- Intensywne sesje naukowe z udziałem pracowników Uniwersytetu w Leeds

(wykłady, warsztaty),

- Zastosowanie technik „low tech” (mało zaawansowanych technologii), takich jak telefon czy fax.

Konsultacje z pracownikiem naukowym Wyższej Szkoły Lingwistycznej pozwalają zrozumieć materiał nauczania, ale przede wszystkim mobilizują do systematycznej pracy. Na każdym zajęciach bowiem studenci obowiązani są zdawać relacje z przygotowanego materiału oraz aktywnie uczestniczyć w dyskusji. Właściwie prowadzone konsultacje są bardzo ważnym elementem studiów indywidualnych i zaocznych, gdyż bardzo często największa trudność polega na zmobilizowaniu się do systematycznej pracy. Poza tym niezbędny jest ktoś, kto odpowiednio nakieruje studenta i pomoże mu znaleźć właściwe informacje w gąszczu dostępnych źródeł.

Natomiast pomoc dydaktyczna ze strony pracowników Uniwersytetu w Leeds jest niezbędna, aby zaliczyć moduły. Zaliczenie to polega jedynie i aż na pisaniu esejów, bowiem bez fachowej pomocy z Leeds ciężko jest zaliczyć tego typu studia. Pisanie eseju na poziomie akademickim, w standardzie harwardzkim nie należy do najłatwiejszych rzeczy. Główna trudność polega na zachowaniu odpowiedniej formy (ilość znaków jest ograniczona i należy jej bezwzględnie przestrzegać), ponadto bardzo istotne są przypisy i sposób ich przedstawienia. Niedopuszczalne jest cytowanie bądź przepisywanie zdań z innych źródeł bez umieszczenia odpowiednich przypisów. Plagiat, nawet na najmniejszą skalę grozi dyskwalifikacją. Trzeba zatem bardzo uważać, jak się formułuje myśli. Każdy fragment eseju powinien zawierać jak najwięcej treści i logicznie łączyć się z pozostałymi. Ponadto wiele osób jest zdania, iż pisanie należy do najtrudniejszych umiejętności językowych.

Dodatkową pomocą ze strony pracowników z Leeds są przysyłane CD-ROMy z nagraniami wykładów oraz objaśnieniami. Za pomocą poczty elektronicznej studenci mogą kontaktować się z wykładowcami, pod których kierunkiem piszą eseje. Trzeba tu wspomnieć, że dzięki zadaniom interaktywnym (czat, dyskusje) w trakcie zajęć on-line wytwarza się swoista więź pomiędzy studentami a wykładowcą. Studenci mogą również korzystać ze zbiorów biblioteki uczelnianej WSL oraz czytelni z dostępem do Internetu.

Ażeby przystąpić do pisania pracy magisterskiej, należy uzyskać wymaganą minimalną ilość punktów kredytowych – tzn. min. 120 punktów i tym samym znaleźć się na poziomie MA. Praca magisterska ma charakter badawczy. Studenci, którzy ukończyli cztery moduły i uzyskali oceny minimum 40% we wszystkich czterech modułach (równoważne 80 punktom kredytowym na poziomie M) uzyskują Dyplom ukończenia studiów podyplomowych.

Poprawa eseju jest możliwa, niemniej jednak można poprawiać tylko jeden moduł w czasie całych studiów. Wiąże się to z dodatkową opłatą uiszczaną podobnie jak w przypadku opłaty za całość studiów w GBP.

Uroczyste wręczenie dyplomów studiów magisterskich odbywa się w czasie ceremonii organizowanej raz do roku w listopadzie w katedrze przepięknego, zabytkowego

miasta York. Dla tych, którzy nie chcą lub nie mogą pojechać do Anglii, organizowana jest uroczystość w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie.

Akademickie studia społeczne i kulturowe pod bezpośrednim nadzorem brytyjskiego uniwersytetu mogą przynieść wiele satysfakcji.

Celem przedstawionych wyżej kierunków studiów w WSL oraz na Uniwersytecie w Leeds jest szeroko pojęte przygotowanie absolwenta do pracy w zmieniających się warunkach cywilizacyjnych, kulturowych i społecznych w Europie i na świecie, w dobie postępującej globalizacji. Niezależnie od tego, takie studia mogą przynieść wiele satysfakcji. Ich europejski wymiar, w kategoriach zarówno treści jak i formy (zastosowanie technik informacyjno-komunikacyjnych) daje absolwentowi świadomość przejścia na wyższy poziom w społeczeństwie europejskim.

Poza tym, ta forma studiów jest zgodna ze współczesnym trendem uczenia się elastycznego i otwartego oraz coraz powszechniejszego kształcenia na odległość. Oszczędza ona czas uczącego się, daje mu autonomię, rozwija poczucie odpowiedzialności – tak istotną cechę, którą należy rozwijać w naszym społeczeństwie.

## Literatura

1. Oficjalna strona internetowa Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie: [http://www.wsl.edu.pl/?menu\\_id=22](http://www.wsl.edu.pl/?menu_id=22),
2. Oficjalna strona internetowa York St John College: [http://www.yorks.j.ac.uk/Default.asp?Page\\_ID=77](http://www.yorks.j.ac.uk/Default.asp?Page_ID=77)
3. Oficjalna strona internetowa the University of Leeds: <http://www.leeds.ac.uk/>
4. Oficjalna strona internetowa Komisji Europejskiej: [http://europa.eu.int/comm/lisbon\\_strategy/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/lisbon_strategy/index_en.html)
5. Steiner, V. 1995, DLRN Research Associate, Distance Learning Resource Network: <http://www.dlrn.org/adult/index.html>
6. Oficjalna strona internetowa the University of California: COMMUNICATION FROM TASK FORCE ON DISTANCE LEARNING - <http://www.ucsf.edu/senate/recentreports/TskForce-DistLearning.html>
7. Chute, A., L. Balthazar, and C. Poston. 1989. *Learning from Teletraining*. In Readings in Distance Learning and Instruction, ed. Michael Moore. University Park: Pennsylvania State University.
8. Strona internetowa **Study overseas.com**: *Distance and on-line learning*: <http://www.studyoverseas.com/distance/distance1.htm>



