

EDUKACJA
ustawiczna
DOROSŁYCH

Polish Journal of Continuing Education

4/2004



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

4(47)/2004

Polish Journal of Continuing Education

RADA PROGRAMOWA

Programmatic council

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB, 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 Stochmiałek prof. ASP; prof. Janos Sz. Toth
(Węgry); dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ

REDAKCJA

Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Dorota Koprowska
Wanda Surosz, Jolanta Religa, Marcin 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: iwona.kacak@itee.radom.pl

RECENZJE – Rada Programowa
Reviews – Programmatic council

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 4/47 tomu – 600 egz., łącznie 52 500 egz.

Komentarz
Commentary

Problemy oświaty
dorosłych w Polsce
Problems of adult education
in Poland

Projekty
międzynarodowe
– współpraca
International projects
– co-operation

Edukacja dorosłych
a rynek pracy
Adult education and labour
market

Sylwetki wybitnych
oświatowców
Outstandings of educational
workers

Konferencje, seminaria,
informacje, przykłady
dobrych praktyk
Coferences, seminars, information,
examples of good practice

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 126 t.;
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t.)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t.)

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Anna Sacio-Szymańska, Małgorzata Jesionek
Jęz. niemiecki – Małgorzata Jesionek
Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji, 2004

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz
Opracowanie wydawnicze: Bożena Mazur, Joanna Iwanowska



1436

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

□ Komentarz	5
Edukacja ustawiczna w europejskiej przestrzeni badań i współpracy – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□ Problemy oświaty dorosłych w Polsce	7
Tadeusz Lewowicki: Uniwersalne idee humanizmu a edukacja – szkic historyczny i współczesny casus edukacji międzykulturowej	7
Michał Butkiewicz: Kształcenie zawodowe, edukacja ustawiczna i służby zatrudnienia w Polsce – „Joint Assessment Paper” – monografia Komisji Europejskiej	13
Katarzyna Pietruszyńska: Upowszechnianie i popularyzacja nauki w Polsce na tle trendów europejskich	19
Henryk Bednarczyk, Tomasz Sułkowski, Mirosław Żurek: Systemy zarządzania jakością w edukacji	26
□ Projekty międzynarodowe – współpraca	35
Jacek Kwiatkowski, Aldona Okraszewska: System ETNA – Zarządzanie kompetencjami w przedsiębiorstwie	35
Jolanta Religa, Rafał Wawrzyński: Projektowanie i wdrożenie opartego na kompetencjach systemu zarządzania dla trenerów ustawicznej edukacji zawodowej	41
Mariusz Śmigiel, Mirosław Żurek: Poprawa jakości standardów usług rynku pracy	46
Dorota Koprowska: Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności przedsiębiorstw	54
□ Edukacja dorosłych a rynek pracy	57
Joanna Jarmużek: Po co dorosłym samokształcenie?	57
Daniel Kukła: Poradnictwo zawodowe i praca zawodowa jako integralny proces rewalidacji zawodowej osób niepełnosprawnych	65
Katarzyna Znańska-Kozłowska: Motywacja i efektywność pracy – zagadnienia teoretyczne	71
Józef Chwedorowicz: Orientacja w sobie i otoczeniu w profilaktyce wypalenia zawodowego	82
Andrzej Kusztelak: Kształcenie na odległość – wczoraj i dziś. (refleksje czytelnika)	91

□ Sylwetki wybitnych oświatowców	97
Stefan Michał Kwiatkowski	97
Kazimierz Marian Czarnecki	100
□ Konferencje, seminaria, informacje, przykłady dobrych praktyk	103
„ETNA – Enterprise Training Needs Assessment” (Nowoczesne zarządzanie kapitałem ludzkim w przedsiębiorstwie – Iwona Kacak	103
Targi Pracy „Edukacja i praca socjalna”. Seminarium naukowe „Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe. Dobre praktyki programu „Pierwsza Praca” – Janusz Figurski	104
Edukacja techniczna i informatyczna: kreowanie nowoczesnego modelu kształcenia – Tomasz Sulkowski	105
Teoretyczne podstawy i perspektywy edukacji dorosłych – Jerzy Stochmialek	106
Helena Sęk (red.) Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie – Kazimierz Wieczorkowski	107
□ Contents	111
□ Inhaltsverzeichnis	112
□ Содержание	113

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom

Edukacja ustawiczna w europejskiej przestrzeni badań i współpracy

Continuing Education in European Research and Cooperation Area

Edukacyjna strategia rozwoju, budowa społeczeństwa, gospodarki opartej na wiedzy, międzynarodowy rynek pracy, postęp naukowo-techniczny, intelektualizacja i zmiana treści pracy stawiają pytania, na które nie jest możliwa odpowiedź z perspektywy jednego kraju.

Poszukując swojego miejsca, wiele podpowiedzi możemy uzyskać z przyjętych już europejskich dokumentów Strategii Lizbońskiej. Niezbędne jest przypomnienie głównej idei. Przyjęta edukacyjna strategia rozwoju zakłada różnorodność systemów edukacji, zdążających różnymi drogami do wspólnego celu: budowy wspólnego europejskiego obszaru kształcenia społeczeństwa uczącego się, opartego na wiedzy.

Celem europejskiej wizji pracy i zatrudnienia jest pełne zatrudnienie, poprawa jakości i produktywności pracy, wzmocnienie spójności społecznej i integracji¹.

Cele te Unia Europejska planuje osiągnąć poprzez rozwój edukacji ustawicznej: zagwarantowanie prawa i ciągłego dostępu do kształcenia, zwiększenie inwestycji w zasoby ludzkie, wzrost kultury kształcenia i rozwój poradnictwa². Rozpoczyna się już praktyczna realizacja postulatu europejskiego paszportu kształcenia.

Bardzo ważną rolę mają do spełnienia uniwersytety, które muszą sprostać zwiększeniu zapotrzebowania na kształcenie wyższe, zapewnić międzynarodowy charakter kształcenia i badań, zapewnić współpracę z otoczeniem³.

Z trudnością radzimy sobie z realizacją Deklaracji Bolońskiej i Procesu Bolońskiego, wprowadzeniem czytelnych i porównywalnych dyplomów, punktowego systemu osiągnięć studentów, współpracy europejskiej⁴.

Jesteśmy jednak bardzo rozproszeni, staramy się specjalizować nasze małe zespoły badawcze, prowadzimy oddzielnie bardzo ograniczone badania, nie stworzyliśmy wielkiego krajowego i europejskiego programu badawczego, w małym stopniu uczestniczymy we wspólnych europejskich badaniach i na dobrą sprawę nie posiadamy gruntownej wiedzy o zagranicznych ośrodkach i badaniach. Nasza często symboliczna obecność na międzynarodowych konferencjach naukowych najczęściej w Niemczech, Rosji,

¹ Europejska strategia w rozwoju zatrudnienia, www.elections2004.eu.int/highlights/pl/1101.html.

² Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego. Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela. SEC (2000) 1832.

³ Rola uniwersytetów w Europie wiedzy – Komunikat Komisji Wspólnot Europejskich.

⁴ Proces Boloński – europejski obszar szkolnictwa wyższego; www.menis.gov.pl

na Ukrainie, w Czechach, Słowacji oraz osobiste kontakty to jeszcze nie wspólne badania i poważna współpraca międzynarodowa. Jednakże odnotowujemy coraz więcej wspólnych międzynarodowych projektów europejskich w badaniach humanistycznych. Wielkie projekty VI i planowanego VII Ramowego Programu Badań znów wygrają konsorcja krajów „starej Unii”. Zresztą także u nas w kraju, podobnie jak fundusze pomocowe, i obawiam się, że również programy strukturalne staną się łupem sprytnych kilkuosobowych delegatur zachodnich firm zatrudniających byłych prominentnych urzędników, wynajmowanych często za stosunkowo niskie wynagrodzenie, polskich ekspertów.

Czy możemy zmienić ten stan? Jaka powinna być droga naszego środowiska do europejskiej przestrzeni badań i edukacji? Kto może i powinien być liderem polskiego otwarcia? Jakie problemy badawcze musimy rozwiązywać we współpracy międzynarodowej? Jakie doświadczenia, zrealizowane projekty mogą stanowić podstawę planowanej ekspansji? Jak stworzyć warunki, aby rozproszone środowisko chciało współpracować i uczestniczyć w wielkich programach badawczych? Jakie będą zawody przyszłości, jak efektywnie rozwijać ustawiczną edukację zawodową i nowe technologie kształcenia, doradztwo zawodowe?

Budowa **międzynarodowej sieci pedagogiki pracy – ustawicznej edukacji zawodowej** z udziałem polskich instytucji to konieczność. Doświadczenia prof. dr hab. Ewy Przybylskiej, która realizuje taki właśnie sieciowy projekt „Finansowanie edukacji dorosłych i inwestycje w zasoby ludzkie” w programie Socrates w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, mogą być bardzo pomocne w przyszłości. Taka sieć umożliwi przygotowanie przez międzynarodowy zespół *Międzynarodowej encyklopedii pedagogiki pracy* w języku polskim, z kluczowymi hasłami w języku angielskim i rosyjskim. Istotnym elementem opracowania będzie zwięzła charakterystyka systemów ustawicznej edukacji zawodowej wielu krajów. Doświadczenia wydanych wcześniej słowników, a ostatnio *Leksykonu pedagogiki pracy* prof. Tadeusza Nowackiego pozwoliły mi na rozpoczęcie prac nad tym wieloletnim projektem. Doświadczenia Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego: ponad 40 zrealizowanych projektów i ponad 50 stałych partnerów w krajach europejskich, a także coraz bardziej efektywna współpraca z Instytutem Badań Edukacyjnych MENiS upoważnia nas do zaproszenia uczonych pedagogów pracy, wszystkie ośrodki naukowe do budowy europejskiej sieci współpracy, w konsekwencji do zajęcia godnego miejsca w europejskich badaniach.

Europejska sieć umożliwi skuteczniejszą współpracę dwustronną i wielostronną, tworzenie silnych międzynarodowych konsorcjów, których liderami winny być coraz częściej polskie ośrodki naukowe. Taki sieciowy typ współdziałania staje się dominujący w edukacji, badaniach i gospodarce.

Potrzebne jest silne **otwarcie międzynarodowe wszystkich naszych czasopism, wydawnictw** poprzez wprowadzenie streszczeń, opisów rysunków, tabel w językach angielskim i rosyjskim, wydawanie monografii w językach obcych (przynajmniej jednej w roku). Opracowanie serii publikacji o ośrodkach zagranicznych, przeglądów o wynikach badań, upowszechnianie interesujących tłumaczeń. To również zamieszczanie publikacji autorów z różnych krajów, instytucji i ich obecność na wielkich naukowych konferencjach międzynarodowych w Polsce (rangi chociażby „Doradztwo zawodowe”). Niezbędna jest również nasza częstsza obecność w czasopismach i konferencjach zagranicznych.

Postanowiliśmy nasze czasopismo *Polish Journal of Continuing Education* realizować w dwóch językach: polskim i angielskim. Zawsze w drugim języku będzie tytuł, streszczenie, słowa kluczowe, podpisy pod rysunkami, spis treści i komentarz. Zachęcam do współpracy, przedstawiania na łamach naszego kwartalnika artykułów wybitnych światowych pedagogów, andragogów, interesujących wyników badań i eksperymentów.

Ten numer oraz następny mają charakter eksperymentalny. Mam nadzieję, że zauważycie Państwo już w następnym numerze naszą determinację międzynarodowego otwarcia czasopisma i zamieszczania większej ilości artykułów zagranicznych oraz informacji o rynku europejskim. Przed nami w 2005 roku kolejne innowacyjne wyzwania edukacyjne.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce

Tadeusz LEWOWICKI

Katedra Dydaktyki Ogólnej, Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Warszawski

Uniwersalne idee humanizmu a edukacja – szkic historyczny i współczesny casus edukacji międzykulturowej

Universal ideas of humanism versus education
– Historical outline and contemporary casus
of intercultural education

Słowa kluczowe: humanizm, edukacja, inspiracje, edukacja międzykulturowa

Key words: humanism, education, inspirations, intercultural education

Summary

Author presents the evolution of the term humanism, firstly recognized as „stream of mind of the Renaissance” and finally as „humanism is an attitude, which is composed of a set of ideas and values, approval of a vision of life based on these ideas and values, relations between people and people’s attitude to the world of things...”. Then he explains, giving specific examples, the influence of humanistic ideas on education. In conclusion he states „(...) humanistic ideas last thanks to education, and education gets the vital forces and optimism from humanism itself (...)”. Finally, referring to intercultural education influenced by modern humanistic ideas is crucial when taking into consideration the current integration of countries and societies.

Podjmując rozważania o ideach humanistycznych należy pamiętać o swoistej genealogii humanizmu. Zazwyczaj pojmujemy humanizm jako prąd umysłowy epoki Odrodzenia¹. Właśnie z Renesansem wiążemy idee, które były i są przywoływane w teorii i praktyce społecznej, a które wyzna-

¹ Encyklopedia Powszechna PWN, Warszawa 1988, s. 283.

czają pewne postawy ideowe wobec ludzi i świata. Ale ten odrodzeniowy prąd umysłowy bardzo wyraźnie nawiązywał do tradycji antycznych, zwłaszcza rzymskich². „Zgodnie z tym rozumieniem humanistami nazywa się ludzi tamtych czasów, którzy podejmowali studia nad spuścizną kultury antycznej. Ich działalność stwarzała nowy model wykształcenia, przeciwstawny tradycjom edukacji scholastycznej, oparty na znajomości języków starożytnych, a zwłaszcza łaciny. Taki model zyskiwał miano edukacji humanistycznej”³.

Już w tych antycznych źródłach humanizmu odczytać można idee przywoływane w Renesansie, potem w następnych epokach – w Oświeceniu, w czasie neohumanizmu, także współcześnie. Znajdujemy więc „poczucie uprzywilejowania rozumu, inteligencji, woli działania – tego wszystkiego, dzięki czemu człowiek wydobywa się z władzy instynktów i z determinizmu natury i staje się „panem stworzenia” i „panem samego siebie”. Antycznym wyrazem tego „bojowania człowieka” stał się platoński mit o Prometeuszu (w dialogu Protagorasa)”⁴. Wśród idei humanistycznych silnie eksponowane są wolność i godność człowieka, miłość bliźniego, godność duszy⁵. E. Garin podkreśla dwa najbardziej charakterystyczne wątki humanizmu – wartość *humanae litterae* oraz społeczny charakter prawdziwego człowieczeństwa⁶.

Idee humanizmu z czasem – szczególnie w okresie nowożytnego kryzysu światopoglądów i ideologii w wieku XVII i XVIII, w latach wojen religijnych i rewolucji społecznych – kierowały się ku sprawom sprawiedliwości społecznej, tolerancji, wizji naprawy ludzkiego świata⁷. Odżyły i krystalizowały się poglądy dotyczące regulacji życia społecznego, stanowienia prawa. Nowego znaczenia nabierały ideały dobra, mądrości, piękna, prawdy. Ludzie tworzyli świat humanistyczny – świat idei, świat myśli, ale także świat sztuki, nauki, techniki, społecznej działalności, pracy. Wszystkie te obszary aktywności ludzkiej i wytworów człowieka należą do świata humanistycznego, jeśli są przejawami samorealizacji jednostki i ludzkiej wspólnoty⁸.

W bogactwie ujęć idei humanistycznych odzwierciedlały się najlepsze pragnienia, marzenia, wizje lepszego życia. Przewodnią myślą różnych poglądów było dojrzewanie do – jak nazywał to poeta Hölderlin – pełni pięknego człowieczeństwa. Idee wielostronnego, a nawet wszechstronnego rozwoju wypełniły wyobraźnię ludzi. Człowieka spostrzegano jako istotę wielopłaszczyznową, podobnie jak cały świat. Szczególnie ważne było jednak dążenie do kształtowania (się) *indywidualności zdolnej przekroczyć samą siebie*⁹. Jakże bliskie to współczesnej koncepcji transgresji¹⁰.

Nie sposób przywołać tu chociażby tylko najważniejsze poglądy i głoszone idee. Ich katalog jest ogromny. Podstawowy nurt wielu koncepcji, teorii, poglądów dotyczy m.in. – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – nieskrępowanego, pełnego rozwoju człowieka, odpowiedzialnego i godnego życia, autokreacji i tworzenia świata, w którym respektuje się zasady wolności, tolerancji, w którym panuje pokój i sprawiedliwy ład społeczny.

² Por. B. Suchodolski: Wstęp. W: B. Suchodolski, I. Wojnar: Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów. WSiP, Warszawa 1988.

³ Tamże, s. 11–12.

⁴ Por. S. Wołoszyn: O różnych odmianach humanizmu i ich konsekwencjach pedagogicznych. W: Przeszłość przyszłości – księga ofiarowana B. Suchodolskiemu. PIW, Warszawa 1975.

⁵ E. Garin: Filozofia odrodzenia we Włoszech. PWN, Warszawa 1969.

⁶ Tamże.

⁷ Por. B. Suchodolski, op. cit.

⁸ Tamże.

⁹ B. Suchodolski, I. Wojnar: Humanizm i edukacja humanistyczna. Cyt. wyd., s. 156.

¹⁰ J. Koziński: Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii. Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.

Wartości uznawane jako humanistyczne są wspólnie niejako wpisane w ideologie społeczne i aksjologię społeczeństw demokratycznych. W innych społeczeństwach przyjmuje się je jako program zmian, zespół wartości, które wyznaczają sens i kierunki przeobrażeń. Uprawniona wydaje się konstatacja, że idee humanistyczne stały się niemal powszechną własnością i mają wspólnie charakter uniwersalny i uniwersalną wymowę. Powtórzmy raz jeszcze – humanizm jest postawą ideową, na którą składa się zespół idei i wartości, akceptacja wizji życia opartej na tych ideach i wartościach, relacje między ludźmi i stosunek ludzi do świata rzeczy, postępowanie człowieka zgodne z ideami humanizmu¹¹.

Humanistyczne inspiracje edukacji

Idee humanizmu wyraźnie oddziaływały na myślenie o wychowaniu, o edukacji, a w ślad za tym – także na praktykę edukacyjną. Przywołajmy wybrane przykłady.

Niejako pierwotne, najwcześniejsze pojmowanie humanizmu związane było – jak wcześniej wspomniałem – z ideami odczytywanymi w tradycji antycznej. Zainteresowanie kulturą starożytną prowadziło do ukształtowania się modelu wykształcenia, w którym znaczące miejsce zajmowały języki klasyczne. Ich znajomość pozwalała na poznawanie kultury starożytnej za pośrednictwem oryginalnych źródeł, tekstów pisanych w łacinie i grece¹².

Renesansowy zwrot ku ideom humanistycznym antyku nader silnie powiązany był z różnymi sferami ówczesnego życia społecznego. Nic dziwnego, że obok języków klasycznych i filozofii znaczną uwagę przywiązywano do retoryki. Retoryka służyła (miała służyć) zarówno sprawnemu przekazaniu myśli, jak i – dzięki temu – sprawnemu funkcjonowaniu w życiu społecznym.

W tym klimacie intelektualnym powstawał i szybko zdobywał uznanie późniejszy model szkoły – gimnazjum humanistycznego. Koncepcję programową i organizacyjną takiej szkoły przypisujemy – jak wiadomo – J. Sturmowi¹³. Trwałość tak pomyślanej instytucji szkoły okazała się zdumiewająca. Do dzisiaj nurty nowatorskie są w dużej mierze walką z tamtym modelem szkoły.

Przypomnieć należy, że w ramach innego nurtu humanizmu – nurtu zorientowanego bardziej na sprawy życia społecznego, poglądów na świat, rozwoju człowieka – już w XVII i XVIII wieku ujawniły się odmienne poglądy na edukację. Ich cechą było m.in. ukierunkowanie na nauczanie dotyczące zagadnień bliskich ludziom uczestniczącym w edukacji, pomaganie w poznawaniu i rozumieniu otaczającego świata.

Nawiązaniem do humanistycznych idei Renesansu były m.in. prace J.A. Komeńskiego. Znowu eksponowane zostały idee pełnego człowieczeństwa, rozwoju człowieka, wolności, tolerancji, pokoju, sprawiedliwości społecznej i postępu, ludzkiej wspólnoty. Był to program określony przez J.A. Komeńskiego jako *doprowadzenie wszystkich ludzi do człowieczeństwa*. Komeński kładł szczególny nacisk na to właśnie, by program ten realizowany był powszechnie. Był przekonany, iż wszystko, *co może u ludzi ukształtować ludzkie człowieczeństwo – «humanitas» – dane jest wszystkim. Powinno więc być rozwijane i umacniane przez wychowanie i przez «naprawę wszystkich ludzkich spraw», naprawę społecznego porządku, przez pokój i sprawiedliwość*¹⁴.

¹¹ Por. B. Suchodolski, op. cit., s. 12.

¹² S. Kot: Historia wychowania. Wyd. „Żak”, Warszawa 1994; S. Wołoszyn: Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. PWN, Warszawa 1964.

¹³ W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wyd. IV. Wyd. „Żak”, Warszawa 1998.

¹⁴ B. Suchodolski, I. Wojnar: Humanizm i edukacja humanistyczna. Cyt. wyd., s. 157.

J.A. Komeński był nie tylko – jak można to dzisiaj określić – ideologiem humanizmu i twórcą wizji edukacji humanistycznej. Jako autor elementarza i dzieł pedagogicznych, a także jako jeden z głównych pomysłodawców systemu klasowo-lekcyjnego, przyczynił się do ukształtowania modelu powszechnej oświaty¹⁵.

Inną – radykalną w ujęciu teoretycznym i praktycznym – wizję wychowania zaproponował J.J. Rousseau¹⁶. Jego wyobrażenia o nieskrepowanym rozwoju i dochodzeniu do pełni człowieczeństwa wyznaczyły jeden z głównych nurtów także współczesnej edukacji.

Im bliżej naszych czasów, tym więcej różnych pomysłów na edukację opartą na ideach humanistycznych. Spośród wielu wizjonerów i twórców rozmaitych odmian tej edukacji wspomnijmy W. von Humboldta, K. Marksa, W. Jamesa i J. Deweya. Choć zestawienie nazwisk może wydać się bulwersujące, to przecież każdy z tych myślicieli wyznaczył ważne kierunki refleksji o życiu społecznym, świecie wartości, a w konsekwencji także o wychowaniu. W. von Humboldt i J. Dewey w znaczny sposób wykreowali modele szkolnictwa.

Współczesne systemy oświatowe w większości oparte są na aksjologii i teleologii edukacyjnej odwołującej się do idei humanistycznych. Szczególnie wyraźne i oczywiste jest to w przypadku edukacji w państwach demokracji parlamentarnej, a zatem w państwach i społeczeństwach ukształtowanych pod wpływem przesłań humanizmu i respektujących ideologię humanistyczną.

Co więcej – edukację uważa się za obszar życia społecznego, który służy zarówno podtrzymywaniu najlepszych tradycji humanistycznych, jak i kształtowaniu wzorów życia zgodnego ze swoim kanonem idei humanistycznych. Idee znajdują jednoznaczne odbicie w doktrynach i ideologiach oświatowych¹⁷. Akcentowane to jest również na gruncie pedagogiki w naszym kraju¹⁸.

Zapewne niewiele przesady jest w twierdzeniu, że idee humanistyczne trwają w ogromnej mierze dzięki edukacji, a edukacja czerpie siły życiowe i optymizm z szeroko pojmowanego humanizmu.

Edukacja międzykulturowa – współczesna odmiana refleksji i praktyki humanistycznej

Dzieje humanizmu i dzieje edukacji obfitują w liczne przykłady zmian, pojawiania się nowych poglądów i idei, wprowadzania rozmaitych rozwiązań kwestii życia społecznego. Zmieniające się warunki społeczne, polityczne, gospodarcze, rozwój nauki i techniki (i wiele innych czynników) sprawiały, że ideom humanistycznym nadawano nowego sensu, nowych interpretacji. Jak już wspomniano – kreowane były również kolejne modele edukacji. Poszukiwania pomysłów na edukację możliwie najlepiej oddającą idee humanizmu i wprowadzającą te idee do szerokiej praktyki społecznej wciąż trwają i – wraz ze zmianami warunków życia – trwać będą.

Godnym uwagi obszarem współczesnej pedagogii jest edukacja międzykulturowa. Wydaje się ona w szczególny sposób odpowiadać na aktualne potrzeby i oczekiwania zarówno dużych grup społecznych, jak i poszczególnych ludzi.

¹⁵ W. Okoń: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Cyt. wyd., a także oryginalne prace J.A. Komeńskiego.

¹⁶ J.J. Rousseau: Emil czyli o wychowaniu. Cz. 1 i 2. Ossolineum, Wrocław 1955; tego autora: Umowa społeczna. PWN, Warszawa 1966.

¹⁷ Por. np. A. Peccei: Przyszłość jest w naszych rękach. PWN, Warszawa 1987.

¹⁸ Por. np. Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): Ku pedagogii pogranicza. Wyd. UMK, Toruń 1990; T. Lewowicki: Przemiany oświaty. Wyd. „Żak”, Warszawa 1995.

Początek edukacji międzykulturowej – słusznie nazywanej w okresie kilku dziesięcioleci edukacją wielokulturową – wiąże się z koniecznością organizowania oświaty w dużych państwach (monarchiach) wielonarodowych istniejących w XIX wieku. Wtedy to – po okresie wojen napoleońskich, ruchów rewolucyjnych i latach Wiosny Ludów – kształtowała się świadomość narodowa i państwowa w dzisiejszym rozumieniu. Powstawały państwa narodowe, ale znaczna część państw miała charakter wielonarodowy.

Wprowadzone w drugiej połowie XIX wieku edykty dotyczące powszechnej oświaty elementarnej spowodowały ożywienie zainteresowań kwestiami kultury i oświaty grup mniejszościowych, grup narodowościowych. Na gruncie europejskim przejawiało się to, niestety, głównie w próbach narzucenia języka i kultury grup większościowych (czy dominujących) grupom mniejszościowym (słabszym, zdominowanym). W zadania edukacji wpisana była asymilacja¹⁹. Z idei humanistycznych w takiej edukacji pozostał zaledwie ślad ograniczonej tolerancji (dopuszczano bowiem niekiedy niewielki zakres oświaty uwzględniającej potrzeby grup mniejszościowych).

Taki model oświaty – pozornie dla grup mniejszościowych – utrzymywał się około stu lat, a w niektórych państwach istnieje nadal w zmodyfikowanej postaci. Jednak z czasem w państwach Ameryki Północnej i w niektórych państwach Europy Zachodniej wykreowane zostały modele edukacji i kultury, w których ludzie różnych narodowości, kultur, języków i wyznań mogli znaleźć szanse na podtrzymywanie i rozwój własnej tożsamości (indywidualnej i grupowej).

W zmaganiach, w długich i trudnych procesach budowania systemów oświaty służących różnym grupom narodowym, etnicznym, kulturowym, religijnym czy wyznaniowym, powstawał model edukacji wielokulturowej²⁰. Możliwe stało się współistnienie kultur, pielęgnowanie tych kultur, ale w istocie ludzie (i ich kultury) pozostawali „obok” siebie. Nie było to jeszcze spełnienie wizji humanistycznych w ich wspólnotowym wymiarze, ale niewątpliwie stanowiło poważny postęp w porównaniu z asymilacyjną doktryną oświaty.

Przemiany społeczne, polityczne i gospodarcze przyczyniły się do uformowania bardzo różnych odmian edukacji wielokulturowej w Europie, Ameryce Północnej, Australii i w Azji. Coraz większy stawał się zakres swobód, możliwości rozwoju kultur i podtrzymywania tożsamości (narodowej, etnicznej, kulturowej, wyznaniowej) ludzi²¹.

Dążenia integracyjne w Europie wyznaczają niespotykane dotąd wyzwanie wobec edukacji. Powinna ona bowiem przygotowywać nie do „bycia obok”, ale do „bycia razem”, do współdziałania, kooperacji. Powinna zarazem chronić tożsamość narodową, kulturalną i tożsamość lokalną, jak i kreować poczucie tożsamości europejskiej (a także globalnej).

¹⁹ Por. np. M.S. Szymański: *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*. W: J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Trans Humana, Białystok 1995.

²⁰ Por. T. Lewowicki: *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

²¹ Por. np. T. Lewowicki, B. Grabowska (red.): *Spółcności pogranicza – wielokulturowość – edukacja*. Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn 1996; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.): *Problemy pogranicza i edukacja*. Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, Cieszyn 1998; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.): *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Cyt. wyd.; a także np. Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli pracujących w Europie Środkowej*. Wyd. UO, WSP ZNP w Warszawie, KN w Raciborzu i KN w Wałbrzychu, Opole 1998; Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.): *Oświata etniczna w Europie Środkowej*. Wyd. UO, WSZiA w Opolu, WSP ZNP w Warszawie, Opole 2001; J. Nikitorowicz (red.): *Edukacja międzykulturowa*. Cyt. wyd.

Na wyzwanie to wydaje się odpowiadać edukacja międzykulturowa, w której podkreśla się wszystkie te wymiary tożsamości, a jednocześnie eksponuje się potrzebę otwarcia na innych ludzi i inne kultury, oferowanie wartości własnych kultur i korzystanie z dorobku innych grup. Istotną właściwością tej edukacji jest wzajemne wzbogacanie się ludzi i kultur²². Znowu – w nowym kontekście i w nowym ujęciu – edukacja nawiązuje do idei humanizmu i podejmuje trud dokonywania zmiany w życiu społecznym (tym razem w życiu zintegrowanych i integrujących się społeczeństw europejskich).

Edukacja międzykulturowa znajduje coraz większe zrozumienie i uznanie w naszym kraju. Powstaje wiele publikacji, prowadzone są eksperymenty i innowacje, a także badania nad zjawiskami i procesami tej edukacji. Symptodem docenienia rangi spraw i szans społecznych edukacji międzykulturowej był IV Zjazd Pedagogiczny (Olsztyn, wrzesień 2001 roku), który obradował pod hasłem *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*²³. Wiodącą rolę w toku zjazdu odegrała tematyka edukacji międzykulturowej i środowisko teoretyków i praktyków zajmujących się tą edukacją.

Idee edukacji międzykulturowej (nie wiele-, ale właśnie międzykulturowej) przyjmowane są w – ostrożnie rzecz ujmując – prawie wszystkich środowiskach pedagogicznych w państwach europejskich. Świadczy o tym udział przedstawicieli większości tych państw w konferencjach organizowanych od blisko dziesięciu lat w Polsce (głównie przez uniwersyteckie środowiska w Białymstoku, Cieszynie i Opolu). Humanistyczne idee edukacji międzykulturowej oddziałują na teorię i coraz silniej także na praktykę oświatową w Polsce i w innych krajach. Daje to uzasadnione nadzieje na spełnienie się humanistycznych wizji zintegrowanych państw i społeczeństw Europy.

Dane korespondencyjne autora:

Tadeusz Lewowicki – przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

²² Tamże.

²³ E. Malewska, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. PTP, UWM, OW „Impuls”, Kraków 2002. W najbliższym czasie ukazać się mają zbiory opracowań bliżej oddające tematykę obrad zjazdu.

Kształcenie zawodowe, edukacja ustawiczna i służby zatrudnienia w Polsce – „Joint Assessment Paper” – monografia Komisji Europejskiej¹

Vocational education and training and employment
services in Poland – “Joint Assessment Paper”
– Monographs European Commission

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, edukacja ustawiczna, służby zatrudnienia, rynek pracy, statystyka, klasyfikacja zawodów i specjalności, bazy informacji, fundusz szkoleniowy

Key-words: vocational education, continuing education, employment services, labour market, statistics, classification of jobs and specialities, information database, training fund

Summary

Joint Assessment Paper was the first stage in review of the employment policy and the review was a part of negotiation process of Poland for the European Union membership. The monography aim was to set up frames for the assessment of the ability and facility of vocational education and training system, continuing education and employment services to support implementation of the national employment priorities. The paper stresses four pillars of the European employment policy. This article focuses on issues of vocational and continuing education.

Dopiero trzy miesiące temu dotarła do Polski publikacja Europejskiej Fundacji Kształcenia (The European Training Foundation – EFT) wydana w serii candidate country monographs pt. „Vocational education and training and employment services in Poland”. Monografia obejmuje wszystkie kraje kandydujące do wejścia do Unii Europejskiej, przygotowywana była w latach 2001 i 2002 i powstała na specjalne zapotrzebowanie Dyrekcji Generalnej ds. Zatrudnienia i Spraw Socjalnych Komisji Europejskiej (European Commission’s DG Employment and Social Affairs). Monografia dotyczy zagadnień systemu kształcenia i szkolenia zawodowego oraz służb zatrudnienia i miała posłużyć Komisji Europejskiej jako narzędzie do oceny postępów, jakie

¹ Monographs candidate countries „Vocational education and training and employment services in Poland”. Opracował Helmut Zelloth, współpraca: Michał Butkiewicz, Mieczysław Kabaj, Jean-Raymond Masson, Claude Pair. Wyd. The European Training Foundation. December 2002.

osiągają kraje kandydujące, w realizowaniu priorytetów określonych w dokumencie Joint Assessment Paper podpisanym pomiędzy Komisją i poszczególnymi krajami kandydującymi.

Jeśli chodzi o Polskę to dokument „Wspólna ocena założeń polskiej polityki zatrudnienia” („Joint Assessment of Employment Priorities in Poland” – tzw. Joint Assessment Paper – JAP), został podpisany 29.01.2001 roku przez przedstawicieli rządu polskiego i Komisji Europejskiej. JAP był pierwszym etapem przeglądu polityki zatrudnienia, przegląd zaś był częścią procesu negocjacji o członkostwo Polski w Unii Europejskiej. Podpisany dokument służyć ma ustaleniu zasad korzystania przez Polskę z pomocy Europejskiego Funduszu Społecznego oraz przygotowaniu programów PHARE na lata 2002–2006².

Rezultatem opracowania monografii są wnioski dotyczące postępów, osiągnięć, braków i trendów określonych za pomocą odpowiednich wskaźników. Monografie stanowią zarówno dla Komisji, jak i dla krajów kandydujących przydatne narzędzie analityczne do monitorowania skuteczności ich polityki zatrudnienia oraz jej zgodności z priorytetami określonymi w JAP. W konsekwencji wnioski zawarte w omawianej pracy i uzgodnione z Polskimi władzami miały być wprowadzone do Narodowego Planu Rozwoju.

Celem monografii było wyznaczenie ram dla oceny gotowości i zdolności systemu kształcenia i szkolenia zawodowego, kształcenia ustawicznego oraz służb zatrudnienia do wsparcia wdrożenia krajowych priorytetów zatrudnienia. Aby ten cel osiągnąć, monografia zawiera, oprócz wprowadzenia i wniosków, dwa główne rozdziały dotyczące:

- Zdolności systemu kształcenia i szkolenia zawodowego oraz edukacji ustawicznej do wspierania realizacji celów krajowej polityki zatrudnienia;
- Zdolności publicznych i prywatnych służb zatrudnienia do wspierania wyżej wymienionych celów.

Każdy rozdział zaczyna się od krótkiego streszczenia oraz zawiera odpowiedzi na pytania dotyczące takich kwestii jak:

- Jaka jest polityka rządu w zakresie omawianego obszaru?
- Czy dany obszar jest uregulowany istniejącymi aktami prawnymi?
- Jak zorganizowana jest kwestia zarządzania i wdrożenia priorytetów zatrudnienia?
- Jakie zasoby (zarówno ludzkie, jak i finansowe; jakościowo i ilościowo) są przeznaczone na wsparcie wdrożenia priorytetów zatrudnienia?
- W jakim zakresie dany obszar tematyczny jest odzwierciedlony w JAP?

W opracowaniu zwraca się uwagę na cztery filary europejskiej polityki zatrudnienia, a mianowicie zdolność do zatrudnienia, przedsiębiorczość, zdolność adaptacji i równość szans, a także na to, w jakim stopniu system i struktury kształcenia i szkolenia zawodowego oraz publiczne i prywatne służby zatrudnienia promują ww. wartości.