# Sylwetki wybitnych oświatowców

## HENRYK BEDNARSKI

Prof. dr hab. Henryk Bednarski urodził się w 1934 r. w Małkini. Po ukończeniu studiów w 1963 r., na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku, podjął pracę w zawodzie nauczycielskim. W 1969 r. został dyrektorem biura Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego. W latach następnych pełnił kolejno funkcję wiceprezesa (1972–1976) i prezesa (1976–1981). W związku z działalnością w społecznym ruchu naukowym, dodatkowym nurtem zainteresowań Henryka Bednarskiego były zagadnienia naukoznawcze. Inicjował konferencje i seminaria czego owocem były publikacje, m.in. *Bydgoskie Towarzystwo Naukowe (1959–1979)*. Kolejne publikacje z dziedziny naukoznawstwa dotyczyły rozwoju szkolnictwa wyższego i środowiska naukowego Bydgoszczy.

W 1970 r. objął funkcję wykładowcy w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Bydgoszczy. Naturalną konsekwencją rozpoczętych badań naukowych była obrona pracy doktorskiej w 1971 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, a następnie w roku 1976 uzyskanie stopnia doktora habilitowanego. W latach 1973–1975 jako docent został kierownikiem Zakładu Nauk Społecznych. Lata 1975–1978 to pełnienie funkcji dyrektora Międzywydziałowego Instytutu Nauk Społecznych. Do 1980 r. doc. dr hab. Henryk Bednarski pełnił obowiązki prorektora WSP w Bydgoszczy do spraw dydaktyczno-wychowawczych. Równoległe prowadził wykłady z zakresu socjologii w Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy. Głównym celem badań w tym okresie było badanie grupy zawodów cieszących się największą popularnością, a także przedstawienie kierunków dążeń zawodowych młodzieży. Wówczas ukazały się pierwsze ważniejsze publikacje książkowe: *Aspiracje zawodowe uczniów szkół podstawowych* (1971) i *Absolwenci średnich szkół rolniczych. Ich funkcja społeczno-zawodowa* (1972). W nurcie zainteresowań średnią szkołą rolniczą znalazła się również szeroko pojęta tematyka współczesnej wsi. Funkcja szkoły na wsi, przemiany społeczne polskiej wsi, rola kobiety wiejskiej i współczesnej rodziny chłopskiej to tematy bardzo ważne w badaniach i publikacjach profesora. Tej tematyce poświęcone są m.in. opracowania: *Przemiany wiejskiej społeczności lokalnej w Polsce XIX i XX wieku* (1974); *Społeczna rola kobiet wiejskich. Studium socjologiczne wsi województwa bydgoskiego, toruńskiego i wrocławskiego* (1976); *Kobiety wiejskie w życiu społeczno-gospodarczym wsi i rolnictwa* (1978).

Akademia Nauk Społecznych w Warszawie to od 1980 r. kolejne miejsce zatrudnienia Henryka Bednarskiego. W roku 1984 r. uczony otrzymał tytuł profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych, a w 1995 roku profesora zwyczajnego. W 1987 roku Sejm i Premier mianował profesora H. Bednarskiego na stanowisko Ministra Edukacji Narodowej. Funkcji o tyle trudnej, iż polegała na opracowaniu koncepcji merytorycznej i struktury organizacyjnej nowego resortu. W wyniku reorganizacji nastąpiła bowiem likwidacja dwóch resortów: Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki oraz Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Dzięki koncepcjom pierwszego Ministra Henryka Bednarskiego zachowano ciągłość kierowania instytucjami oświatowymi a jednocześnie ujednoczono proces edukacyjny.

W początkach lat dziewięćdziesiątych (1993) Profesor Henryk Bednarski został kierownikiem katedry Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Nauczycielskim Politechniki Radomskiej. Był inicjatorem i współautorem tworzenia programów kształcenia nauczycieli przedmiotowych. Dzięki Jego inicjatywie zorganizowano cykliczną międzynarodową konferencję *Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli*. Wspólnie z dr. Stanisławem Oską założył i redagował periodyk *Pedagogika*. Pracę na Politechnice Radomskiej od 2001 r. łączy z funkcją rektora w Wyższej Szkole Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach. Uczelnia dzięki zaangażowaniu uczonego nawiązała współpracę międzynarodową m.in. z Ukrainą, Rosją, Łotwą, Słowacją i Niemcami.

Prof. Henryk Bednarski od szeregu lat jest współorganizatorem współpracy międzynarodowej. Z jego inicjatywy powstały: *Społeczne Towarzystwo Polska-Ukraina*(1991) i *Polsko-Słowackie Towarzystwo Przyjaźni i Dobrego Sąsiedztwa* (1993). Powołana przez Profesora *Fundacja Dobrego Sąsiedztwa* wspiera i inicjuje nawiązywanie kontaktów ze wszystkimi sąsiadami Polski.

Oprócz wymienionych wcześniej publikacji jest autorem około dwustu rozpraw naukowych, popularnonaukowych i recenzji. Jako promotor doprowadził do zakończenia kilkuset prac magisterskich i czternastu doktoratów oraz uczestniczył jako wiodący recenzent w trzech habilitacjach.

Za swoją pracę naukową, dydaktyczną i organizacyjną Profesor został wyróżniony i nagrodzony wieloma odznaczeniami m.in.: Krzyżem Komandorskim, Oficerskim i Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

*Joanna Tomczyńska*

## JANUSZ LEWANDOWSKI

Urodził się 18 czerwca 1950 roku w Łodzi. Absolwent Wydziału Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego.