W niniejszym artykule skoncentrowano się głównie na kwestiach kształcenia zawodowego i edukacji ustawicznej.

² Należy przypomnieć, że zgodnie z JAP priorytety w zakresie edukacji były następujące (Wspólna ocena założeń polskiej polityki zatrudnienia (JAP). 20/01/200: zmniejszenie różnicy między poziomem wykształcenia ludności w porównaniu z poziomem w państwach członkowskich Unii Europejskiej; wszechstronna reforma szkolnej edukacji ogólnej i zawodowej, mająca na celu: podniesienie ogólnego poziomu kwalifikacji oraz lepsze dostosowanie kwalifikacji osób młodych do wymagań rynku pracy; wprowadzenie w szkołach zawodowych szerokiego profilu wykształcenia z wykorzystaniem struktury modułowej; wprowadzenie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych i egzaminacyjnych, określanych we współpracy z pracodawcami.

Punktem wyjścia dokumentu jest kontekst gospodarczy, w którym podkreśla się wysokie tempo wzrostu dochodu narodowego brutto w Polsce w ostatnich latach. Ponadto oczekuje się, że poprzez odpowiednie wykorzystanie funduszy strukturalnych nadal utrzyma się wysokie tempo przyrostu dochodu narodowego. Analiza udziału poszczególnych sektorów w tworzeniu dochodu narodowego wskazuje na wzrost udziału usług kosztem przemysłu i rolnictwa. Nadal jednak odsetek pracujących w rolnictwie (w stosunku do ogółu pracujących) jest bardzo wysoki i w 1999 r. wynosił 18,9% (w UE wynosił 4,6%).

Podstawową kwestią dla polskiej gospodarki jest wzrost eksportu, zakończenie restrukturyzacji gospodarki, wzrost przedsiębiorczości oraz utrzymanie rocznego tempa wzrostu gospodarczego na poziomie 5,35%.

W raporcie wskazuje się na bardzo wysoki poziom bezrobocia, w tym wśród młodzieży. Duże są również różnice w bezrobociu pomiędzy poszczególnymi regionami, sięgające od 12,9% w województwie Mazowieckim do 28,7% w Warmińsko-Mazurskim. Niekorzystną cechą bezrobocia w Polsce jest niski poziom wykształcenia bezrobotnych. Sytuacja na rynku pracy nadal będzie trudna, gdyż aż do 2005 roku na rynek pracy wchodzić będą grupy wiekowe wyżu demograficznego.

Sytuację na rynku pracy ilustrują dane tablicy 1.

Tablica 1. Wskaźniki charakteryzujące rynek pracy

Table 1. Indices characterizing the labour market

Wskaźniki	Polska		Cele strategiczne	EU-15	Cele strategiczne EU	
	1997	2000	2006	2000		
Współczynnik aktywności zawodowej (grupa wieku 15–64)	58,8	55,1	62–64	63,2	70	Cel – 2010 (Lizbona)
Współczynnik aktywności zawodowej (grupa wieku 55–66)	35,5	29,0		37,7	50	Cel – 2010 (szczyt w Sztokholmie)
Współczynnik aktywności zawodowej – kobiety	51,6	49,3		54,0	60	Cel – 2010 (Lizbona)
Dynamika Produktu Krajowego Brutto – GDP (przyrost roczny)	6,0	4,0		3,3	3,0	(Lizbona)
Stopa bezrobocia (% populacji 15+)	11	16,3		8,1	3,0	Średnia wskaźników 3 najlepszych państw UE (Luksemburg, Holandia, Austria)
Stopa bezrobocia długotrwale bezrobotnych	5,1	7,3		3,6	0,8	Średnia wskaźników 3 najlepszych państw UE (Luksemburg, Holandia, Austria)
Stopa bezrobocia młodzieży (% w grupie wieku 15–24)	22,8	35,7		16,1	5,6	Średnia wskaźników 3 najlepszych państw UE (Irlandia, Holandia, Austria)
Stopa bezrobocia – kobiety	13,0	18,3		9,7	3,8	Średnia 3 najlepszych wskaźników państw UE (Luksemburg, Holandia, Irlandia)

Źródło: *Employment in Europe 2001 I 2002.*

W opracowaniu opisano aktualny stan prawny oraz przedstawiono dokonania Polskiej edukacji w ciągu ostatnich kilku lat. Podkreślono, że w ciągu 4 lat (1998–2002) w edukacji dokonano ponad 220 zmian legislacyjnych, z czego około 40 dotyczyło bezpośrednio szkolnictwa zawodowego. Proces zmian ustawowych toczy się dalej i zgodnie z harmonogramem wdrażania reformy trwać będzie do 2007 roku.

Analizując realizację idei kształcenia przez całe życie (lifelong learning – LLL) w raporcie wskazuje się, iż w mentalności Polaków konieczność stałego uczenia się nie jest jeszcze osadzona dostatecznie mocno. Do podstawowych problemów edukacji ustawicznej w Polsce należy zaliczyć: wprowadzenie kształcenia ustawicznego do projektu reformy edukacji; wzajemne dostosowanie systemu kształcenia zawodowego i edukacji ustawicznej; określenie roli kluczowych uczestników systemu edukacji ustawicznej; brak stabilnego systemu podatkowego; stworzenie systemu zapewnienia jakości usług edukacyjnych; dostosowanie metod i form kształcenia do zróżnicowanych potrzeb odbiorców. Stwierdza się, że charakterystycznymi cechami Polskiego systemu edukacji ustawicznej jest rozproszony i żywiołowo rozwijający się rynek usług szkoleniowych oraz zorganizowany system szkolenia bezrobotnych.

Na tym tle korzystne zmiany zapowiada „Strategia Rozwoju Edukacji Narodowej na lata 2001–2006”, która zakłada powstanie jednolitego systemu kształcenia obejmującego zarówno kształcenie zawodowe, jak i edukację ustawiczną. Jednak wskaźniki polskiej edukacji ustawicznej na tle wskaźników innych państw są wyraźnie niezadowalające. Ilustrują to dane tablicy 2.

Tablica 2. Wskaźniki ilustrujące kształcenie ustawiczne

Table 2. Indices characterizing continuing education

Nazwa wskaźnika	Polska 1999	Średnia dla krajów OECD 1999
Procent ludności w grupie wieku 25–64 uczestniczący w kształceniu ustawicznym	13,0	31,0
Procent osób z wykształceniem co najmniej średnim w grupie wiekowej 25–64 lata	54,0	62,0
Procent osób z wykształceniem wyższym w grupie wieku 25–64 lata	11,0	14,0
Stosunek bezrobotnych nie uczących się i będących w grupie wieku 15–29 lat do ogólnej liczby osób w tej grupie wieku	10,6	5,6

Źródło: „Strategy for Development of National Education for the years 2001-2006”. Warsaw, September 2001, na podstawie „Education at a Glance - OECD Indicators, 2001.

W konsekwencji procesu reformy edukacji, od początku lat dziewięćdziesiątych wady systemowe starego systemu edukacyjnego są stopniowo usuwane, a za główny cel strategiczny rozwoju edukacji narodowej uznano podnoszenie jakości i poziomu wykształcenia wszystkich jednostek i grup społecznych³. W kwestii jakości wskazuje się na kluczową rolę kuratorów w koordynacji lokalnej, regionalnej i narodowej polityce edukacyjnej. Również wskazuje się na potrzebę lepszej koordynacji współpracy pomiędzy resortem edukacji i pracy szczególnie z punktu widzenia edukacji przez całe życie. Głównym wyzwaniem jest lepsze dostosowanie kwalifikacji do

³ „Strategia Rozwoju Edukacji Narodowej na lata 2001–2006”. Warszawa, 16 października 2001 r., s. 10.

potrzeb rynku pracy. W tym obszarze szereg działań będzie wspieranych finansowo przez środki Unii Europejskiej.

W publikacji podkreśla się, że nowe podejście do zagadnień edukacji zdecydowanie wzmacnia związek między systemem edukacji zawodowej a rynkiem pracy. Wzmocnienie związków między kształceniem zawodowym a rynkiem pracy uwidacznia się w nowym podejściu do programów nauczania, a zwłaszcza przygotowywania i wdrażania modułowych programów nauczania. Wśród kwestii już praktycznie rozwiązanych w edukacji zawodowej na podkreślenie zasługuje ustanowienie jednolitej, dla sfery edukacji i dla sfery pracy, klasyfikacji zawodów i specjalności. Kolejnym pozytywnym wykonanym działaniem jest przygotowanie do zewnętrznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Centralna Komisja Egzaminacyjna wykonała ogromną pracę i przygotowała standardy wymagań egzaminacyjnych dla szeregu zawodów. Egzamin będzie jednakowy dla wszystkich szkół w Polsce a uzyskane przez absolwentów umiejętności zawodowe zostaną uwidocznione w zaświadczeniach i dyplomach. W wyniku szeregu działań, w tym realizowanych w ramach pomocy zagranicznej, zdecydowanie podnosi się poziom jakości kształcenia. Jest to wynikiem wdrożenia w szkołach systemu wewnętrznej oceny pracy szkoły oraz prowadzonego na szeroką skalę doskonalenia nauczycieli. Powyższe działania powinny być uzupełnione wprowadzeniem systemu akredytacji instytucji szkoleniowych umożliwiającego zapewnienie wysokiej jakości kształcenia. Ważne też jest podjęcie wysiłków dotyczących rozwoju edukacji nieformalnej i incydentalnej.

Jedną z podstawowych spraw dla edukacji jest istnienie sprawnego systemu zbierania informacji. W Polsce istnieje system zbierania informacji o edukacji zawodowej oraz o kwalifikacjach potrzebnych na rynku pracy. Urzędy pracy publikują listy miejsc pracy wg zawodów, w których istnieje bezrobocie i które są poszukiwane. W nielicznych rejonach publikowany jest także ranking szkół średnich (zawodowych i ogólnokształcących), zawierający informacje o odsetku absolwentów, który uzyskał pracę. Działające rady zatrudnienia stale wymieniają informacje. Tak więc informacje są zbierane i prawidłowo przekazywane. Jednak w stosunku do potrzeb systemu edukacji, statystyka rynku pracy operuje zbyt dużymi agregacjami danych, co utrudnia i opóźnia podejmowanie decyzji oświatowych. Z drugiej strony istnieje dotkliwy brak informacji o edukacji ustawicznej, w tym prowadzonych szkoleniach i ich jakości. Istotną sprawą jest też system monitorowania, gdyż bez właściwej diagnozy nie można podejmować właściwych decyzji. Brak jest m.in. wyczerpującej informacji o wydatkach zarówno indywidualnych, firm prywatnych, jak wydatkach publicznych przeznaczanych na edukację ustawiczną. Według badań reprezentacyjnych CVT2 analizujących wydatki pracodawców na edukację ustawiczną w latach 2000/01, udział kosztów na edukację ustawiczną w ogólnych kosztach pracy był w Polsce bardzo niski i wynosił 0,8% w porównaniu z Czechami – 1,2, z Węgrami – 1,2, a w państwach Unii Europejskiej – 2,0%. Podobne wyniki dotyczą także czasu przeznaczonego na różnego rodzaju szkolenia. Na tym tle wskazuje się na marginalną rolę Funduszu Pracy jako źródła finansowania szkoleń. W konsekwencji należy uznać, że wydatki i czas przeznaczony na edukację ustawiczną pracowników są niedostateczne.

Wśród spraw szczególnie ważnych dla kształcenia zawodowego i ustawicznego jest realizacja inicjatywy utworzenia „Funduszu Szkoleniowego”, który by działał na zasadach podobnych jak na Węgrzech (gdzie funkcjonuje z bardzo dobrymi rezultatami). Utworzenie „Funduszu Szkoleniowego”, dzielonego w różny sposób, ale zawsze z istotnym udziałem przedsiębiorców, kierownictwa szkół zawodowych i władz lokalnych może rozwinąć dialog pomiędzy wszystkimi zainteresowanymi – przedstawicielami lokalnych przedsiębiorstw, szkół, partnerów społecznych

i władz lokalnych o potrzebach edukacyjnych przedsiębiorstw i regionu z jednej strony a możliwościach i potrzebach szkół zawodowych z drugiej strony. „Fundusz Szkoleniowy” mógłby się stać istotnym stymulatorem motywacji przedsiębiorstw do aktywnego uczestnictwa w szkoleniu zawodowym i ustawicznym.

Innym wyzwaniem dla edukacji jest wprowadzanie narodowego systemu standardów kwalifikacji zawodowych. Biorąc pod uwagę takie podstawowe cechy standaryzacji kwalifikacji, jak powszechność i elastyczność systemu, obiektywność oceny końcowego wyniku edukacji oraz możliwość porównywalności musimy stwierdzić, że w Polsce system standardów kwalifikacji zawodowych jeszcze nie istnieje. Istnieją natomiast elementy takiego systemu m.in. takie jak: centralnie przygotowane dokumentacje programowe, system zarządzania kształceniem zawodowym (system ten jednak nie prowadzi pełnego nadzoru edukacji niepaństwowej).

Wprowadzenie narodowego systemu standardów kwalifikacji zawodowych jest wyzwaniem dla nauczycieli, którzy muszą opanować nowe programy nauczania oraz dla kadry zarządzającej obowiązanej do wspierania wdrażania nowych programów kształcenia oraz nowoczesnych sposobów kształcenia oraz nawiązania współpracy między szkołami a przedsiębiorstwami, w których realizowana będzie praktyczna nauka zawodu.

Nadal za bardzo słabe uznaje się zaangażowanie w edukację zawodową partnerów społecznych. Sprawa ta wymaga wsparcia instytucjonalnego, aby wdrożyć odpowiednie mechanizmy współpracy.

Infrastruktura naukowo-badawcza w obszarze edukacji zawodowej nie jest zbyt mocno rozwinięta. Istniejąca kadra naukowo-badawcza reprezentuje wysoki poziom merytoryczny, ale jest nieliczna. Szereg aspektów takich jak badania zawodoznawcze, porównywalność kwalifikacji nie ma odpowiedniej bazy materialnej i osobowej.

We wnioskach wskazuje się, że właściwie realizowany jest priorytet zapisany w Joint Assessment Paper w zakresie promocji czterech filarów europejskiej polityki zatrudnienia, w tym również działań podjętych w edukacji i dotyczących kształtowania zdolności do zatrudnienia i rozwoju przedsiębiorczości. Podkreśla się jednak, że zmiany w edukacji są procesem, a efekty wprowadzanych zmian widoczne będą dopiero za kilka lat. Podobnie charakter i stan polskiego bezrobocia jest taki, że nie można oczekiwać łatwego i szybkiego rozwiązania tego problemu.

Literatura

1. Monographs candidate countries „Vocational education and training and employment services in Poland”. Opracował Helmut Zelloth przy współpracy: Michał Butkiewicz, Mieczysław Kabaj, Jean-Raymond Masson, Claude Pair. Wyd. The European Training Foundation. December 2002.
2. „Strategia Rozwoju Edukacji Narodowej na lata 2001–2006”. Warszawa, 16 października 2001 r.

Dane korespondencyjne autora:

Michał Butkiewicz

Centrum Badawczo-Rozwojowe „Edukacja i Praca”
ul. Sobieskiego 72/2, 02-930 Warszawa
tel. (022) 842 24 64

Upowszechnianie i popularyzacja nauki w Polsce na tle trendów europejskich

Activities to build the public understanding of science in
Poland against the background of European best practices

Słowa kluczowe: upowszechnianie nauki, popularyzacja nauki, promocja nauki

Key words: public understanding of science, science communication, popularisation of science

Summary

Activity to promote the public understanding of science plays an important part as a complement of conventional methods of long life education. Promoting the public understanding of science means to target the wide general public in order to transmit the intelligible information about the latest achievements of science and to encourage people to use that knowledge in everyday life. The necessity of such efforts results from the huge gap between high level of modern science and the state of knowledge of an average citizen. Thus, a growing number of scientists tends to demonstrate the process of scientific experimentation and to communicate its results to the public. The article presents an overview of activities promoting science in Poland, against the background of French, British and German best practices.

Podejście do kształcenia jako procesu trwającego całe życie jest rezultatem dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, w której edukacja szkolna na wczesnym etapie życia nie jest wystarczająca dla późniejszego funkcjonowania w społeczeństwie. Kształcenie ustawiczne służy doskonaleniu zawodowych kwalifikacji, ale nie mniejszą rolę odgrywa w życiu pozazawodowym, pozwalając w pełni uczestniczyć w rozwoju społecznym i ekonomicznym. Nieformalne, otwarte na indywidualne potrzeby odbiorców działania w zakresie upowszechniania nauki są ważnym elementem uzupełniającym klasyczne procesy edukacji dorosłych. Potrzeba prowadzenia działań popularyzatorskich wynika z coraz większego dystansu, jaki dzieli dynamicznie rozwijającą się naukę od poziomu wiedzy przeciętnego obywatela. Nauka, której celem jest przynoszenie korzyści społeczeństwu, często pozostaje dla jego przedstawicieli nieznaną, niedocenianą, a nawet budzi w nich poczucie zagrożenia. Część środowiska naukowego świadoma, że rezonans społeczny jest nieodłącznym elementem pracy badawczej, szuka odpowiedzi na pytania, na jaki efekt ukierunkować działania upowszechniające naukę i jakie metody popularyzatorskie najskuteczniej do

nego przybliżą. Zarys sytuacji w zakresie upowszechniania nauki w Polsce na tle rozwiązań stosowanych w wybranych krajach Unii Europejskiej – Francji, Wielkiej Brytanii i Niemczech – przedstawia opracowanie Ośrodka Przetwarzania Informacji⁴.