Związany zawodowo z Ochotniczymi Hufcami Pracy od 1977 roku. Do roku 1990 sprawował funkcję Komendanta Wojewódzkiego OHP w Warszawie. Pod jego kierownictwem Stołeczna Komenda należała do najlepszych w kraju. 31 maja 1990 r. powierzono p. Januszowi Lewandowskiemu stanowisko Komendanta Głównego OHP. W 1994 r. został dyrektorem Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie, a w 1998 roku Minister Pracy i Polityki Społecznej ponownie powołał go na stanowisko Komendanta Głównego OHP.

W okresie kierowania Ochotniczymi Hufcami Pracy p. Janusz Lewandowski wniósł ogromny i trudny do przecenienia wkład w rozwój OHP. Ma na swoim koncie szereg wybitnych nowatorskich osiągnięć, które trwale zapiszą się w historii OHP. Jako Komendant Główny doprowadził do wdrożenia, a następnie umocnienia nowoczesnych struktur OHP odpowiadających wymogom współczesności i zmienionym warunkom ustrojowym państwa. Dzięki jego staraniom powstały w całej Polsce nowe, prekursorskie jednostki organizacyjne – Ośrodki Szkolenia i Wychowania oraz Centra Kształcenia i Wychowania, które w sposób kompleksowy i odpowiadający nowoczesnej pedagogice zajmują się młodzieżą zaniechaną wychowawczo. W wyniku jego decyzji powołano w ramach OHP pierwsze w Polsce Kluby Pracy, których zadaniem było i jest udzielanie pomocy w zakresie pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego i organizacji krótkoterminowego zatrudnienia młodzieży. Jest również współautorem wielu cennych inicjatyw programowych – m.in. Programu ABSOLWENT, w zakresie przeciwdziałania bezrobociu i łagodzenia jego negatywnych skutków, czy też programu służącego młodzieży ze środowisk wiejskich skorelowanego z rządowym programem restrukturyzacji wsi oraz „Promocji aktywizacji zawodowej młodzieży”. Również jego osobistemu zaangażowaniu należy przypisać opracowanie programów pomocy i wsparcia udzielanego przez OHP rodzinom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej w środowiskach lokalnych całego kraju.

Pan Janusz Lewandowski stworzył optymalne warunki do prowadzenia partnerskiej współpracy jednostek OHP z partnerami zagranicznymi, nadając jej racjonalizatorski kształt. Doprowadził do wyjątkowego umocnienia się roli OHP w społeczeństwie w wyniku nawiązania współpracy i zawarcia stosownych porozumień z organizacjami pozarządowymi i innymi organizacjami działającymi na rzecz młodzieży, a także z władzami samorządu terytorialnego. Nadał kształt Ochotniczym Hufcom Pracy, które stały się komplementarnym i całkiem nowym ogniwem edukacji, opieki i wychowania.

Odnaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym i Brązowym Krzyżem Zasługi.

*Anna Szymańska*



# Konferencje, seminaria, recenzje, noty

## **Zebranie Karty Porozumienia Oświaty Dorosłych**

W dniu 26 maja 2004 r. w siedzibie Biura Zarządu Głównego Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa w Warszawie odbyło się spotkanie Sygnatariuszy Karty Porozumienia Oświaty Dorosłych.

Zebranych powitał Wiceprezes Sekretarz Generalny ZG Włodzimierz Hausner.

Głównym tematem spotkania była wymiana opinii w kwestii procedur i zasadności złożenia wniosków o rejestrację organizacji w rejestrze pożytku publicznego. Opinie były zróżnicowane, kilku przedstawicieli Sygnatariuszy stwierdziło, że ich organizacje są jeszcze nie w pełni przygotowane do wystąpienia o rejestrację. Jednakże wszyscy byli zgodni co do niepełnej informacji w sprawie nie tylko rejestracji, ale i funkcjonowania organizacji o statusie organizacji pożytku publicznego. W związku z tym Włodzimierz Hausner – przewodniczący Sekretariatu Karty zobowiązał się do przesłania wszystkim Sygnatariuszom Karty odpowiednich dokumentów dot. pożytku publicznego, w formie broszur wydanych przez Ministerstwo Gospodarki. Ponadto zapowiedział zorganizowanie następnego spotkania Sygnatariuszy Karty, na które zaproszony zostanie przedstawiciel Departamentu Pożytku Publicznego Ministerstwa Gospodarki.

Omówiono również doświadczenia poszczególnych organizacji w pozyskiwaniu grantów i dotacji ze środków Unii Europejskiej.

Przedstawiciele TNOiK i Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego zaproponowali wystąpienie o dofinansowanie wspólnego projektu w zakresie kształcenia dorosłych, przygotowywanego przez Sygnatariuszy Karty. Inicjatywa została przyjęta i w najbliższym czasie zostanie przygotowany szkic ewentualnego projektu.

*Iwona Kacak*

## **„Andragogika jako przedmiot akademicki – w kontekście międzynarodowym”**

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach 25–26 marca br. w Zakopanem zorganizowała ogólnopolską konferencję naukową **Andragogika jako przedmiot akademicki – w kontekście międzynarodowym**.

Konferencja zorganizowana była w trosce o jakość kształcenia studentów na zajęciach andragogiki i innych przedmiotów pokrewnych. Była inspiracją do rozwoju nowych rozwiązań w zakresie efektywnych metod kształcenia

Tematyka sesji plenarnej dotyczyła genezy, rozwoju, perspektyw, treści i form, celów nauczania andragogiki jako przedmiotu akademickiego, podręczni-



ków do nauki andragogiki. Przedstawiono doświadczenia instytucji kształcących w tym obszarze, jak również plany nauczania w Polsce i na świecie.