Upowszechnianie i popularyzacja nauki rozumiane są jako działania skierowane do szerokiego grona odbiorców nie będących specjalistami w danej dziedzinie, mające na celu dostarczenie im informacji o zdobyczach nauki w sposób zrozumiały i syntetyczny, a także zachęcenie do pogłębiania wiedzy i wykorzystywania zdobytych wiadomości w życiu codziennym⁵. Pojęcia „upowszechnianie nauki”, „popularyzacja nauki” oraz „promocja nauki” rozpatrywane są łącznie, a ich wspólnym mianownikiem jest adresat, rozumiany jako odbiorca masowy, charakteryzujący się podstawową wiedzą naukową i przeciętnym zainteresowaniem nauką. „Łagodne” rozróżnienie pomiędzy pojęciami „upowszechnianie”, „popularyzacja” i „promocja”, bliskoznacznymi, lecz nie identycznymi znaczeniowo, tłumaczy B. Ney⁶. I tak promocja nauki miałaby za zadanie uzyskanie społecznego poparcia dla nauki, w tym dla jej finansowania ze środków publicznych, upowszechnianie – zwiększenie społecznego rozumienia nauki i zachętę do korzystania z jej osiągnięć w codziennym życiu, wreszcie popularyzacja miałaby na celu ułatwienie upowszechniania i promocji poprzez tłumaczenie ogólnie zrozumiałym językiem rezultatów pracy naukowej.

Warunkiem skutecznego upowszechniania nauki jest przewyższenie kilku specyficznych trudności. Jak wskazują praktycy, podstawowym problemem jest brak inicjatywy ze strony autorów badań, przedkładających promowanie swoich dokonań w wąskim kręgu specjalistów nad komunikowaniem się z szeroko rozumianym otoczeniem. Osobnym problemem są często niewystarczające umiejętności komunikacyjne naukowców. Język publikacji popularnonaukowych powinien być zrozumiały dla wszystkich, ale nie upraszczający nadmiernie ani nie przekłamujący faktów, a odbiorca powinien być traktowany w sposób bezpośredni, lecz nie protekcyjnie. Przy tym wszystkim temat wymaga ciekawego sposobu prezentacji, jeśli bowiem publikacje i programy popularnonaukowe mają być konkurencyjne w stosunku do oferty kultury masowej, muszą podporządkować się regułom, jakie tą kulturą rządzą.

Wśród wielu metod upowszechniania nauki jedynie media masowe umożliwiają dotarcie z przekazem do szerokiego grona odbiorców, dlatego też konieczna jest współpraca przedstawicieli świata nauki i ludzi mediów. I tu znajdujemy kolejną trudność, a mianowicie wskazywany przez niektórych naukowców brak zainteresowania dziennikarzy tematyką badań, niedocenywanie osiągnięć polskich naukowców lub też brak podstawowej wiedzy koniecznej do uprawiania dziennikarstwa naukowego. Tymczasem duże zainteresowanie społeczeństwa informacjami o nauce, zwłaszcza w tych dziedzinach, które bezpośrednio przekładają się na poprawę warunków życia, sprawia, że podana w interesujący sposób informacja popularnonaukowa może być wartościowym materiałem dziennikarskim.

Proponowany w opracowaniu OPI przegląd stosowanych form upowszechniania nauki wskazuje dobre przykłady i kierunki rozwoju w tym zakresie. Dla porównania z naszym krajem wybrano te trzy kraje Europy, gdzie potrzeba prowadzenia działań upowszechniających naukę została zrozumiana najwcześniej, i gdzie wdrożono różnorodne inicjatywy popularyzatorskie, co nie znaczy, że system upowszechniania nauki osiągnął tam kształt ostateczny. Jak wynika z porównania, wśród przedstawicieli polskiej nauki powoli znajduje zrozumienie konieczność informowania społeczeństwa o postępie

⁴ Upowszechnianie, popularyzacja i promocja nauki w krajach Europy Zachodniej i w Polsce. OPI, Warszawa 2004.

⁵ Zimniak A., Kilka uwag o upowszechnianiu nauki, [w:] Nauka nr 1/1999, s. 181.

⁶ Ney B., Strategia i taktyka promocji nauki – uwagi krytyczne i sugestie, [w:] Nauka nr 2/1997, s. 208.

w badaniach, jednak rozwój poszczególnych narzędzi popularyzacji nauki jest jeszcze bardzo nierównomierny. Warto, choćby skrótowo, przedstawić praktyczne rozwiązania w zakresie upowszechniania nauki stosowane w porównywanych krajach.

Festiwale nauki

Tradycja organizowania otwartych imprez przybliżających naukę publiczności poprzez bezpośredni z nią kontakt rozwija się w Europie od końca lat 80. XX stulecia i obejmuje coraz więcej państw i ośrodków naukowych. Idea ta jest efektem nowego spojrzenia na działalność popularyzatorską – przekonania, że ludyczna forma nie wyklucza rzetelności przekazu. Bezpośrednie formy kontaktu naukowców z publicznością spełniają wiele funkcji, których nie gwarantują inne metody upowszechniania nauki. Przede wszystkim przekazują odbiorcom w każdym wieku wiedzę naukową „w pigułce”, zgodnie z zasadą, że możliwość osobistego udziału w wykładach autorskich i doświadczeniach naukowych pozwala najskuteczniej zrozumieć przekazywane treści. Spotkania z autorytetami naukowymi kształtują w społeczeństwie poczucie dumy z wyników pracy naukowców i współodpowiedzialności za ich wykorzystanie. Ruch festiwalowy rozwija się zarówno w skali międzynarodowej, jak i lokalnie, w poszczególnych krajach i regionach. W Wielkiej Brytanii najgłośniejszy jest Międzynarodowy Festiwal Nauki w Edynburgu, zorganizowany po raz pierwszy w 1988 r. z inicjatywy Rady Miejskiej stolicy Szkocji. Równie popularny jest Festival of Science pod patronatem British Association for the Advancement of Science. Jego tradycja sięga 1831 r., a początkowa formuła spotkań naukowców w celu wymiany poglądów w nieformalnej atmosferze przerodziła się w święto nauki otwarte dla wszystkich, gromadzące najlepszych naukowców i popularyzatorów, którzy przekazują zainteresowanym najnowsze odkrycia nauki. We Francji od 1991 r. organizowane są *Fetes de la science*, czyli święta nauki, koordynowane przez *Ministere délégué à la Recherche et aux Nouvelles Technologies*. Skala tej imprezy jest obecnie bardzo szeroka, uczestniczą w niej przedstawiciele niemal wszystkich instytucji naukowych i głównych mediów, a imprezy odbywają się w całym kraju, głównie w ośrodkach naukowych, lecz także w przedsiębiorstwach prowadzących badania i miejscach publicznych takich jak urzędy, a nawet supermarkety. W Niemczech tygodniowy festiwal nauki odbywa się od 2000 r. pod nazwą „Wissenschaftssommer”, czyli Lato Nauki. W jego ramach organizowane są wystawy, sympozja, dni otwartych drzwi w instytutach i laboratoriach i spotkania naukowców z publicznością. Częścią Lata jest „Die Lange Nacht der Wissenschaften”, czyli Długa Noc Nauki, podczas której instytucje naukowe otwierają swoje drzwi dla publiczności także w nocy i przygotowywany jest specjalny festiwalowy program.

Polski ruch festiwalu nauki, dzięki rosnącemu gronu organizatorów i zainteresowaniu publiczności, z pewnością zalicza się do najbardziej udanych. Warszawski Piknik Naukowy organizowany jest od 1997 r. pod patronatem Polskiego Radia BIS. Odbywa się w plenerze, trwa jeden dzień i ma swobodny charakter, łączący pokazy i eksperymenty naukowe z zabawą. Pierwszy, wówczas trzydniowy, Festiwal Nauki odbył się we wrześniu 1997 r. także w Warszawie, z inicjatywy Interdyscyplinarnego Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego UW. Kolejne edycje trwają już po 10 dni i angażują przedstawicieli ponad 100 instytutów naukowych. Jak oceniają organizatorzy, pierwszych 6 edycji Warszawskiego Festiwalu (do 2002 r.) odwiedziło ok. 300 tys. osób, odbyło się ponad 4 tys. imprez – wykładów, pokazów i dyskusji. W roku 1998 zorganizowano pierwszy Festiwal Nauki we Wrocławiu, wkrótce potem idea ruchu festiwalowego stała się popularna także w innych miastach. Cel organizacji tego typu imprez tłumaczy festiwalowe motto: „Nauka jest ważna dla przyszłości Polski. Pokażemy jej możliwości i ograniczenia. Odpowiemy na Państwa pytania. Postaramy się to zrobić ciekawie i zro-

zumiale”. Wydaje się, że największą zasługą Festiwalu i Pikniku Naukowego było przełamanie stereotypu, że nauka dzieje się w laboratoriach, niedostępna dla zwykłych ludzi i niezainteresowana ich opiniami. Poza umożliwieniem bezpośredniego spotkania naukowców i publiczności, ruch festiwalowy odegrał znaczącą rolę w integrowaniu środowiska naukowego i tworzeniu więzi między badaczami a mediami.

Interaktywne centra nauki

Interaktywne centra nauki, popularne na świecie już od kilkunastu lat, to skuteczny sposób na prezentowanie nauki w sposób atrakcyjny i nowoczesny. Tego typu centra oferują publiczności możliwość aktywnego uczestnictwa w ekspozycji i optymalnego jej wykorzystania w zależności od indywidualnych potrzeb. Samodzielne wykonywanie eksperymentów, obserwowanie urządzeń w działaniu, czy zabawa modelami pozwalają na najskuteczniejsze zrozumienie zjawisk naukowych. Wystawy opracowywane są w odpowiedzi na oczekiwania odbiorców, których interesują tematy związane z życiem we współczesnym świecie, takie jak środowisko, odżywianie czy medycyna. Co więcej, nowoczesne centra stają się miejscem dyskusji na temat konsekwencji rozwoju nauki i technologii dla społeczeństwa. Najciekawsze centra nauki, takie jak brytyjskie Inspire, The Observatory, Techniquest, francuskie Cité des Sciences et de l'Industrie, Futuroscope, Palais de la Découverte czy niemieckie Universum lub Mathematikum pokazują naukę na wiele sposobów: przede wszystkim poprzez wystawy typu hands-on, pozwalające własnoręcznie zbudować zegar, obserwować tornado, formować wydmy czy mieszać kolory, lecz także w planetariach, laboratoriach, teatrach life show i nowoczesnych salach kinowych. Niektóre centra udostępniają publiczności szeroki zakres usług informacyjnych, np. w Cité des Sciences et de l'Industrie działają: Cyberbase (gdzie można poznać możliwości pracy z Internetem), Cité de métiers (serwis informacji i doradztwa zawodowego), Cité de la santé (porady zdrowotne udzielane przez ekspertów) i Mediateka oferująca bogate zbiory książek, czasopism, cd-romów i programów edukacyjnych. Nowe spojrzenie na misję muzeum w dzisiejszych czasach najlepiej wyraża manifest brytyjskiego NMSI (National Museum of Science and Industry)⁷, w którym czytamy: „Jesteśmy zmęczeni zbyt często powtarzaną mantrą, która mówi, że ludzie odwiedzają muzeum trzy razy w swoim życiu – jako dzieci, jako rodzice z dzieckiem i jako dziadkowie z wnukiem. NMSI chce skończyć z takim sposobem myślenia i aby tego dokonać, musi stale przyciągać publiczność nowymi, różnorodnymi i ekscytującymi prezentacjami”.

W Polsce uruchomienie pierwszego „nowoczesnego muzeum” pod nazwą „Kopernik” planowane jest w 2006 roku. Projekt zakłada utworzenie centrum, w którym wzorem zachodnich centrów nauki będzie można zapoznać się z osiągnięciami nauki poprzez interaktywne ekspozycje, samodzielnie wykonywane eksperymenty i wirtualne podróże. Eksploratorium ma powstać w Warszawie, na brzegu Wisły, w sąsiedztwie Biblioteki Uniwersyteckiej, a jego budowa ma zostać sfinansowana z funduszy europejskich, środków przeznaczonych na naukę i budżetu miasta. Jeżeli uda się zrealizować ten projekt, to Polska dołączy do grona krajów posiadających nowoczesne centrum nauki i z pewnością okaże się ono dobrą inwestycją w społeczną świadomość naukową.

⁷ In the 21st Century what role should a museum play? www.nmsi.ac.uk 10.03.04.

Wykłady i dni otwarte w instytucjach naukowych

Idea prowadzenia ogólnodostępnych prezentacji i wykładów popularnonaukowych przez uczelnie i inne ośrodki naukowe wciąż jest w naszym kraju zbyt rzadko realizowana (choć na regularne wykłady popularnonaukowe zapraszają m.in. SGGW, Centrum Astronomiczne PAN im. M. Kopernika, Instytut Fizyki PAN i Szkoła Nauk Ścisłych). Podobnie jest z imprezami typu „dni otwartych drzwi” w instytucjach naukowych – wciąż prowadzi je bardzo niewiele polskich ośrodków. Tymczasem zwiedzanie laboratoriów i obserwacja naukowców przy pracy to dla zwiedzających okazja, aby pogłębić zainteresowanie nauką i karierą naukową. Dobrym przykładem wykorzystania „dni otwartych” dla przekonania społeczeństwa do określonej idei jest Francja, gdzie w elektrowniach atomowych wyznaczone są dni, w których chętni mogą zapoznać się z zakładem i porozmawiać z pracownikami na temat stosowanych rozwiązań technicznych. Jest to element akcji informacyjnej, która pozwoliła zdobyć społeczne poparcie dla wykorzystywania przemysłu jądowego jako głównego źródła energii w kraju. Godną naśladowictwa jest także niemiecka inicjatywa Mädchen Zukurfstag, wykorzystująca dni otwarte w centrach naukowych dla promowania kariery naukowej wśród dziewcząt. Specyficzną formą wykładów otwartych są Uniwersytety Trzeciego Wieku przeznaczone głównie dla ludzi w wieku emerytalnym, którzy po zaprzestaniu działalności zawodowej chcą skierować swoją aktywność w kierunku zdobywania nowej wiedzy. W Polsce ten ruch rozwija się dość prędko i obecnie działa około 20 takich placówek edukacyjnych. Ich programy zorientowane są częściowo na tematy specjalnie interesujące ludzi starszych, częściowo zaś obejmują zagadnienia ogólnonaukowe, a towarzyszą im zazwyczaj zajęcia artystyczne i rekreacyjne. Warto wiedzieć, że pierwszy polski uniwersytet dla osób starszych powstał w Warszawie w 1975 roku, zaledwie dwa lata po założeniu przy Uniwersytecie w Tuluzie pierwszej na świecie tego typu placówki dydaktycznej dla osób starszych.

Upowszechnianie nauki w mediach

Media są dla współczesnych społeczeństw podstawowym źródłem wiedzy o świecie i to właśnie od nich obywatele oczekują aktualnych, rzetelnych i ciekawych informacji, w tym także o osiągnięciach i problemach nauki. Tylko niektóre polskie media doceniają znaczenie mówienia o nauce. Na słowa uznania zasługują dwa tytuły prasy codziennej: *Gazeta Wyborcza* i *Rzeczpospolita*, które prowadzą regularne, o wysokiej jakości merytorycznej działy naukowe. Oferta czasopism popularnonaukowych wydaje się być kompletna, także redakcje tygodników społeczno-politycznych przywiązują wagę do informowania o nauce. Trudniejsza sytuacja jest w mediach elektronicznych. Godna uwagi i dalszego rozwoju jest idea poświęcenia jednego z programów radia publicznego tematyce naukowej i kulturalnej (Polskie Radio BIS), natomiast w telewizji publicznej wyraźnie odczuwa się brak nowoczesnego programu popularnonaukowego dla szerokiej widowni. Tymczasem przykłady zachodnich programów popularnonaukowych, emitowanych zarówno w stacjach publicznych, jak i prywatnych w pasmach największej oglądalności, niektóre z nich nawet 5 razy w tygodniu (niemiecki „Galileo”, francuski „C’est pas sorcier”) świadczą o tym, że nowoczesny program o nauce może być atrakcyjnym elementem oferty programowej.

We wszystkich mediach częściej znajdziemy doniesienia o osiągnięciach zagranicznych badaczy niż informacje o polskiej nauce, głównie z powodu łatwiejszego dostępu do informacji poprzez sprawnie działające zagraniczne serwisy prasowe i renomowane czasopisma. Nowa inicjatywa Ministerstwa Nauki i Informatyzacji oraz Polskiej Agencji Prasowej – stworzenie serwisu Nauka w Polsce (www.na-

ukawpolsce.pap.pl) – ma szansę wypełnić dotychczasową lukę w informowaniu o krajowej nauce. Ogólnodostępny serwis internetowy adresowany jest zarówno do środowiska profesjonalistów, jak i do wszystkich osób zainteresowanych informacjami z różnych dziedzin nauki. Serwis udostępnia depesze naukowe usystematyzowane w działach: Człowiek, Zdrowie, Społeczeństwo, Przyroda, Technika i Kosmos, niektóre z nich uzupełnione materiałami multimedialnymi. Ponadto dostępne są informacje z życia instytucji naukowych i edukacyjnych, omówienia realizowanych badań i osiągnięć naukowych, sylwetki polskich naukowców, ciekawostki oraz galeria zdjęć.

Wśród innych polskich projektów popularyzacji nauki w Internecie zwraca uwagę Akademicka Telewizja Naukowa, kanał telewizyjny o profilu naukowym emitowany za pośrednictwem Internetu. Popularyzowanie nauki rozumiane jest tu jako prezentowanie aktualnego stanu wiedzy w poszczególnych dziedzinach, lecz także dyskutowanie różnych punktów widzenia i przełamywanie stereotypów. Programy ATV N emitowane są na stronie internetowej pod adresem www.atvn.pl, trwający około 30 minut blok programowy powtarzany jest przez całą dobę, a po emisji wszystkie programy dostępne są w archiwum. Szeroka oferta programowa obejmuje m.in. nowości ze świata badań, historię nauki, kontrowersyjne badania, biografie słynnych naukowców, prezentacje dokonań młodych badaczy i autorskie bloki tematyczne.