Warsztaty koncentrowały się na problemach prowadzenia zajęć dydaktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem aktywizacji studentów na zajęciach.

Panele:

- Wybrane aspekty kształcenia andragogicznego
- Nauczyciel-andragog i jego warsztat metodyczno-dydaktyczny
- Uczeń dorosły jako podmiot działań edukacyjnych
- Kształcenie andragogiczne dla potrzeb wybranych instytucji
- Z doświadczeń polskich uczelni
- Andragogika jako przedmiot akademicki za granicą.

Referaty, sprawozdania i recenzje będą zostaną opublikowane w materiałach pokonferencyjnych.

W drugim dniu konferencji odbyło się Posiedzenie Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

*Iwona Kacak*

## **Młodzi dla Europy – Europa dla młodzieży**

Warszawa 2–4 czerwca 2003

W dniach 2–4 czerwca 2004 roku, w Warszawie odbyła się europejska konferencja zatytułowana „Młodzi dla Europy – Europa dla młodzieży” mająca na celu wymianę doświadczeń na temat

wyrównywania szans młodzieży na zjednoczonym rynku pracy. Organizatorem konferencji była Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy. Udział w niej wzięło ponad 120 osób. Byli to przedstawiciele instytucji i organizacji pracujących z na rzecz młodzieży, wśród nich 28 zagranicznych gości z 15 krajów europejskich, Ministerstwa Gospodarki i Pracy, Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, reprezentanci Komend Wojewódzkich OHP.

Goście zagraniczni reprezentowali m.in. Austriacki Ruch Młodych Pracowników, Wojewódzką Fundację Młodzieży – Węgry, Stowarzyszenie Liberalnej Młodzieży – Litwa, Irlandzkie Zrzeszenie Organizacji na Rzecz Kształcenia (IACTO), Białoruską organizację Młoda Gromada, Europejską, Internationaler Bund Niemcy, Europejską Federację Organizacji Działających na Rzecz Młodzieży (EFYSO), Europejskie Stowarzyszenie Organizacji Pozarządowych (SOLIDAR).

W pierwszej części konferencji zaproszonych gości powitał Komendant Główny OHP – Pan Janusz Lewandowski. Wygłosił on również referat wprowadzający na temat: „Miejsce OHP we współczesnej rzeczywistości społecznej w kontekście wejścia Polski do Unii Europejskiej”. Następnie głos zabrali zaproszeni goście, m.in. Marszałek Senatu – Pani Jolanta Danielak, Marszałek Sejmu Pan Józef Oleksy, Podsekretarz Stanu Pan Marek Szczepański z Ministerstwa Gospodarki i Pracy, Podsekretarz Stanu Pan Sylwester Królak, z Ministerstwa Sprawiedliwości, Podsekretarz Stanu Pan Cezary Miżejewski z Ministerstwa Polityki Społecznej.

Po przerwie referaty wygłosili przedstawiciele polskich środowisk naukowych:

- dr Piotr Nycz (Uniwersytet Opolski) – „Pomiędzy partnerstwem a wykluczeniem społecznym, młodzież zbędna, młodzież luźna”
- prof. Józef Włodarski (Uniwersytet Gdański) – „Kształcenie ustawiczne jako warunek wstępny zawodowego i społecznego rozwoju”
- dr Marek Rymśa – (Dyrektor Programu Polityki Społecznej Instytutu Spraw Publicznych) – „Przeciwdziałanie zjawisku wykluczenia społecznego na tle głównych kierunków polityki społecznej w Unii Europejskiej i Polsce”
- prof. Henryk Bednarczyk (Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu) – „Europejskie partnerstwo w realizacji projektów z zakresu kształcenia zawodowego”.

Pierwszy dzień konferencji zakończył się uroczystą kolacją, podczas której uczestnicy konferencji mogli wymienić się poglądami i nawiązać współpracę mającą na celu realizację projektów na rzecz młodzieży.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się wystąpieniami przedstawicieli instytucji promujących współpracę międzynarodową. Referaty były jednocześnie wprowadzeniem do pracy w zespołach roboczych:

- Tadeusz Łuniewski – Narodowa Agencja Programu Leonardo da Vinci – Europejski program współpracy w dziedzinie kształcenia zawodowego
- Mirosław Marczewski – Narodowa Agencja Programu MŁODZIEŻ – Promowanie idei międzynarodowej

współpracy młodzież, w tym wolontariatu europejskiego

- Suzanne Kramer-Drużycka – Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży – Działania na rzecz młodzieży w ramach współpracy polsko-niemieckiej
- Tomasz Kozłowski – Doradca Komendanta Głównego OHP – Europejski Fundusz Społeczny w Polsce – prezentacje wybranych elementów programów operacyjnych.

Podsumowanie referatów i wprowadzenie do dyskusji w zespołach przedstawili dr Michał Boni i Pan Wojciech Kreft.

Po przerwie uczestnicy konferencji pracowali w czterech międzynarodowych zespołach roboczych prowadzonych przez moderatorów:

- I. Możliwości wykorzystania funduszy Unii Europejskiej do działań na rzecz rozwiązywania problemów młodzieży i współpracy międzynarodowej.  
(Przewodniczący: Mirosław Marczewski Narodowa Agencja Programu Młodzież, współprzewodniczący: Dariusz Gatner Komenda Główna OHP)
- II. Zapewnienie młodzieży warunków do rozwoju społeczno-zawodowego poprzez naukę, szkolenie i pracę w aspekcie wykorzystania środków z Europejskiego Funduszu Społecznego.  
(Przewodniczący: Tomasz Kozłowski, współprzewodniczący: Iwona Barszcz Komenda Główna OHP)
- III. Europejskie partnerstwo w realizacji projektów unijnych doty-

czących edukacji i kształcenia zawodowego.

(Przewodniczący: Wojciech Kreft, współprzewodniczący: Urszula Kowalska Komenda Główna OHP)

IV. Współpraca na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym – wymiana doświadczeń i propagowanie tzw. dobrych praktyk.

(Przewodniczący: Jerzy Szreter, współprzewodniczący: Elżbieta Żywiec Dąbrowska, Sławomir Męcina Komenda Główna OHP).

Obrady zespołów były bardzo owocne. Problemy poruszane w zespołach roboczych po raz kolejny udowodniły, iż istnieje potrzeba wymiany myśli, obejmująca problematykę kształcenia, doskonalenia zawodowego, dobre praktyki oraz realizacje wspólnych przedsięwzięć. Wypracowane wnioski zostały zaprezentowane trzeciego dnia konferencji.

Trzeciego dnia konferencji, na zakończenie obrad, zgromadzeni uczestnicy konferencji przyjęli wspólne stanowisko europejskiej konferencji w sprawie wymiany doświadczeń organizacji państw członkowskich Unii w zakresie realizacji projektów z EFS oraz innych projektów dotyczących wyrównywania szans młodzieży na rynku pracy.

Uczestnicy europejskiej konferencji, przedstawiciele instytucji i organizacji pracujących na rzecz młodzieży uznali, że wykluczenie i marginalizacja osób młodych jest obecnie jednym z największych zagrożeń w realizacji ich życiowych celów i rozwoju społeczno-zawodowego. Jednocześnie stwierdzili, że unijny rynek pracy stwarza młodym

ludziom nowe szanse. Aby je dobrze wykorzystać, należy umożliwić im właściwy start życiowy, zwłaszcza młodzieży defaworyzowanej. Start ten warunkowany jest w olbrzymiej mierze zarówno możliwościami zdobycia odpowiedniego wykształcenia zawodowego, jak i dostępem do kształcenia ustawicznego. Szybkie tempo cywilizacyjnego i technicznego postępu, rosnące zapotrzebowanie na specjalistów nowych, nieznanych jeszcze kilka lat temu profesji, powodować będą, że ludzie młodzi, stojący obecnie u progu zawodowej kariery, w trakcie jej trwania kilkakrotnie zmieniać będą nie tylko miejsce pracy, ale również i zawód. Niezbędne jest zatem wypracowanie modelowej płaszczyzny współpracy organizacji działających na rzecz zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu młodzieży.

W związku z powyższym uczestnicy europejskiej konferencji poświęconej wymianie doświadczeń na rzecz wyrównywania szans młodzieży na zjednoczonym rynku pracy, zgromadzeni w Warszawie w dniach 2–4 czerwca 2004 roku, uznali za kluczowe:

- promowanie działań na rzecz proeuropejskiego rozwoju społeczeństw, w szczególności wychowania młodzieży w duchu tolerancji i wzajemnego poszanowania;
- upowszechnianie efektywnych rozwiązań na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym na obszarach działania europejskich organizacji, zajmujących się tym problemem;
- współpracę przy pozyskiwaniu środków z programów Unii Europejskiej, przeznaczonych na zwiększanie dostępu do edukacji, kształcenia zawo-

dowego i ustawicznego oraz wyrównywanie dysproporcji edukacyjnych i środowiskowych młodzieży;

- włączenie się w działania w tym zakresie realizowane w ramach Europejskiej Polityki Zatrudnienia oraz Europejskiego Funduszu Społecznego;
- tworzenie przez poszczególne organizacje spójnych programów współpracy międzynarodowej oraz podejmowanie wspólnych działań sprzyjających lepszemu wykorzystaniu środków kierowanych na rozwój edukacji i kształcenia zawodowego;
- promowanie idei kształcenia ustawicznego, uświadamianie ludziom młodym konieczności stałego aktualizowania, uzupełniania kwalifikacji i związanych z tym korzyści, podnoszenie świadomości osób o niskich kwalifikacjach, zachęcanie ich do edukacji poprzez oferowanie wsparcia w postaci doradztwa, pośrednictwa zawodowego i szkolenia;
- promowanie wolontariatu;
- szkolenie kadry w zakresie organizacji życia społecznego i gospodarczego, systemów pomocy społecznej, rozwoju przedsiębiorczości i samozatrudnienia oraz funkcjonowania samorządów w ramach studyjnych wizyt w krajach partnerskich;
- wspieranie działań organizacji pracujących na rzecz zatrudnienia młodzieży w krajach stowarzyszonych i sąsiadujących z Unią Europejską.

Mając na uwadze dobro i przyszłość młodzieży, zebrani na konferencji ich przedstawiciele zadeklarowali, iż będą:

- wspierać działania na rzecz ograniczenia bezrobocia i marginalizacji młodzieży,
- podejmować konkretne zadania w tym zakresie,
- stworzyć odpowiednie warunki społeczne, prawne i materialne dla realizacji ww. celów,
- promować najbardziej skuteczne, efektywne i kluczowe działania w zakresie rozwiązywania problemów społecznych młodzieży,
- na forum europejskim podejmować wspólne działania na rzecz zaspokajania potrzeb młodzieży, w szczególności zagrożonej wykluczeniem społecznym i marginalizacją,
- utworzyć Internetowy Bank Informacji o międzynarodowych partnerach zajmujących się problematyką młodzieży.

Uczestnicy wyrazili również opinię, że zorganizowana przez OHP konferencja przyczyni się do rozszerzenia zakresu współpracy europejskich organizacji podejmujących problemy zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu młodzieży.

*Iwona Barszcz  
Biuro Wdrażania Programów  
Europejskich i Współpracy z Zagranicą  
Komenda Główna OHP*



**ESREA – European Society  
for Research  
on the Education of Adults  
(Europejskie Stowarzyszenie  
Badań nad Edukacją  
Dorosłych)**

ESREA jest organizacją, której celem jest promocja i upowszechnianie badań teoretycznych i empirycznych dotyczących edukacji dorosłych. Misję swoją realizuje poprzez badania sieciowe, organizację konferencji na szczeblu europejskim oraz liczne publikacje naukowe.