Inne inicjatywy upowszechniające naukę

Warto jeszcze wspomnieć o stosowanych za granicą sposobach popularyzacji nauki, których ze względu na niestandardowe kanały przekazu nie można zaklasyfikować do poprzednich grup, a których siła przekazu jest znaczna właśnie dzięki oryginalnej formie. Oderwanie popularyzowania nauki od kontekstu edukacyjnego i medialnego powoduje, że przekaz trafia także do osób nie szukających aktywnie informacji o nauce. Efekt taki osiąga się na przykład poprzez umieszczenie komunikatów popularyzujących naukę w przestrzeni miejskiej – w obiektach użyteczności publicznej czy na nośnikach reklamy zewnętrznej. Doskonałym przykładem jest kampania „Ticket d’ Archimede”, której kolejne etapy były organizowane w latach 1997–2001 w regionie paryskim we Francji. Kampania polegała na prezentowaniu plakatów popularyzujących wiedzę w miejscach publicznych o natężonym ruchu – na stacjach metra i pociągów RER. 1200 tego typu plakatów wyjaśniało językiem zrozumiałym zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych naukowe podstawy obserwowanych codziennie zjawisk. Wszystkie kampanie były utrzymane w takiej samej, łatwo rozpoznawalnej konwencji plastycznej i używały podobnego, intrygującego i żartobliwego języka. Odbyło się 11 takich ekspozycji, każda z nich poświęcona innemu tematowi. I tak pierwsza, w marcu 1997 r., omawiała zagadnienia związane z kolorem (z tematami plakatów takimi jak: *Czy czarna dziura jest całkiem czarna? czy Dlaczego moje skarpetki są czerwone?*), druga – w czerwcu 1997 r. dotyczyła wody (*Przepis na mgłę, Dlaczego morze jest słone?*), trzecia – w listopadzie 1997 r. prezentowała ciekawostki świata zwierząt (*Zakochane motyle, Niezwykły tatuś – konik morski*). W 1998 roku z okazji Mistrzostw Świata w Piłce Nożnej pojawiły się plakaty wykorzystujące zainteresowanie tym sportem (*Dlaczego piłka się odbija? Czy piłka jest okrągła? Uwaga na skurcze!*). Kolejne edycje kontynuowały misję CVC, jaką jest udostępnianie wiedzy szerokiej publiczności w celu współtworzenia społeczeństwa obywatelskiego i zmniejszania różnicy pomiędzy „poinformowanymi” i „niewiedzącymi”.

Jak wynika z zaprezentowanych przykładów, naukowcy i popularyzatorzy mają do dyspozycji szeroki wybór metod i narzędzi upowszechniania nauki w społeczeństwie. Różnorodność i komplementarność oferty popularyzatorskiej przygotowywanej przez różnego rodzaju instytucje przyczynia się do wzrostu zainteresowania nauką i poziomowi wiedzy przydatnej w wielu sferach życia. Wa-

runkiem koniecznym dla dalszego rozwoju inicjatyw upowszechniających naukę jest zrozumienie, że budowanie powszechnej świadomości naukowej jest inwestycją w rozwój społeczeństwa. Niezbędne jest także poszerzanie grona świadomych odbiorców tego typu inicjatyw – zachęcanie do aktywnego uczestnictwa w działaniach popularyzatorskich i wykorzystywania ich w indywidualnym procesie *long life learning*.

Literatura

1. Biłowski J., Strategia i taktyka promocji nauki, [w:] Nauka nr 22/97, s. 220–229.
2. Duniec K., O upowszechnianiu, popularyzacji i promocji nauki, [w:] Nauka nr 2/2000, s. 159–165.
3. Haman J., O upowszechnianiu nauki raz jeszcze, [w:] Nauka nr 3/1999, s. 117–124.
4. Haman J., Z zagadnień polityki upowszechniania nauki, [w:] Nauka nr 2/1997, s. 177–184.
5. In the 21st Century what role should a museum play? www.nmsi.ac.uk 10.03.2004.
6. Jakubczyk J., Nauka w służbie prasy, [w:] Forum Akademickie nr 11–12/2003, s. 80.
7. Kossobudzki P., Można dotykać, [w:] Gazeta Wyborcza 25.05.2004.
8. La science prend le métro, [w:] Le Point nr 1279, 22.03.1997.
9. Labuda G., Nauka, nauczanie, upowszechnianie nauki, CUN PAN, Warszawa 1998.
10. Miodek J., Zaśko-Zielińska M. (red.), O trudnym łatwo. Materiały sesji poświęconej popularyzacji nauki. Wrocław 2002.
11. Ney B., Strategia i taktyka promocji nauki – uwagi krytyczne i sugestie, [w:] Nauka nr 2/1997.
12. Powszechne rozumienie nauki (The public understanding of science) tłum z ang. Bojanowski J., Warszawa, PFUN 1993.
13. „Public understanding of science” Briefing Sheet 6, British Council, 2001.
14. Rekomendacja w sprawie rozwoju oświaty dorosłych, za: Biuletyn TWP „Człowiek w pracy i osiedlu” nr 2/82/XVIII, 3/83/XVIII/1980.
15. Swindell R., Thompson J., An International Perspective of the University of the Third Age, www.worldu3a.org 18.02.2004.
16. System upowszechniania nauki w Polsce: rozwiązania strukturalne. Raport PFUN, Warszawa 1996.
17. Tazbir J., Popularyzacja – ale jaka? [w:] Nauka nr 3/1999, s. 97–116.
18. Upowszechnianie nauki w Polsce. Stan, zadania i perspektywy ze szczególnym uwzględnieniem PAN, RUN PAN i PFUN, Warszawa 2001.
19. Zimniak A., Kilka uwag o upowszechnianiu nauki, [w:] Nauka nr 1/1999, s. 181–195.

Dane korespondencyjne autora:

Katarzyna Pietruszyńska

Zakład Badań Strategicznych

Ośrodek Przetwarzania Informacji

Al. Niepodległości 188b, 00-608 Warszawa

tel.: 22-825 12 40 wew. 232

e-mail: kasiap@opi.org.pl

Systemy zarządzania jakością w edukacji

Quality management systems in education

Słowa kluczowe: jakość kształcenia, zarządzania, system zarządzania jakością, ISO 9000:2001

Key words: quality of education, quality management, quality management system, ISO 9000:2001

Summary

Changes in economy impose changes in mentality of the society and individuals. Young people and their parents' aspirations and expectations concerning the whole education system grow. This imposes the changes in styles of management of educational institutions. On the other hand, the managing staff of educational institutions is forced to look for the ways of teaching and implement solutions, which will meet the expected level of quality and lead to the growth of quality in education. Therefore these institutions are more interested in establishing and applying quality management systems according to the ISO 9000:2001 requirements. That is why the article takes into consideration some aspects of quality in education and quality management. It also presents a map of processes of the quality management system in Staff Education and Development Centre of the ITeE NRI.

Wprowadzenie

W każdej dziedzinie działalności człowieka nasila się konkurencja. Następują zmiany organizacji, technologii i wyposażenia stanowisk pracy. Przedsiębiorstwa i organizacje, których działalność nie jest nastawiona na zysk, poszukują sposobów zapewnienia sobie miejsca na rynku. Poszukują także wzrostu efektywności. Procesy te zmieniają wymagania wobec pracownika, a tym samym wpływają na konieczność zmian jego kwalifikacji. „Nowi” pracownicy muszą wykazywać się innymi niż dotychczas kwalifikacjami zawodowymi i metodycznymi, koniecznymi do zaakceptowania w nowym środowisku pracy.

Wraz ze zmianami gospodarczymi następują przemiany w mentalności społeczeństwa i jednostek. Wzrastają aspiracje i oczekiwania młodych ludzi oraz ich rodziców skierowane pod adresem systemu szkolnictwa. A to z kolei wymusza zmiany w sposobach zarządzania instytucjami edukacyjnymi. W ofercie tych instytucji możemy znaleźć różne formy kształcenia – kursy, szkoły różnego typu, studia wyższe, które przyciągają uczestników zarówno bogactwem programowym, jak i organizacyjnym. Wiele z nich reklamuje swoją działalność jako nowatorską, równo-

częście wykorzystuje znane już wcześniej rozwiązania organizacyjne i dydaktyczne, nie zawsze najlepiej służące edukacji. Cechą współczesnej oświaty, w tym szczególnie oświaty dorosłych, stał się jej rynkowy charakter, co, jak pisze T. Aleksander¹, prowadzi do konkurencji wśród podmiotów usług edukacyjnych oraz towarzyszącej jej komercjalizacji.

Zarządzający instytucjami edukacyjnymi poszukując sposobów jak kształcić, by zapewnić oczekiwany przez klienta poziom jakości, jakie rozwiązania należałoby wdrażać, aby uzyskać wzrost poziomu jakości kształcenia, zaczynają coraz częściej interesować się i wdrażać systemy zarządzania jakością.

Jakość w edukacji

Słowo „jakość” powtarzane jest coraz częściej w publikacjach dotyczących nie tylko gospodarki, organizacji i zarządzania, ale również pedagogiki. Mimo takiej popularności, samo pojęcie jakości nie jest jednoznaczne i bywa źródłem wielu nieporozumień. Co przez jakość należy rozumieć w sektorze edukacyjnym: jakość kształcenia zawodowego, jakość nauczania, jakość uczenia się, jakość pracy szkoły?

Tradycyjnie „jakość” w systemie szkolnym przedstawiana jest jako:

- Porównywanie z tym, co było dawniej i rzekomo było lepsze. Błąd w takim podejściu polega na tym, że zarówno wiedza, jak i umiejętności dzisiaj potrzebne, bardzo różnią się od tych sprzed lat.
- Porównywanie z innymi instytucjami edukacyjnymi. Ma to sens jedynie wtedy, gdy ocenia się konkretne zagadnienie z użyciem jednolitych kryteriów.
- Określenie jakości w kategoriach wiedzy i umiejętności, które powinien zdobyć absolwent. Taka definicja przybliżyła nas do aktualnego rozumienia jakości, pod warunkiem jednak, że zarówno wiedza, jak i umiejętności będą ciągle aktualizowane i wzbogacane.

Często korzysta się z definicji używanych w gospodarce. Definicje te są różne, lecz posiadają wspólne następujące cechy:

- jakość oznacza koncentrację na zaspokojeniu potrzeb klienta,
- wiara, że jakość może być udoskonalona,
- przekonanie, że jakość jest wszechobecna w organizacji, obejmuje zarówno kulturę organizacji, sposób kierowania personelem, jak i sposób wprowadzenia zmian,
- większość problemów w organizacji wynika z błędów w zarządzaniu.

Wśród korzyści, jakie mogą wynikać dla edukacji z przyjęcia takiego podejścia do problemu „jakości”, na podkreślenie zasługują:

- zdefiniowanie na nowo lub doprecyzowanie celów,
- ukierunkowanie działań pod kątem zaspokojenia potrzeb jej klientów,
- możliwość dokonywania zmiany postaw kadry nauczycielskiej i uczniów/słuchaczy w stosunku do pracy,
- pomoc w procesie przeprowadzenia zmian w instytucji edukacyjnej,
- poprawa skuteczności i efektywności działania instytucji edukacyjnej jako organizacji,
- zmiana postrzegania roli kadry nauczającej, nie jako osoby nauczającej, a określenie jej jako osoby tworzącej warunki i wspierającej proces kształcenia.

¹ T. Aleksander: Stan i przyszłość edukacji dorosłych w Polsce, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1999/3.

Próbując jednak zdefiniować pojęcie jakości w edukacji, przy aktualnym stanie wiedzy, winno się uwzględnić następujące stwierdzenia:

- jakość wyznaczają potrzeby klienta,
- jakość to zgodność ze stawianymi celami,
- jakość jest osiągnięta w wyniku ustawicznego doskonalenia,
- zarządzanie jakością polega na zapobieganiu usterkom, a nie ich wykrywaniu,
- jakość jest związana z „wykonaniem czegoś dobrze za pierwszym razem”, ze świadomością, że jakość może podlegać pomiarowi.

Instytucje kształcące w pełni winny wzorować się na podejściu jakościowym w gospodarce i uwzględniać, że jakość w edukacji jest problemem, a jej poprawa winna znaleźć się w centrum zainteresowania zarówno władz oświatowych, jak i kierownictwa poszczególnych placówek, nauczycieli, uczniów i rodziców.

Sz szczególnie chętnie zarządzający edukacją czerpią z dorobku teorii organizacji i zarządzania, traktując swoje instytucje jako „placówki świadczące usługi”. Teorię tę wspiera Światowa Organizacja Handlu (WTO), która dla celów wielostronnych negocjacji, związanych z liberalizacją handlu usługami, stworzyła klasyfikację 12 sektorów usług. W punkcie 5 tej klasyfikacji wymieniane są „usługi edukacyjne (szkolnictwo podstawowe, średnie i wyższe, kształcenie dorosłych i inne)”.

Potwierdzeniem powyższych rozważań może być propozycja wyznaczenia ram w definiowaniu jakości usługi w uczelni wyższej²:

- 1) Ocena jakości usługi przysparza jej nabywcy większych trudności niż ocena produktu o charakterze materialnym;
- 2) Percepcja jakości usługi jest wynikiem porównania oczekiwań klienta z faktycznie świadczoną usługą;
- 3) Ewolucja jakości jest ściśle związana i uwarunkowana jednoczesną ewolucją procesu świadczenia usługi (procesu kształcenia).

Jakość usługi edukacyjnej może być definiowana m.in. jako³:

- pojęcie wielowymiarowe, które odnosi się do wszystkich funkcji i elementów związanych z instytucją edukacyjną: procesu kształcenia, programów nauczania, prowadzonych badań naukowych, kompetencji kadry, studentów, wyposażenia budynków, jakości sprzętu dydaktycznego, usług dla społeczeństwa jako całości oraz dla otoczenia społecznego uczelni⁴;
- zbiór przymiotów charakteryzujących proces nauczania-uczenia się⁵;
- ogół relatywnych właściwości i cech obiektu decydujących o jego zdolności do zaspokojenia stwierdzonych lub przewidywanych wymagań oraz życzeń uczestników procesu kształcenia⁶;
- rezultat negocjacji między wszystkimi uczestnikami procesu kształcenia, przy czym negocjacje dotyczą realizacji ich oczekiwań przez instytucje świadczące usługę edukacyjną.

² J.E.G. Beteson: *Managing Service Marketing*. The Dryden Press, 1989.

³ J. Maciąg: *Wzorzec jakości usługi edukacyjnej*. *Problemy jakości*, 2/2005.

⁴ Światowa deklaracja UNESCO. *Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: Od wizji do działania*. Tłumaczenie J. Jabłecka, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1999, nr 14.

⁵ K. Denek: *Efektywność jako kategoria technologii kształcenia*. [W:] *Efektywność technologii kształcenia*. F. Janusz-kiewicz (red.), PWN, Warszawa 1983.

⁶ K. Lisiecka: *Przegląd koncepcji zapewnienia i oceny jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym*. [W:] *Zapewnienie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*. K. Lisiecka (red.). Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 2001.

Podsumowując dany rozdział konieczne jest stwierdzenie, że jakość jest parametrem zarządzania i winna przejawiać się w każdym elemencie organizacji i w każdym działaniu instytucji edukacyjnej.

System zarządzania jakością

Metoda zarządzania przez jakość wywodzi się z obszarów kwalitologii. Uznawana jest za niedostatecznie rozwiniętą na gruncie nauk organizacji i zarządzania. Filozofia tej metody sprowadza się do wyrażania wszystkich elementów zarządzania za pomocą kategorii jakościowych oraz powszechnego zastosowania strategii projakościowej. Teoria i praktyka zarządzania jakością została przedstawiona w opracowaniu monograficznym autorstwa A. Hamrola i Wł. Mantury⁷.

Przez system zarządzania rozumie się wewnętrznie przemyślane zespoły narzędzi służące utrzymaniu równowagi między potrzebami rozmaitych części organizacji a jej potrzebami i celami jako całości. „Systemowość” polega na tym, że działanie poszczególnych zespołów narzędzi z reguły oddziałują na całość organizacji, na wszystkie podstawowe jej subsystemy: ludzie, zadania, struktura i technologia. Systemy zarządzania oddziałują z reguły na wszystkie cztery wymienione elementy. W celu zachowania równowagi funkcjonalnej system zarządzania musi zapewniać dostateczny stopień ich wzajemnego dostosowania i uzgodnienia.

System zarządzania można opisać rozpatrując jeden z modeli zarządzania znany pod nazwą St. Galler Management Konzept. Model ten składa się z trzech warstw ułożonych w układzie pionowym. Warstwy te to:

- zarządzenie normatywne, określające ustrój i kulturę przedsiębiorstwa. Do głównych zadań tej warstwy zarządzania należy tworzenie polityki przedsiębiorstwa i określenie celów strategicznych,
- zarządzanie strategiczne realizujące politykę przedsiębiorstwa poprzez tworzenie odpowiednich struktur organizacyjnych, systemów zarządzania tymi strukturami. Do zadań tej warstwy zarządzania należy tworzenie planów strategicznych,
- zarządzanie operacyjne realizuje plany strategiczne poprzez tworzenie planów realizacyjnych, programów, harmonogramów, rozdzielanie zadań. Narzędziem realizującym są polecenia i podejmowanie działań.

System zarządzania to oczywiście nie tylko dokumenty (plany, zarządzanie, procedury, instrukcje), zapisy (sprawozdania, raporty) i narzędzia. System to organizacja, odpowiedzialność, procedury, procesy i zasoby, powiązane ze sobą w sposób zapewniający osiąganie wytyczonych celów np. w zakresie jakości, oraz ciągłe doskonalenie działalności.

System zarządzania jakością realizuje się w systemie zarządzania przedsiębiorstwem. W związku z tym model systemu zarządzania jakością jest odzwierciedleniem systemu zarządzania przedsiębiorstwem, z tym że:

- do zadań warstwy zarządzania normatywnego należy tworzenie odpowiednich struktur, statutu polityki strategii jakości,
- do zadań zarządzania strategicznego – tworzenie systemu zarządzania jakością i struktur organizacyjnych, dotyczących jakości oraz planowanie jakości i planowanie gwarancji jakości,
- do zadań zarządzania operacyjnego należy kierowanie jakością i zapewnianie jakości. Narzędziem tego szczebla zarządzania jest podejmowanie działań projakościowych.

⁷ A. Hamrol, Wł. Mantura: Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka. PWN, Warszawa–Poznań 1998.