Działanie stowarzyszenia ESREA oparte jest na zasadzie europejskich sieci badawczych, do których należą między innymi:

- *ESREA Access Network* (koordynator sieci: Barbara Merrill; University of Warwick, Wielka Brytania),
- *Aktywne obywatelstwo demokratyczne* (koordynator sieci: Dr Agnieszka Bron; Department of Education, University of Stockholm, Szwecja),
- *Edukacja dorosłych a rynek pracy* (koordynator sieci: Professor Henning Salling Olesen, Adult Education Research Group, Roskilde University Centre, Dania),
- *Wpływy interkulturowe* (koordynator sieci: Dr Barry J. Hake; Centre for Adult Education, University of Leiden, Holandia),
- *Kwestie płci w edukacji dorosłych* (koordynator sieci: Professor Edmee Ollagnier; Université de Genève, Szwajcaria),

- *Uczenie się na późniejszych etapach życia* (Professor Dr Keith Percy Department of Adult Continuing Education, University of Lancaster, Wielka Brytania).

Ze względu na zakres tematyczny bardzo interesujące wydają się badania realizowane w ramach sieci *Edukacja dorosłych a rynek pracy*, obejmujące między innymi badania procesów pracy, kwalifikacji zawodowych (w tym szkoleniowców), polityki rynku pracy, problem bezrobocia, wkład związków zawodowych w rozwój edukacji dorosłych, studia nad ścieżkami kariery zawodowej i kulturą klasy pracującej.

W bieżącym roku ESREA organizuje dwa międzynarodowe spotkania naukowców i badaczy z całej Europy: International Summer School in Lifelong Learning (temat główny *Edukacja ustawiczna a marginalizacja*; termin: 03–13 sierpnia; miejsce: Roskilde, Dania) oraz 4th ESREA European Research Conference (tytuł: *Pomiędzy starym a nowym światem kształcenia dorosłych*; termin: 16–19 września 2004; miejsce: Wrocław, Polska). Pierwsze z nich jest otwarte dla wszystkich studentów i absolwentów studiów doktoranckich zaangażowanych aktualnie w badania edukacyjne. Natomiast 4th ESREA European Research Conference organizowana w tym roku w Polsce, ukierunkowana jest na szerokie spektrum wyzwań kształtujących kierunki rozwoju dorosłych obywateli dzisiejszych społeczeństw europejskich. Obok sesji plenarnych, których tematykę określa tytuł konferencji, przewidziano szereg sesji równoległych poruszających między innymi problematykę badań biograficz-

nych i możliwości ich zastosowania w kształceniu ustawicznym; wpływu procesów globalizacji na konieczność reorganizacji pracy; przygotowywania do aktywnego obywatelstwa, w tym również poprzez aktywność społeczną; migracji ludności i statusu grup mniejszości narodowych w świetle budującego się społeczeństwa multikulturowego oraz, co wydaje się szczególnie ważne w naszym kraju, kwestię: Jak mocno potrzeba nieustannego zdobywania wiedzy i umiejętności zakorzeniona jest w naszym życiu codziennym, rodzinnym? Jaki wpływ na naszą edukację ustawiczną wywierają obserwowane zmiany w strukturze rodzin, rozluźnienie więzów sąsiedzkich, wspólnotowych?

Ponieważ współorganizatorem tegorocznej ESREA European Research Conference jest Uniwersytet Wrocławski, szczegółowe informacje o zasadach uczestnictwa, obowiązujących terminach i opłatach można uzyskać w sekretariacie: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław; tel. 071 367 20 01, fax 071 367 23 16; osoby do kontaktów: Ewa Kurantowicz: eku@dawid.uni.wroc.pl, Małgorzata Małec: esrea2004@dawid.uni.wroc.pl.

Jak pokazują doświadczenia lat ubiegłych, owocem wielu spośród dotychczas zorganizowanych przez ESREA konferencji były cenne publikacje naukowe. Oto kilka przykładów:

1. B. Dybbroe, E. Ollagnier: *Challenging Gender in Lifelong Learning: European Perspectives*. Adult Education Research Group, Roskilde University, 2003.

2. *Wider Benefits of Learning*. ESREA by Xàtiva, 2001. Universidade Lusófona.
3. C.H. Jørgensen, N. Warring: *Adult Education and the Labour Market*. Roskilde University Press for Adult Education Research Group, Roskilde University and ESREA, 2002.
4. M. Schemmann, M. Bron: *Adult Education and Democratic Citizenship*. Impuls Publisher Krakow, 2001.

Szerszych informacji na temat działalności badawczej i innych inicjatyw podejmowanych przez członków stowarzyszenia ESREA oraz warunków członkostwa w sieci można zasięgnąć na stronie internetowej [www.esrea.org](http://www.esrea.org), bezpośrednio w siedzibie stowarzyszenia (The Centre for Adult Education, Faculty of Social Sciences, University of Leiden; Wassenaarseweg 52, 2333 AK LEIDEN, the Netherlands) lub kontaktując się z sekretariatem stowarzyszenia (Barry Hake, Secretary: hakebj@fsw.leidenuniv.nl)

### **Instytucjonalni członkowie stowarzyszenia ESREA:**

- Department of Continuing Education, Lancaster University
- School of Continuing Education, University of Leeds
- Birkbeck College, University of London
- Department of Continuing and Adult Education, University of Exeter
- School of Continuing Education, University of Nottingham
- Department of Adult and Continuing Education, University of Glasgow

- Division of Adult Continuing Education, University of Sheffield
- Division of Academic Innovation and Continuing Education, University of Stirling
- Adult Continuing Education, University of Southampton New College
- Department of Adult Continuing Education, University of Wales Swansea
- Centre for Continuing Education, University of Sussex
- Department of Education, University of Tampere
- Centre for Adult and Continuing Education, KU Leuven
- Adult Education Research Group, Linköping University
- Centre for Adult Educators, Linköping University
- Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Humboldt-Universität Berlin
- Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Jena
- Abteilung für Erwachsenenbildung, Karl-Franzens-Universität, Graz
- Université de Genève
- University of Crete
- Conservatoire National des Arts et Métiers
- National University of Ireland, Maynooth
- Adult Education Research Group, Department of Education, Roskilde University.

*Wybór i opracowanie:  
Jolanta Religa*

# Contents

## COMMENTARY

5

## PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND IN THE WORLD

7

- Jerzy Sochmialek:** Development of conception of andragogical academical education ..... 7
- Tadeusz Aleksander:** University lectures in the environment of small towns (from the experience of Jagiellonian University in the period between World War I and World War II) ..... 18
- Voluntary Labour Corps Strategy in the years 2003-2010 period (fragments)..... 27
- Tadeusz Gawlik, Tomasz Kupidura:** Continuing education issues in the Law on promotion of employment and labour market institutions ..... 35
- Iwona Barszcz:** Preparation of applications extended within the framework of non – competing selecting procedures for Sectoral Operational Programme Human Resources Development [SOPHRD]..... 49
- Beata Taradejna:** Conditions of teachers education within the framework of postgraduate studies in the field of human safety and security in the work environment..... 53

## E-LEARNING – NEW POSSIBILITIES FOR EDUCATION FOR LABOUR MARKET

63

- eLearning Programme – education by means of electronic media (fragments) ..... 63
- Zbigniew Kramek, Tomasz Sułkowski:** Condition and possibilities of development for e-learning in continuing education ..... 70
- Ulf Ehlers:** Subject-orientated quality research versus objective quality criteria ? About a forgotten e-Learner in the debate over quality in E-learning (translation: Małgorzata Jesionek)..... 80
- Teresa Pietrulewicz:** Distance learning..... 87



|   |     |
|---|-----|
| VLC's [Voluntary Labour Corps] Mobile Vocational Information Centres (Elżbieta Żywiec-Dąbrowska ed) ..... | 99  |
| <b>Marcin Kołodziejczak:</b> e-CFVT Electronic Education Platform .....                                   | 107 |
| <b>Marzena Drużdżel:</b> „The University of Leeds diploma within one's grasp” .....                       | 110 |

## **OUTSTANDINGS OF EDUCATIONAL WORKERS** **117**

|   |     |
|---|-----|
| Henryk Bednarski – <i>Joanna Tomczyńska</i> ..... | 117 |
| Janusz Lewandowski – <i>Anna Szymańska</i> .....  | 119 |

## **COFERENCES, SEMINARS, INFORMATION, EXAMPLES OF GOOD PRACTICE** **121**

|  |     |
|--|-----|
| Session of The Agreement Card of Adult Education Institutions – <i>Iwona Kacak</i> .....       | 121 |
| Andragogy as an academic subject in the international context – <i>Iwona Kacak</i> .....       | 121 |
| Youth for Europe – Europe for Youth – <i>Iwona Barszcz</i> .....                               | 122 |
| ESREA – European Society for Research on the Education of Adults – <i>Jolanta Religa</i> ..... | 126 |

## **INHALTSVERZEICHNIS** **131**

## **СОДЕРЖАНИЕ** **133**

# INHALTSVERZEICHNISS

## KOMMENTAR

5

## PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND IN DER WELT

7

- Jerzy Sochmialek:** Entwicklung der Konzeption der akademischen andragogischen Bildung ..... 7
- Tadeusz Aleksander:** Akademische Vorträge in Kleinstadtmilieu (von Erfahrungen der Jagiellonski Universität in der Zwischenkriegszeit) ..... 18
- Die Strategie der Freiwilligen Aufbauhelfertruppen für die Jahre 2003 - 2010 (Fragmente) ..... 27
- Tadeusz Gawlik, Tomasz Kupidura:** Die Problematik der Weiterbildung in dem Gesetz zur Promotion der Beschäftigung und Institutionen des Arbeitsmarktes. .... 35
- Iwona Barszcz:** Vorbereitung der Vollanträge im Rahmen der Prozeduren außer Wettbewerb der Projektauswahl in Sectoralen Operationsprogramm HRD..... 49
- Beata Taradejna:** Bedingungen des Bildungsprozesses der Lehrer im Rahmen der postgraduierten Studien im Bereich des Schutzes und Sicherheit des Menschen in der Arbeitsumwelt ..... 53

## E-LEARNING – NEUE BILDUNGSMÖGLICHKEITEN FÜR DEN ARBEITSMARKT

63

- Programm eLearning – Bildung mit Hilfe von elektronischen Medien (Fragmente) ..... 63
- Zbigniew Kramek, Tomasz Sułkowski:** Zustand und Möglichkeiten der Entwicklung von e-Learning in der Weiterbildung ..... 70
- Ulf Ehlers:** Subjektorientierte Qualitätsforschung versus objektive Qualitätskriterien? Vom vergessenen e-Lerner in der Debatte um Qualität beim e-Learning ..... 80

|  |     |
|--|-----|
| <b>Teresa Pietrulewicz:</b> Distanz-Lehren .....   | 87  |
| Mobile Zentren der Berufsinformation der Freiwilligen<br>Aufbauhelfertruppen (Elżbieta Żywiec-Dąbrowska red.)..... | 99  |
| <b>Marcin Kołodziejczak:</b> e-ZDZ Elektronische Bildungsplat-<br>form .....                                       | 107 |
| <b>Marzena Drużdżel:</b> Das Diplom von Leeds Universität im<br>Handbereich .....                                  | 110 |