Jak z powyższego wynika, zarządzanie jakością są to wszystkie działania z zakresu zarządzania, które decydują o polityce jakości, celach i odpowiedzialności, a także celach realizacji w ramach systemu jakości za pomocą takich środków jak planowanie jakości, sterowanie jakością, zapewnienie jakości.

Celem zarządzania jakością jest sprostanie wymogom stawianym produktom i usługom na rynku, a zatem zarządzanie musi być ukierunkowane na zapewnienie firmie dwóch różnych atutów konkurencyjnych: wysokiej jakości produktów i usług oraz zadowolenia klienta.

Placówki oświatowe w znaczący sposób różnią się od innych organizacji, przede wszystkim z uwagi na ich cele, na zatrudnionych tu profesjonalistów oraz na odmienną naturę „produktu” systemu edukacyjnego.

Niewątpliwie kierujący instytucjami edukacyjnymi powinni wykazywać zaangażowanie w sprawie jakości kształcenia, tworzyć jej politykę, określać cele, planować rozwój szkoły, a przede wszystkim starać się o czynne współdziałanie całego personelu szkoły. W instytucjach edukacyjnych podobnie jak w przedsiębiorstwach produkcyjnych czy placówce usługowej celem zarządzania jest poszukiwanie najskuteczniejszych form zarządzania, takich form, które zapewnią jej istnienie w warunkach konkurencji, takich form, które pozwolą rozwiązać problemy wynikające zarówno z zakłóceń zewnętrznych, jak i trudności wewnętrznych, pozwolą w maksymalny sposób wykorzystywać pojawiające się szanse oraz zminimalizować zagrożenia. Zarządzanie jest zatem racjonalnym wyborem sposobów działania, optymalizujących współdziałanie na rzecz przetrwania i rozwoju.

„Zarządzanie polega na osiągnięciu celów przez ludzi”. O randze problemu zarządzania niech świadczy fakt, że w ostatnim dziesięcioleciu japońskie przedsiębiorstwa koncentrowały się bardziej na jakości zarządzania niż na jakości produktu.

Zarządzanie jakością są to wszystkie działania z zakresu zarządzania, które decydują o polityce jakości, celach i odpowiedzialności pracowników. Głównym wymogiem zarządzania jakością jest określenie elementów składowych procesu pracy. Jeżeli tylko oczekiwania klienta zostaną jasno określone, zachodzi potrzeba ustalenia procesów i procedur wymaganych do ich spełnienia. Chodzi zwłaszcza o działanie minimalizujące odchylenia od ustalonej normy. W Wielkiej Brytanii zastosowanie normy BS 5750 powoduje, że uwaga zostaje zwrócona na następujące wyznaczniki procesu kierowania:

- Procesem kierowania należy objąć wszystkie działania danej instytucji, a szczególnie te, które służą zapobieganiu usterkom;
- Koniecznym staje się opracowanie dokumentacji organizacyjnej, dotyczącej poszczególnych zadań, w tym „księgi jakości”, która wyjaśniłaby szczegółowo metody pracy, przedstawiłaby sposób sporządzania raportów o uzyskanych wynikach;
- W ramach systemu kierowania powinien zostać stworzony mechanizm przekazywania informacji zwrotnej, która dawałaby klientom możliwość wypowiedzenia swoich opinii;
- Należy przeprowadzać przeglądy jakości, mające na celu weryfikowanie poprawności stosowanych procedur działania.

W praktyce oznacza to określenie owych „poprawnych procedur działania” oraz szkoleń niezbędnych dla ich właściwego stosowania tak, aby osiągnięcie założonych wymagań było raczej nieuniknionym skutkiem, a nie tylko życzeniem. Oznacza to ponadto stawianie w centrum zainteresowania pomiaru jakości. Jest on wykorzystywany do sprawdzenia, czy standardy zostały osiągnięte i do monitorowania efektywności każdego usprawnienia procesu pracy. Chodzi więc o takie zarządzanie instytucją, a głównie szkołą przygotowującą ludzi do pracy w przedsiębior-

stwach stosujących zasady zarządzania jakością, które będzie zapobiegać usterkom, a nie ich wykryciu. Można to osiągnąć czyniąc pracowników odpowiedzialnych za jakość, w zamian za zaniechanie nieustannej kontroli. Jest to sprawa szczególnie ważna w oświacie, w tradycję której wpisana jest autonomia nauczyciela i instytucji edukacyjnej.

Działania w zakresie poprawy jakości nauczania kursowego w Polsce podjęte zostały m.in. przez Polish Association for Standards in English. Jest to ogólnopolskie stowarzyszenie działające na rzecz podnoszenia jakości w nauczaniu języka angielskiego. Powstało ono w 1993 roku. Jest członkiem The European Association for Quality Language Services (PASE). Jest to prestiżowa instytucja międzynarodowa, powołana między innymi do życia przez czołowe zachodnioeuropejskie instytucje edukacyjne, w tym m.in. The British Council, The Bell Education Trust, Cambridge, International House, Goethe Institute i University of Cambridge Local Examinations Syndicate.

Stosunkowo nową inicjatywą, która powstała w 1992 roku w Finlandii, jako możliwość uzyskania jednolitego w skali kraju certyfikatu – tzw. Europejskiego Komputerowego Prawa Jazdy, zaświadczonego, że jego posiadacz legitymuje się określonymi umiejętnościami obsługi mikrokomputerów.

Działania na rzecz zapewnienia jakości kształcenia podjęły także wielkie koncerny działające w branży informatycznej. Na całym świecie znane są kursy autoryzowane przez Microsoft, prowadzone przez uprawnione centra szkoleń technicznych – CTEC's Microsoft (ang. Certified Technical Education Centers). Kursy te prowadzone są według jednolitych na całym świecie oryginalnych materiałów Microsoft-u. Prowadzą je trenerzy posiadający odpowiednie certyfikaty Microsoft-u: MCSE oraz MCT. Microsoft w ramach programu AATP (ang. Authorised Academic Training Program) autoryzuje zajęcia prowadzone przez wyższe uczelnie.

Na uwagę zasługuje Europaszport – europejska inicjatywa w zakresie wspólnych kryteriów prezentowania kwalifikacji. Zawiera on pięć europejskich dokumentów: EuroCV (życiorys o jednolitym układzie dla wszystkich języków), europaszport językowy (formularz opisujący znajomość języków obcych), Europaszport Mobilności (wykaz wyjazdów za granicę w celach kształceniowych – w zakresie szkolenia zawodowego i szkolnictwa wyższego), Uzupełnienie Dyplomu Europaszportu (dokument opisujący przebieg nauki, wydawany wraz z dyplomem ukończenia studiów wyższych), Uzupełnienie Świadectwa Europaszportu (dokument bliżej określający posiadane kwalifikacje, który wydawany jest wraz ze świadectwem ukończenia szkoły zawodowej). Europaszport umożliwi lepsze zrozumienie umiejętności i kwalifikacji w całej Europie.

W szkolnictwie wyższym na uwagę zasługuje suplement do dyplomu. Suplement został opracowany przez grupę roboczą powołaną przez Radę Europy, Komisję Europejską oraz UNESCO/CEPES. Ma on być dołączany do dyplomów wydawanych w ramach kształcenia na poziomie wyższym w celu ułatwienia oceny i zrozumienia kwalifikacji posiadanych przez absolwenta. Uczelnie polskie mają obowiązek wydawać absolwentom suplement do dyplomu od 1 stycznia 2005 r. Obowiązek ten wprowadza Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 lipca 2004 r. w sprawie rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzorów dyplomów wydawanych przez uczelnie (Dz.U. z 2004 r. Nr 182, poz. 1881).

Jednym ze sprawdzonych w praktyce i uznanych za przydatny narzędzi zarządzania jakością są normy ISO w tym 9001:2000, które z powodzeniem są wykorzystywane w ponad stu krajach świata. Potrzeba ich stosowania wynika m.in. z zapewnienia i dokumentowania wiarygodności oraz jakości oferowanych usług edukacyjnych, prowadzących do uzyskania określonych kwalifikacji i kompetencji zawodowych uczestników szkoleń. Norma ta określa wymagania, które mogą mieć zastosowanie dla każdej organizacji, zaleca równocześnie przyjęcie procesowego podejścia podczas opracowywania, wdrażania i doskonalenia skuteczności systemu zarządzania jakością.

W Polsce aktualnie wiele przedsiębiorstw, urzędów miasta oraz instytucji edukacyjnych opracowuje i wdraża systemy zarządzania jakością zgodnie z wymaganiami międzynarodowych norm ISO 9000:2000. Oto tylko niektóre z polskich instytucji edukacyjnych, posiadających wdrożony system zarządzania jakością zgodny z wymaganiami normy ISO 9000:2000: Wydział Mechaniczny Wyższej Szkoły Morskiej w Gdyni, Zespół Szkół Technicznych w Mikołowie, Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, Zakład Doskonalenia Zawodowego w Przemyślu, Górnośląskie Centrum Edukacyjne w Gliwicach, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Krośnie, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Sieradzu, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu.

System Zarządzania Jakością w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE – PIB

Norma ISO 9000:2000 stała się podstawą do opracowania i wdrożenia systemu zarządzania jakością w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE. Misją wdrożonego systemu w Ośrodku jest: *spełnienie oczekiwań i wymagań klientów poprzez wykorzystanie naszego doświadczenia i kompetencji w realizacji prac projektowych i rozwojowych w zakresie organizacji usług edukacyjnych (studiów podyplomowych, kursów, warsztatów, seminariów, konferencji). Zapewnienie powtarzalności i rozwoju realizowanych usług. Łączenie zadowolenia klientów z satysfakcją pracowników z pracy wykonywanej w Zakładzie Doskonalenia Kadr.*

Prace nad systemem rozpoczęto od zidentyfikowania licznych, powiązanych ze sobą działań, co w efekcie doprowadziło do opracowania „Mapy procesów” (rys. 1). Przedstawiono na niej wszystkie te działania, które prowadzą do spełnienia wymagań i oczekiwań klienta.



Rys. 1. Mapa procesów systemu zarządzania jakością w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE – PIB
Fig. 1. Map of processes of quality management system in Staff Education and Development Centre of the ITeE NRI

Kolejnymi podjętymi krokami były prace związane z opracowaniem, a następnie wdrożeniem dokumentacji systemu zarządzania jakością, na którą złożyło się 14 procedur i instrukcji oraz Księga Jakości Zakładu Doskonalenia Kadr. W dokumentacji systemu zarządzania jakością przedstawiono:

- zasady nadzoru nad dokumentami i zapisami systemu zarządzania jakością;
- zasady monitorowania systemu zarządzania jakością oraz inicjowania przeglądów zarządzania i wewnętrznych auditów jakości;
- sposoby planowania usług edukacyjnych z uwzględnieniem wymagań i oczekiwań klienta;
- metodykę przygotowania i realizacji procesu dydaktycznego;
- wieloetapową ewaluację realizowanej usługi (ewaluacja diagnostyczna, dnia pracy, pracy wykładowcy, całej usługi);
- metodykę wdrażania działań korygujących i zapobiegawczych w przypadku stwierdzenia niezgodności;
- metody doskonalenia systemu zarządzania jakością.

Wdrożenie systemu zarządzania jakością potwierdziły wewnętrzne audyty jakości oraz audit certyfikujący, przeprowadzony przez auditorów firmy TÜV CERT. W wyniku procedury certyfikacyjnej Instytut Technologii Eksploatacji otrzymał certyfikat potwierdzający wdrożenie i stosowanie systemu zarządzania jakością w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej, spełniającego wymagania normy PN-EN ISO 9001:2000.

Podsumowanie

Jeden z najwybitniejszych specjalistów z zakresu zarządzania J.M. Juran twierdzi, że ewolucja systemu gospodarczego świata oparta jest na jakości produktów i nazywa wiek XX wiekiem jakości. Jakość stała się więc celem działania. Prawda ta nie może ominąć szkolnictwa i doskonalenia zawodowego.

Nie ma jednego „właściwego” i uniwersalnego modelu zewnętrznego zapewnienia jakości kształcenia⁸. Można najwyżej podjąć próbę wyodrębnienia elementów powtarzających się w praktyce agencji działających na rzecz jakości, i to bez względu na procedurę.

Prace nad poprawą jakości w systemie szkolnictwa zawodowego powinny zmierzać do:

- opracowania standardów edukacyjnych w poszczególnych zawodach,
- opracowania odpowiednich charakterystyk w tych zawodach,
- szerszego wykorzystania europejskich standardów zapewnienia jakości kształcenia,
- opracowania jednoznacznych kryteriów oceniania zdobytej wiedzy i umiejętności zawodowych w oparciu o standardy i charakterystyki,
- opracowanie oceny poszczególnych procesów nauczania, mających na celu spełnienie standardów,
- pełnego zweryfikowania aktualnych programów nauczania.

Na poprawę jakości kształcenia z pewnością wpłynęłoby upowszechnianie kryteriów „dobrej szkoły”, jaka powinna powstać w wyniku prowadzonej reformy. Kryteria te to:

- dobre przywództwo, które dostarcza szerokiej wizji i możliwości motywowania ludzi,
- odpowiednie delegowanie uprawnień, które włącza w realizację polityki szkoły wszystkich jej pracowników,
- jasna i celowa polityka kadrowa,
- dobrze wykwalifikowany zespół o odpowiedniej praktyce i doświadczeniu,

⁸ K. Lisiecka: Jakość kształcenia narzędziem realizacji strategii szkoły wyższej. *Problemy Jakości*, 10/2001.

- jasne cele i zadania, określone z uwagą i w sposób uporządkowany,
 - efektywna komunikacja i jasne systemy przekazywania informacji,
 - sposoby identyfikowania i rozwijania mocnych stron uczniów, wspierające oczekiwania nauczycieli, jak i uczniów,
 - spójny program, który całościowo traktuje doświadczenia uczniów i wykazuje troskę o ich rozwój społeczny,
 - umiejętność rozmieszczania i zarządzania zasobami,
 - dobre stosunki z rodzicami, społecznością lokalną i innymi źródłami wsparcia zewnętrznego,
 - umiejętność zarządzania zmianami, rozwiązywania problemów i rozwoju organizacyjnego.
- A to wszystko możliwe jest m.in. poprzez wdrożenie systemu zarządzania jakością zgodnego z wymaganiami normy ISO 9000:2001.

Literatura

1. Aleksander T.: Stan i przyszłość edukacji dorosłych w Polsce, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1999/3.
2. Bednarczyk H. (red.): Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego. Wyd. ITEE, Radom–Warszawa 1997.
3. Bednarczyk H., Sitek J., Żurek M.: System zapewnienia jakości w przedsiębiorstwach a treści kształcenia zawodowego. W: Kształcenie zawodowe. Rynek pracy. Pracodawcy. Pod red. Stefana M. Kwiatkowskiego. Warszawa IBE, 2000.
4. Beteson J.E.G.: Managing Service Marketing. The Dryden Press, 1989.
5. Boustingl J.J.: Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji. CODN Warszawa 1995.
6. Denek K.: Efektywność jako kategoria technologii kształcenia. [W:] Efektywność technologii kształcenia. F. Januszkiewicz (red.), PWN, Warszawa 1983.
7. Hamrol A., Mantura Wł.: Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka. PWN, Warszawa–Poznań 1998.
8. Lisiecka K.: Jakość kształcenia narzędziem realizacji strategii szkoły wyższej. Problemy Jakości, 10/2001.
9. Lisiecka K.: Przegląd koncepcji zapewnienia i oceny jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym. [W:] Zapewnienie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. K. Lisiecka (red.). Akademia Ekonomiczna w Katowicach, Katowice 2001.
10. Maciąg J.: Wzorzec jakości usługi edukacyjne. Problemy Jakości, 2/2005.
11. Sitek J., Żurek M.: Rola kadry w procesie wdrażania systemu zapewnienia jakości w szkołach zawodowych. [W:] Jakość edukacji w nowej strukturze administracyjnej kraju. Pod red. M. Piotrowskiego. Materiały konferencyjne, Łowicz 19–21 października 1999.
12. Światowa deklaracja UNESCO. Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: Od wizji do działania. Tłumaczenie J. Jabłeczka, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 1999, nr 14.

Dane korespondencyjne autorów:

Henryk Bednarczyk, e-mail: henryk.bednarczyk@itee.radom.pl

Tomasz Sułkowski, e-mail: tomasz.sulkowski@itee.radom.pl

Mirosław Żurek, e-mail: mirzurek@wp.pl

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Radom, ul. Pułaskiego 6/10

Projekty międzynarodowe – współpraca

Jacek KWIATKOWSKI

Aldona OKRASZEWSKA

Wydział Programów i Projektów

Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji

Kraków

System ETNA – Zarządzanie kompetencjami w przedsiębiorstwie

The ETNA system – Managing competences in enterprise

Słowa kluczowe: kompetencje, MSP, wymagania, kwalifikacje zawodowe, ocena, planowanie kariery zawodowej

Key-words: competence, SME, requirements, vocational qualifications, assessment, career planning

Summary

Rapid development of modern product and service markets forces enterprises to employ new competences. Competence-related demands faced by the owners, managers and employees of small and medium-sized enterprises are subject to continuous changes. However, most small-sized enterprises tends to rely more on their intuition where improvement of professional qualifications of their staff is involved, seizing the opportunities arising on the market (e.g. some attractively prices training offers) rather than planning and shaping their policy of developing competences of their staff on a more regular and sound basis. The ETNA system for assessment of professional competences of employees has been created specifically in response to these needs of small and medium-sized enterprises. With the ETNA system, a small enterprise can identify its competences with high precision and design their development so that they are well-adjusted to ever-changing needs and requirements of the environment. Greece.

Wstęp

Niniejszy artykuł opisuje efekty trzyletniej pracy trzech organizacji: FRDL Małopolskiego Instytutu Samorządu Terytorialnego i Administracji w Krakowie (FRDL MISTiA), NI-CON ApS Nielsen

ConsultApS z Danii, EMI Vocational Training Center z Grecji, w ramach projektu pilotażowego ETNA „European Training Needs Assessment” („Europejski System Oceny Potrzeb Szkoleniowych”) realizowanego w ramach Programu Unii Europejskiej Leonardo da Vinci.

System ETNA służy ocenie kompetencji zawodowych personelu przedsiębiorstw. Powstał z myślą o małych i średnich firmach, dla których dostęp do możliwości podnoszenia kwalifikacji i umiejętności swoich pracowników jest ograniczony, głównie z powodów finansowych. Małe firmy działają w tym względzie raczej intuicyjnie – wyczuwają potrzebę podążania za zmianami rynkowymi, a to z kolei rodzi chęć i potrzebę zdobywania nowej lub pogłębiania posiadanej już wiedzy oraz zwiększenia i poszerzenia swych kompetencji. Jednak działania te mają często charakter akcyjny i wynikają albo z bieżącej, pilnej potrzeby posiadania określonych kwalifikacji, albo z pojawiającej się okazji na rynku (atrakcyjna oferta szkoleniowa). Nie mają natomiast charakteru systematycznego, ukierunkowanego planu rozwijania kwalifikacji i umiejętności personelu, oparte go na ocenie aktualnie posiadanych kompetencji i dodatkowych potrzebach w tym względzie.

Powołany do życia System ETNA pozwala małej firmie najtrafniej poznać posiadane kompetencje oraz zaprojektować ich rozwój w taki sposób, aby dostosować je do ciągle zmieniających się potrzeb i wymagań otoczenia.

Przedsiębiorstwo w otoczeniu rynkowym

Przedsiębiorstwo, które chce z sukcesem działać na rynku, powinno być monolitem, zbliżonym do idei struktury kryształu. Oznacza to dążenie do doskonałego uporządkowania wszystkich elementów składających się na przedsiębiorstwo oraz powiązań między nimi. Jasność reguł, określone, zdefiniowane miejsce każdego elementu w strukturze, przejrzystość tej struktury, wykorzystywanie wszelkich zalet każdego z elementów struktury i stwarzanie warunków całej organizacji stałego rozwoju, powinno służyć przedsiębiorstwu w zdobyciu założonej przez nie pozycji rynkowej i społecznej. Jednak w przeciwieństwie do kryształu, przedsiębiorstwo wykazuje niezwykle dużą wrażliwość na otoczenie. Albo lepiej byłoby stwierdzić, że powinno ono taką wrażliwość wykazywać. Oznacza to, że przedsiębiorstwo ustala swój sposób działania, produkt, strukturę, potencjał w zależności od tendencji panujących w jego otoczeniu. Struktura kryształu jest niezmienna ze względu na czas i otoczenie, w którym się znajduje. Przedsiębiorstwo – wręcz przeciwnie – aby mogło utrzymać się na rynku, musi obserwować zmiany otoczenia i odpowiednio na nie reagować, często je wyprzedzać (antycypować). Takie podejście do sytuacji pozwala przedsiębiorstwu stale rozwijać się i dostosowywać do zachodzących w otoczeniu zmian.

Zrodzić się może pytanie, skądinąd uzasadnione: na czym zatem polega owo metaforyczne podobieństwo kryształu i przedsiębiorstwa?

Podobieństwo to powinno dotyczyć struktury zarządzania przedsiębiorstwem, która powinna być tak przejrzysta, jak struktura kryształu. A zatem dobór poszczególnych elementów składających się na przedsiębiorstwo, ich miejsce, zależności i wzajemne powiązania powinny być w przedsiębiorstwie perfekcyjnie dopracowane, jasne i czytelne dla wszystkich, którzy mają z przedsiębiorstwem jakikolwiek kontakt. Dotyczy to zarówno kadry zarządzającej (wszystkich szczebli), kadry nadzorującej (jeśli taka istnieje), pracowników, kontrahentów, współpracowników itp. Przejrzystość struktury, procedur organizacyjnych i zarządzania oraz dbałość o trwałość powiązań i poprawność relacji pomiędzy wszystkimi elementami przedsiębiorstwa powinno być czymś tak trwałym, jak konstrukcja kryształu. Do tego należy jeszcze dodać znajomość i utożsamianie się z misją przedsiębiorstwa, identyfikacja z jego celami oraz wyznaczoną strategią działania.

Zarządzanie kompetencjami

Zarządzanie ludźmi: ich wiedzą, doświadczeniem, umiejętnościami, kwalifikacjami i kompetencjami jest najtrudniejszym zadaniem w całym spektrum praktyki zarządzania. Kwestie te tak niewymierne, mają kluczowe znaczenie dla sukcesu firmy na rynku. Niestety jeszcze nie wszyscy przedsiębiorcy zdają sobie sprawę ze znaczenia i roli kompetencji (potencjału intelektualnego w ogóle) pracowników w osiąganiu przez przedsiębiorstwo określonej pozycji rynkowej, a przez to – zysków i trwałych wyznaczników działania w długich okresach. Traktowanie potencjału intelektualnego pracowników jako dobra nieograniczonego dostępu jest ogromnym błędem, o czym przekonała się niejedna firma, która straciła na rzecz konkurencji swoich pracowników i przez to musiała w najgorszym przypadku zakończyć swoją działalność. Proces zdobywania wiedzy, doświadczenia, umiejętności, kwalifikacji i przez to rozwój kompetencji ludzi jest niezwykle długi i skomplikowany, uwarunkowany wieloma, często trudnymi do zdefiniowania czynnikami. Stąd też traktowanie potencjału intelektualnego jako dobra ogólnie dostępnego świadczy o braku świadomości co do złożoności procesu tworzenia się owego dobra. Kto już posiadał tę świadomość, szuka sposobów na utrwalanie tych procesów i trwały rozwój potencjału ludzkiego. Nie jest to łatwe, stąd tak pręźnie rozwija się nauka zarządzania personelem i jej praktyczne zastosowanie.

Nie tylko naukowcy, ale jeszcze bardziej praktycy stale poszukują metod i narzędzi powodujących rozwój wiedzy, kwalifikacji, umiejętności i kompetencji pracowników. Jest to o tyle potrzebne, że coraz szybciej zmieniający się świat, w tym również technika, wymagają ciągłego dostosowywania się firm do tych zmian. Przedsiębiorstwo to nie tylko procedury, technologia, czy też organizacja; to przede wszystkim pracujący tam ludzie. Jeśli nawet przestarzałe maszyny i urządzenia można wymienić na nowsze, przynoszące lepsze wymierne korzyści przedsiębiorstwu, to zastosowanie tego samego w przypadku personelu nie jest tak oczywiste i proste, mimo że jeszcze wielu przedsiębiorcom tak się właśnie wydaje. Stosowanie takiego rozwiązania okazuje się w długiej perspektywie czasu zdecydowanie droższe niż dbałość o rozwój intelektualny pracowników, chyba że rzeczywiście rozwój firmy, powodowany wymogami otoczenia, jest zdecydowanie różny (szybszy) niż rozwój intelektualny pracownika. W takiej sytuacji znacznie prostsze jest dokonanie zmian personalnych po to, by nadać za zmianami otoczenia. Jednakże za każdym razem podjęcie prawidłowej decyzji jest niezwykle trudne, gdyż jak prawie niemożliwe jest zmierzenie poziomu potencjału intelektualnego pracowników, tak trudno jest kwantyfikować rozwój rynku i w sposób wymierny określić szybkość tych zmian.

Przeprowadzone w tym roku badania wśród kadry kierowniczej małych i średnich przedsiębiorstw w dużych miastach Polski¹ wykazały, że o ile firma w ogóle napotyka na problemy związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi (40% badanych firm stwierdziło, że nie ma takich problemów), to wśród najważniejszych wymienia kwestie związane z rekrutacją nowych pracowników (26%) oraz selekcją już zatrudnionych pracowników (ok. 16%). Przy czym w opinii respondentów, problemy rekrutacyjne sprowadzają się niemal wyłącznie do braku na rynku pracy specjalistów o poszukiwanych przez nich kwalifikacjach. W szczególności odczuwany jest brak osób

¹ Badanie „Problemy zarządzania kompetencjami w małych i średnich przedsiębiorstwach” przeprowadzone zostało przez Instytut Badań Marketingowych i Społecznych VRG Strategia na zlecenie Małopolskiego Instytutu Samorządu Terytorialnego i Administracji w Krakowie. Próba objęła 101 małych i średnich przedsiębiorstw branży produkcyjnej, usługowej i handlowej z liczbą pracowników od 20 do 250. Badaniem objęto firmy z terenu Warszawy, Krakowa, Poznania, Łodzi, Trójmiasta, Aglomeracji Śląskiej, Białegostoku i Wrocławia.

dysponujących właściwym doświadczeniem. Badane firmy twierdzą, że kwestie związane z zarządzaniem kompetencjami nie nastęrczają im trudności, chociaż z drugiej strony wśród problemów z codziennej praktyki działania firmy wymieniają: szacowanie potrzeb szkoleniowych (39%), określanie wymogów kompetencyjnych stanowiska na potrzeby rekrutacji (27%), powiązanie systemu nagród z wydajnością pracy (17%), wewnętrzną selekcję pracowników (16%), pomiar wydajności pracy (15%) oraz dopasowanie kompetencji i stanowisk (15%).

Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że zarządzanie kompetencjami w przedsiębiorstwie nie jest wpisane w codzienną praktykę zarządzania wielu firm, a problemy możliwe do rozwiązania poprzez systemowe podejście do tych kwestii uświadamia sobie tylko kilkanaście procent przedstawicieli badanych przedsiębiorstw. Pomimo to wciąż poszukiwane są różnorodne narzędzia i metody pomiaru, szczególnie umiejętności i kwalifikacji pracowników. Poszukiwania te najczęściej koncentrują się na kwestiach wiedzy, poziomu wykształcenia itp. Rzadko kiedy mówi się o poziomie kompetencji. Opracowana w ramach projektu pilotażowego ETNA metoda pomiaru kompetencji personelu przedsiębiorstwa wspomaga proces kompleksowego zarządzania zasobami ludzkimi.

ETNA – narzędzia oceny kompetencji w przedsiębiorstwie

Rdzeniem całego Systemu ETNA jest baza danych. Jest to specjalnie stworzony program komputerowy, który wspomaga proces badania kompetencji personelu w przedsiębiorstwie. Zbiera i przetwarza dane na temat struktury organizacyjnej oraz poziomu kompetencji pracowników na określonych stanowiskach badanej firmy. Zebrane w trakcie wywiadów z kierownictwem firmy informacje pozwalają na porównywanie kompetencji pracowników na różnych stanowiskach i w różnych okresach. Pomaga to w ocenie braków kompetencyjnych (tzw. luki kompetencyjnej) na różnych poziomach struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa (stanowiska, działu itp.).

Pierwotnie baza danych ETNA miała przetwarzać i przechowywać dane tylko o bieżącym stanie kompetencji przedsiębiorstwa, dla którego punktem wyjścia jest aktualna struktura organizacyjna firmy. W trakcie pracy nad projektem i konstrukcją samej bazy okazało się jednak, iż warto (a w niektórych przypadkach nawet powinno się) dać firmom możliwość tworzenia innych, alternatywnych wariantów struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa, gdzie będzie można porównać kompetencje pracowników na różnych stanowiskach pracy. Efekt takiego porównania może być taki, że być może wystarczy w firmie wprowadzić niewielką zmianę w jednym elemencie struktury organizacyjnej firmy (np. wydziale), polegającą na przesunięciu pracownika z jednego stanowiska pracy na inne, bardziej adekwatne do posiadanych przez niego kompetencji, a rozwiązanie to przyniesie szybsze i bardziej wymierne korzyści dla przedsiębiorstwa niż poszukiwanie nowego pracownika.

Przyjęcie takiej konstrukcji bazy danych ETNA, gdzie istnieje opcja tworzenia wielu schematów organizacyjnych przedsiębiorstwa, dało dodatkową możliwość wykorzystania tego narzędzia w praktyce, a mianowicie przeprowadzanie wewnętrznej restrukturyzacji w przedsiębiorstwie poprzez zmianę zaszeregowania pracowników zgodnie z ich aktualnymi kompetencjami, czyli tzw. wewnętrzną rotację personelu. W ten sposób ETNA stała się narzędziem umożliwiającym analizę wielu alternatywnych dróg restrukturyzacji firmy, które mogą prowadzić do zmiany profilu działania przedsiębiorstwa w różnych kierunkach.

Pracownicy, jako jeden z kluczowych zasobów przedsiębiorstwa, są traktowani przez system ETNA w sposób specjalny. ETNA ocenia przydatność każdego z pracowników we wszystkich przyjętych wariantach struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa, biorąc pod uwagę specyficzne dla każdej struktury wymagania (kompetencje). Dlatego też aktualnie zatrudniony personel przedsiębiorstwa jest wprowadzany do bazy danych tylko raz, niezależnie od jakiegokolwiek struktury organizacyjnej, a następnie w łatwy i szybki sposób może być „zatrudniony” w dowolnej z nich poprzez odpowiedni przydział do danego stanowiska pracy w wybranym schemacie organizacyjnym. Dzięki temu kierownictwo firmy może ocenić pracownika (jego aktualny poziom kompetencji) na różnych stanowiskach pracy i w efekcie podjąć decyzję albo o przesunięciu pracownika na inne stanowisko (bardziej adekwatne do jego kompetencji), albo rozwinąć jego kompetencje do poziomu wymaganego na zajmowanym aktualnie stanowisku poprzez odpowiedni system szkoleń.

Cały proces badania kompetencji odbywa się według ściśle określonej procedury. Obejmuje ona wywiad z kierownictwem przedsiębiorstwa, przygotowanie specjalnych arkuszy oceny pracowników, ocenę poziomu kompetencji personelu na zajmowanych stanowiskach pracy, analizę zebranych danych i przygotowanie raportu zawierającego diagnozę stanu kompetencji ze wskazaniem ewentualnych niedoborów (luk) kompetencyjnych. Po zakończeniu procesu badawczego przedsiębiorstwo otrzymuje raport z przeprowadzonego badania, zawierający szczegółową ocenę stanu kompetencji na różnych poziomach struktury organizacyjnej firmy, wraz z rekomendacjami i propozycjami co do rozwoju zasobów ludzkich w firmie.

Sieć ETNA

Partnerzy projektu zadbali także o zagwarantowanie odpowiednich standardów usług świadczonych w Systemie ETNA na rzecz przedsiębiorstw. Dlatego też powołana została Sieć ETNA, którą tworzą:

- Europejskie Centrum ETNA,
- Krajowe i Regionalne Centra ETNA,
- Konsultanci ETNA.

Jednym z najważniejszych zadań sieci ETNA – oprócz zapewnienia jednolitych standardów usług – jest promowanie i rozwijanie Systemu ETNA wśród przedsiębiorstw i instytucji otoczenia biznesu w krajach uczestniczących w projekcie pilotażowym, a więc Polsce, Danii i Grecji, a także w innych krajach europejskich. Obecnie działają trzy krajowe centra ETNA przy organizacjach partnerskich w Danii, Grecji i Polsce. FRDL MISTiA pełni również rolę europejskiego centrum.

Projekt pilotażowy ETNA, realizowany ze wsparciem Wspólnoty Europejskiej kończy się w tym roku. Plany dotyczące kontynuacji projektu i jego dalszego rozwoju istnieją i są przygotowywane do wdrożenia.

3 grudnia 2004 roku w Krakowie w siedzibie FRDL Małopolskiego Instytutu Samorządu Terytorialnego i Administracji odbędzie się konferencja kończąca projekt i upowszechniająca jego rezultaty. Konferencja nosi tytuł: „ETNA – Enterprise Training Needs Assessment” – nowoczesne zarządzanie kapitałem ludzkim w przedsiębiorstwie”. W konferencji udział wezmą przedstawiciele Ministerstwa Gospodarki i Pracy, Ministerstwa Nauki i Informatyzacji, Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości oraz Krajowej Agencji Programu Leonardo da Vinci. Wstępem do

konferencji będzie wykład prof. Aleksego Pocztowskiego z Akademii Ekonomicznej w Krakowie nt. „Tendencji w zarządzaniu personelem w Europie”. Program konferencji przedstawia się w następujący sposób:

Ze szczegółowym programem konferencji zapoznać się można na stronie internetowej MISTiA: www.mistia.org.pl.

Promotor projektu:

Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej

Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji

31-153 Kraków

ul. Szlak 73 A

tel/fax +48 12 / 633 82 85, 633 51 54

e-mail: mistia@mistia.org.pl

www.mistia.org.pl

osoba do kontaktu: Elżbieta Zaděcka – specjalista, Wydział Programów i Projektów (info.etna@mistia.org.pl)

Partnerzy projektu:

NI-CON Aps Nielsen Consult Aps

6200 Aabenraa

ul. Skibbroen 6A

tel. +45 74 630605, fax +45 74 623736

e-mail: wrn@ni-con.dk

www.ni-con.dk www.emigroup.gr

EMI Training – Vocational Training Center S.A.

GR-111 41, Ateny

ul. Vassiliadou 13

tel. +30 1 2236 406 7; fax +30 1 2016 771

e-mail: a.frontistis@emigroup.gr

strona projektu ETNA: www.etna.biz.pl

Dane korespondencyjne autorów:

Jacek Kwiatkowski – Dyrektor Wydziału Programów i Projektów

Aldona Okraszewska – konsultant Wydziału Programów i Projektów

Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji

31-153 Kraków ul. Szlak 73a

tel./fax (12) 633 51 54, 633 82 85

Projektowanie i wdrożenie opartego na kompetencjach systemu zarządzania dla trenerów ustawicznej edukacji zawodowej

Development and implementation of a competency-based management system for trainers in continuing vocational education

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, kształcenie zawodowe, kształcenie dorosłych, kompetencje, trener, szkoleniowiec, projekty międzynarodowe, Leonardo da Vinci

Key words: continuing education, vocational education, competences, adult education, trainer, international projects, Leonardo da Vinci

Summary

The world of Continuing Vocational Education and Training (CVET) has changed considerably in the past few years. Adult education has developed and diversified to a great extent, but changes have also been fundamental as to target groups, organisational and management approaches, methodology, political decision-making and regulation. These changes affect CVET actions as well as actors - Life Long Learning has become an integrated part of career development, trainers have had to assume new roles and responsibilities that must be identified and defined. The article presents the concept and the progress of work on a three-year Leonardo da Vinci pilot project - Competent-Sys-Trainer, implemented by a partnership representing seven European Union member countries. The project aims at a coherent, practical approach of identifying and developing the required competencies for CVET trainers and integrating this competency-based approach into existing HR systems.