## **SILUETTEN DER BEDEUTENDEN BILDUNGSFACHLEUTE** **117**

|   |     |
|---|-----|
| Henryk Bednarski – <i>Joanna Tomczyńska</i> ..... | 117 |
| Janusz Lewandowski – <i>Anna Szymańska</i> .....  | 119 |

## **KONFERENZEN, SEMINARE, INFORMATIONEN, BEISPIELEN DER GUTEN PRAXIS** **121**

|   |     |
|---|-----|
| Die Versammlung der Karte der Verständigung der Ausbil-<br>dungsstätten der Erwachsenen – <i>Iwona Kacak</i> .....  | 121 |
| Andragogik als akademischeR Gegenstand – IN DEM<br>INTERNATIONALEN Kontext – <i>Iwona Kacak</i> .....   | 121 |
| Jugend für Europa – Europa für Jugend – <i>Iwona Barszcz</i> .....  | 122 |
| Europäische Gesellschaft zur Forschung in der Erwachsenen-<br>bildung (ESREA – European Society for Research on the Edu-<br>cation of Adults) – <i>Jolanta Religa</i> ..... | 126 |

## **CONTENTS** **129**

## **СОДЕРЖАНИЕ** **133**

# СОДЕРЖАНИЕ

## КОММЕНТАРИЙ

5

## ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И В МИРЕ

7

- Ежи Сохмялек:** Развитие концепции академического андрагогического обучения..... 7
- Тадеуш Александер:** Университетские лекции в малых городах (из опыта Ягеллонского университета в Кракове в межвоенные годы)..... 18
- Стратегия добровольных отрядов труда на 2003 – 2010 гг. (фрагменты) ..... 27
- Тадеуш Гавлик, Томаш Купидура:** Проблематика непрерывного обучения в законе о промоушн трудоустройства и учреждениях на рынке труда..... 35
- Ивона Баршч:** Подготовка расширенных предложений в рамках процедур внеконкурсного отбора проектов в sporzł.... 49
- Беата Тарадейна:** Мотивированность процесса обучения преподавателей на последипломных курсах в области безопасности и охраны человека в условиях трудовой деятельности ..... 53

## e-LEARNING – НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РЫНКА ТРУДА

63

- Программа eLearning – обучение с помощью электронных медиа (фрагменты)..... 63
- Збигнев Крамек, Томаш Сулковски:** Состояние и возможности развития e-learning в непрерывном обучении ..... 70
- Ульф Эхлерс:** Субъективное исследование и его объективные критерии? О забытом e-учащемся в дискуссии на тему качества e-learning. .... 80
- Тереса Петрулевич:** Дистанционное обучение ..... 87



|   |     |
|---|-----|
| Мобильные центры профессиональной информации ОНР<br>(Ельжбета Живец-Домвровска ред.)..... | 99  |
| <b>Марчин Колодейчак:</b> e-ZDZ Электронная образователь-<br>ная платформа.....           | 107 |
| <b>Мажена Дружджель:</b> „Диплом Университета в Leeds –<br>реальная возможность" .....    | 110 |

## **ЗАСЛУЖЕННЫЕ ДЕЯТЕЛИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ 117**

|   |     |
|---|-----|
| Хенрик Беднарски – <i>Иоанна Томчиньска</i> ..... | 117 |
| Януш Левандовски – <i>Анна Шиманьска</i> .....    | 119 |

## **КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, ИНФОРМАЦИЯ, ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ 121**

|   |     |
|---|-----|
| Сбор Карты Соглашения по Образованию Взрослых – <i>Иво-<br/>на Кацак</i> .....  | 121 |
| Андрогогика как академический предмет – в международн-<br>ом контексте – <i>Ивона Кацак</i> .....   | 121 |
| Молодежь для Европы – Европа для молодежи – <i>Ивона<br/>Баршч</i> .....  | 122 |
| ESREA – European Society for Research on the Education of<br>Adults (Европейское общество по исследованиям обра-<br>зования взрослых) – <i>Иоланта Релига</i> ..... | 126 |

## **CONTENTS 129**

## **INHALTSVERZEICHNIS 131**

## Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty, dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 10 stron maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków, łącznie ze spacjami). Przygotowując informacje do działów „Konferencje, Seminaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” (do 5 stron maszynopisu) najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor zobowiązany jest dostarczyć tekst na dyskietce, złożony w programie Word dla Windows lub przesłać pocztą elektroniczną na adres e-mail: [alicja.sadlowska@itee.radom.pl](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.**

# SŁOWNIK EDUKACJI

DLA BEZPIECZEŃSTWA  
DZIAŁALNOŚCI CZŁOWIEKA



Polskie Towarzystwo Towaroznawcze

Polska Akademia Nauk  
Komisja Nauk Towaroznawczych – Nauk o Jakości

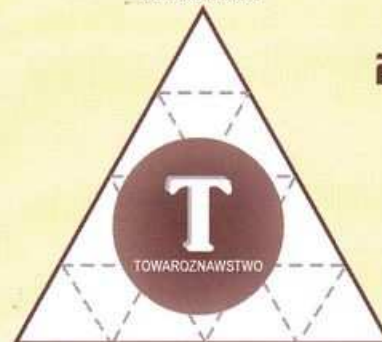
INDEKS  
ISSN

# TOWAROZNAWCZE

## PROBLEMY JAKOŚCI

NAUKI EKONOMICZNE

**1**  
**2004**



NAUKI TECHNICZNE

NAUKI PRZYRODNICZE

WYDAWCY

- Politechnika Radomska im. K. Pułaskiego  
ul. Chrobrego 31, 26-600 Radom
- Instytut Technologii Eksploatacji  
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

ISSN 1507-6563



02>



9 771507 656045