W grudniu 2003 rozpoczęła się realizacja trzyletniego projektu pilotażowego Leonardo da Vinci „Projektowanie i wdrożenie opartego na kompetencjach systemu zarządzania dla trenerów ustawicznej edukacji zawodowej” (Development and implementation of a competency-based management system for trainers in continuing vocational education and training - 2003-B/03/B/F/PP-144.340. Instytut Technologii Eksploatacji wszedł w skład szeroko zakrojonego partnerstwa zbudowanego przez belgijską państwową instytucję szkoleniowo-doradczą VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding), która do współpracy w ramach projektu zaprosiła instytucje naukowo-badawcze i szkoleniowe oraz przedstawicieli władz kształtujących politykę edukacyjną z Belgii, Niemiec, Finlandii, Irlandii, Włoch, Portugalii i Polski.

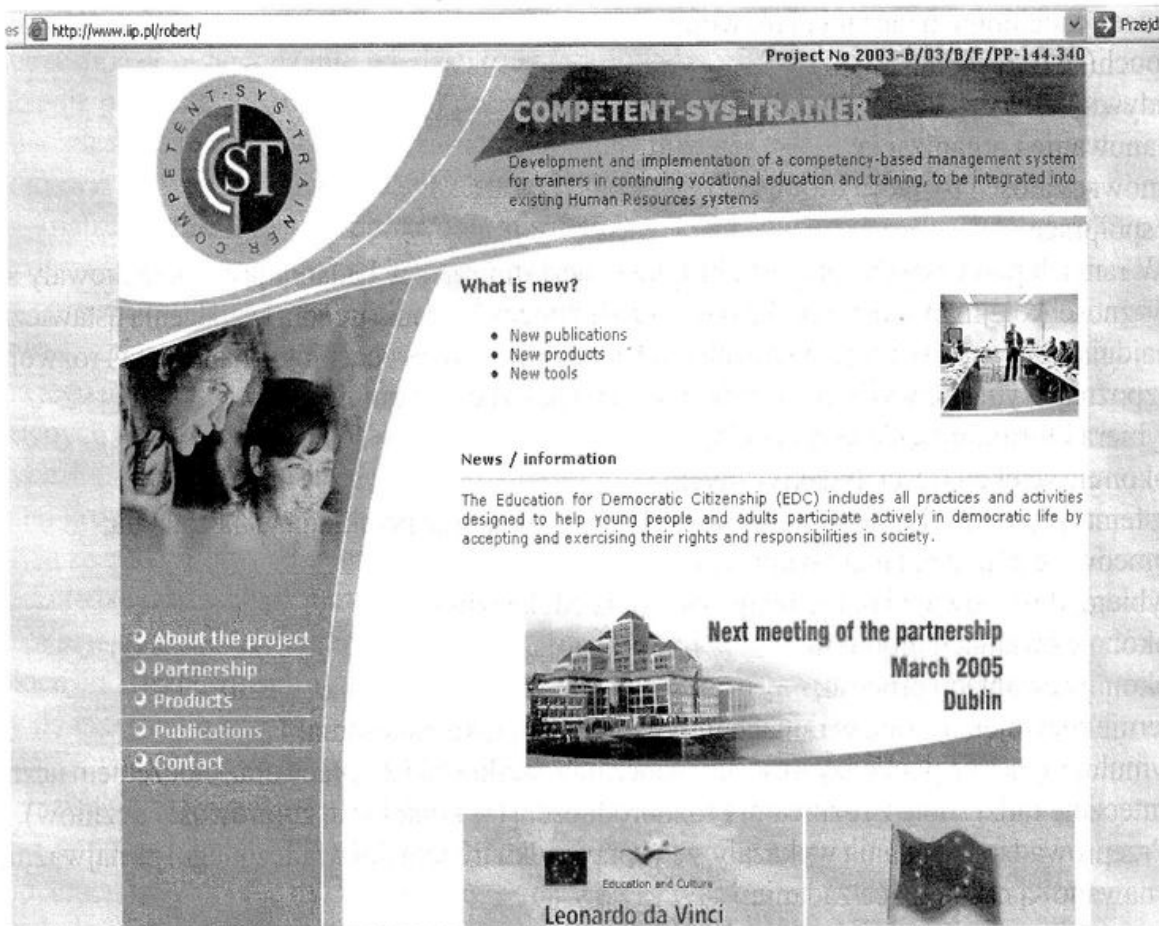
Wzrastająca aktualnie rola edukacji ustawicznej w życiu gospodarczym, politycznym i socjalnym wszystkich społeczeństw europejskich ukształtowała ich nowe podejście do potrzeby uczenia się w ciągu całego życia. Zwiększające się zapotrzebowanie na usługi organizacji ustawicznej edukacji zawodowej, zmieniające się oczekiwania i wymagania klientów tych instytucji oraz ich różnorodność, przenoszą się na zakres pracy trenerów i szkoleniowców. Obowiązki ich nie są już jednoznacznie określoną czynnością, ale ze względu na wymagania organizacyjne mogą obejmować zarówno prowadzenie bezpłatnych szkoleń dla poszukujących pracy, płatnych szkoleń pracowniczych, jak i projektowanie, tworzenie nowych modułowych programów szkoleń lub obudowy metodologicznej kursu. Tradycyjne metody kształcenia nie są już jedynym środkiem odpowiadającym potrzebom szybko zmieniającego się otoczenia. Bardziej odpowiednie metody pojawiły się w ciągu ostatnich kilku lat. Jedną z nich jest z pewnością e-learning. Reakcja zarówno instytucji szkoleniowych, jak i samych trenerów na te przemiany jest bardzo zróżnicowana i zależy od sektora/dziedziny zawodowej, polityki i strategii działania danej instytucji, polityki państwa.

Niniejszy projekt podkreśla wyraźną potrzebę spójnego podejścia w projektowaniu kompetencji niezbędnych dla trenerów ustawicznej edukacji zawodowej. Rola i obowiązki trenerów powinny być zdefiniowane. Zwykły techniczno-dydaktyczny profil nie jest już wystarczający. Potrzebne jest inne podejście do zarządzania zasobami ludzkimi, pociągające za sobą ustawiczne doskonalenie oraz wdrażanie opartego na kompetencjach systemu zarządzania zasobami ludzkimi.

Głównym celem niniejszego projektu jest więc wypracowanie spójnego i praktycznego systemu identyfikacji i doskonalenia kompetencji niezbędnych dla osób prowadzących szkolenia z zakresu ustawicznego kształcenia zawodowego oraz jego integracja z funkcjonującymi w ośrodkach edukacji ustawicznej systemami RZL. Szczegółowe cele, przekładające się jednocześnie na kolejne etapy prac oraz oczekiwane rezultaty projektu obejmują:

- Analizę istniejących profili trenerów ustawicznej edukacji zawodowej w organizacjach partnerskich,
- Zdefiniowanie kompetencji charakterystycznych dla kształcenia i szkolenia zawodowego (projektowanie, dostarczanie i ewaluacja szkoleń),
- Zaprojektowanie opartego na kompetencjach modułowego systemu szkolenia trenerów ustawicznej edukacji zawodowej,
- Przeprowadzenie pilotażowego testowania opracowanych modułów,
- Zaprojektowanie systemu zarządzania zasobami ludzkimi opartego na kompetencjach dla trenerów ustawicznej edukacji zawodowej,
- Zintegrowanie systemu zarządzania zasobami ludzkimi opartego na kompetencjach z obszarem RZL organizacji partnerskich,
- Opracowanie rekomendacji systemu modułowego szkolenia dla trenerów ustawicznej edukacji zawodowej, przyczyniających się do ujednoczenia standardów na poziomie europejskim.

Dodatkowo, w ramach projektu wydzielone zostały dwa zadania mające zagwarantować efektywne i skuteczne *UPOWSZECHNIANIE* oraz *ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ* w trakcie realizacji projektu. Oba zadania obejmują cały okres realizacji projektu. Instytut Technologii Eksploatacji jest odpowiedzialny za jedno z nich – upowszechnianie. Opracowany został już projekt strony Internetowej, zawierającej podstawowe informacje o projekcie, jego celach i partnerstwie oraz na bieżąco uaktualniane rezultaty prac konsorcjum. Strona będzie dostępna pod adresem www.cstrainer.net już od grudnia bieżącego roku.



Rys. 1. Strona domowa portalu internetowego projektu CST

Fig. 1. Homepage of internet portal of CST project

Zakończone zostały już prace w ramach pierwszego pakietu roboczego projektu CST. Jego głównym zadaniem było dokonanie analizy profili zawodowych trenerów ustawicznej edukacji zawodowej, zatrudnionych w instytucjach partnerskich. Dzięki analizie dokonano identyfikacji najważniejszych kompetencji trenerów wspólnych dla wszystkich instytucji uczestniczących w projekcie. Każda z instytucji partnerskich przeprowadziła na swoim terenie badanie polegające na przypisaniu stopnia ważności (od 1 – dla nieistotnych do 10 – dla kluczowych) zadaniom zawodowym związanym z procesem nauczania, jakie trener kształcenia dorosłych wykonuje w codziennej pracy zawodowej.

Badanie uwzględniało zróżnicowane etapy kariery trenerów, a mianowicie: trener początkujący, trener z doświadczeniem oraz trener – senior. Trener początkujący został zdefiniowany jako osoba u progu swojej kariery. Trener doświadczony został określony jako trener, który wypracował już sobie pewne metody pracy. Profil trenera doświadczonego jest według pomysłodawców projektu punktem odniesienia dla zadań i wymaganych kompetencji trenera kształcenia ustawicznego. Kompetencje tej kategorii trenerów tworzą podstawę systemu zarządzania zasobami ludzkimi w instytucji szkoleniowej. Trener senior charakteryzuje się zestawem jeszcze bardziej rozwiniętych kompetencji niż trener doświadczony.

Zadania zawodowe trenerów związane z procesem nauczania zostały pogrupowane wg następujących kategorii:

- Proces coachingu, nauczania i rozwoju;
- Coaching dorosłych;
- Indywidualna dziedzina specjalizacji zawodowej;
- Planowanie i organizacja;
- Innowacyjność i rozwój;
- Współpraca.

W ramach powyższych kategorii, instytucje uczestniczące w badaniu przyporządkowały stopień ważności kolejnym zadaniom. Jako przykład cytujemy zadania trenera kształcenia ustawicznego, znajdujące się w pierwszej z wymienionych kategorii „Proces coachingu, nauczania i rozwoju”:

- rozpoznaje sytuację wyjściową i odpowiada na potrzeby uczniów;
- wybiera i formułuje cele kształcenia;
- dokonuje selekcji treści dydaktycznych;
- systematyzuje treści dydaktyczne i metody nauczania oraz przekłada je na zadania;
- opracowuje plan działania i wdraża go;
- wybiera, dostosowuje i opracowuje narzędzia edukacyjne;
- dokonuje ewaluacji produktu;
- dokonuje ewaluacji procesu;
- kieruje rozwojem ucznia w ramach indywidualnego toku nauczania;
- stymuluje synergię pomiędzy treściami nauczania, środowiskiem pracy oraz otoczeniem ucznia;
- skutecznie radzi sobie z różnicami i różnorodnością (w kontekście zbiorowości uczniów).

Przeprowadzone badania wykazały, że w przypadku trenera doświadczonego, za najważniejsze uznawane są następujące zadania:

- rozpoznaje sytuację wyjściową i odpowiada na potrzeby uczniów;
- wybiera i formułuje cele kształcenia;
- dokonuje ewaluacji procesu;
- kieruje rozwojem ucznia w ramach indywidualnego toku nauczania;
- doskonali i aktualizuje wiedzę i umiejętności w swojej specjalności;
- stosuje nabytą wiedzę i umiejętności (w swojej specjalności);
- kreuje pobudzające, bezpieczne i przystosowane do zakładanych celów miejsce kształcenia, uwzględniając kwestie bezpieczeństwa i higieny pracy.

Dla trenera początkującego, jako najważniejsze wskazano na następujące zadania zawodowe:

- rozpoznaje sytuację wyjściową i odpowiada na potrzeby uczniów;
- dokonuje ewaluacji produktu;
- dokonuje ewaluacji procesu;
- doskonali i aktualizuje wiedzę i umiejętności w swojej specjalności;
- stosuje nabytą wiedzę i umiejętności (w swojej specjalności);
- kreuje pobudzające, bezpieczne i przystosowane do zakładanych celów miejsce kształcenia, uwzględniając kwestie bezpieczeństwa i higieny pracy;
- uczestniczy w strukturach współpracy.

Najważniejsze zadania w pracy trenera seniora, wskazane przez badanych to:

- wybiera i formułuje cele kształcenia;
- dokonuje selekcji treści dydaktycznych;
- systematyzuje treści dydaktyczne i metody nauczania oraz przekłada je na zadania;
- dokonuje ewaluacji produktu;
- doskonali i aktualizuje wiedzę i umiejętności w swojej specjalności;

- stosuje nabytą wiedzę i umiejętności (w swojej specjalności);
- uczestniczy w zarządzaniu wiedzą i transferze wiedzy;
- kreuje pobudzające, bezpieczne i przystosowane do zakładanych celów miejsce kształcenia, uwzględniając kwestie bezpieczeństwa i higieny pracy;
- omawia podział zadań w ramach zespołu i dokonuje ich wyboru za zgodą ogółu.

Analiza wyników badania pozwoliła sformułować kilka wniosków natury ogólnej. Dla trenera początkującego najważniejszą kategorią zadań zawodowych jest kategoria skupiająca zadania związane z procesami caucingu, nauczania i rozwoju. Zaś dla trenera seniora, posiadającego długoletnie doświadczenie, poza tą samą kategorią, priorytetowa okazała się kategoria zadań związana z dziedziną jego indywidualnej specjalizacji zawodowej. Dla trenerów znajdujących się na każdym z wyróżnionych poziomów kariery zawodowej, najmniej ważną kategorią była kategoria caucingu dorosłych. Eksperci nie dostrzegają tym samym specyfiki ustawicznego kształcenia zawodowego właśnie tej grupy celowej. Różnice pomiędzy wartościami oczekiwanymi (przypisywanymi poszczególnym zadaniom zawodowym) dla trenera początkującego i trenera doświadczonego były wyższe niż pomiędzy wartościami przypisywanymi trenerowi doświadczonemu i trenerowi seniorowi.

Wszystkich zainteresowanych szczegółowymi wynikami badań, dla poszczególnych krajów partnerskich oraz dla kolejnych etapów kariery zawodowej trenera ustawicznej edukacji zawodowej odsyłamy do raportu z badań pt. *ANALYSIS OF THE JOB PROFILES OF THE VOCATIONAL ADULT TRAINER*, zamieszczonego na stronie internetowej projektu, w zakładce REZULTS.

Na bazie zaprezentowanej analizy profili zawodowych trenerów ustawicznej edukacji zawodowej, w ramach kolejnych pakietów roboczych opracowany zostanie opisowy zestaw jednostek kompetencji trenera oraz model tablicowy opartego na tychże kompetencjach modułowego systemu szkoleń. Na podstawie modelu tablicowego, nad którym prace już trwają, zaproponowany zostanie projekt programu modułowego przeznaczonego do pilotażowego wdrożenia przez wybraną grupę instytucji partnerskich projektu.

Ideologia oraz zakres przewidzianych w projekcie prac odpowiada działaniom priorytetowym wyodrębnionych w opublikowanej przez MENiS w 2003 roku *STRATEGII ROZWOJU KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO DO ROKU 2010*, szczególnie priorytetowi 2: *Podnoszenie jakości kształcenia ustawicznego* oraz priorytetowi 4: *Wzrost inwestycji w zasoby ludzkie*. Na nich opierać się będzie realizacja strategicznego celu rozwoju w naszym kraju procesu kształcenia ustawicznego i uczenia się w ciągu całego życia, jakim jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju osobowości, stymulowanie innowacyjności i kreatywności człowieka.

Idea projektu jest ponadto zgodna z polityką instytutu, która ma na celu poprawę systemu zarządzania jakością, poprzez wdrożenie norm PN-EN ISO 9001:2001 oraz zabiegi uzyskania certyfikacji tegoż systemu.

Dane korespondencyjne autorów:

Jolanta Religa

e-mail: jola.religa.@itee.radom.pl

Rafał Wawrzyński

e-mail: rafal.wawrzynski@itee.radom.pl

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

Mariusz ŚMIGIEL

Wyższa Szkoła Zarządzania Personalem, Warszawa

Mirosław ŻUREK

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Poprawa jakości standardów usług rynku pracy

Improving quality standards of employment promotion services

Słowa kluczowe: jakość, standard usług, rynek pracy, poradnictwo zawodowe, instytucje rynku pracy

Key words: quality, standard of services, labour market, job counseling, labour market institutions

Summary

The article aim is to acquaint the readers with selected problems of developing standards of employment promotion services and resolving methods presented by experts team created in PHARE 2001 project „Improving quality standards of employment promotion services”. The project was financed from the European Union funds in the framework of Phare 2001 program The Economic and Social Cohesion and realised in the co-operation with the Ministry of Economy and Labour under supervision of Polish Agency for Enterprise Development. The methodology, which was developed in the project, lead to creation of models of standards for four employment promotion services: job guidance, work agency, training and active forms of searching for job.

Wprowadzenie

Na początku przyszłego roku planowane jest wprowadzenie nowych przepisów dotyczących standardów usług rynku pracy. Obowiązek stosowania nowych standardów nakłada ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z dnia 20 kwietnia 2004 r. O tym, jak będą ostatecznie wyglądać nowe standardy zadecyduje rozporządzenie do ustawy, które jest teraz w trakcie opracowywania. Częścią rozporządzenia będą standardy usług rynku pracy, których projekty zostały przygotowane przez ekspertów Projektu PHARE „Poprawa Standardów Jakości Usług Rynku Pracy” we współpracy z Ministerstwem Gospodarki i Pracy.

Celem projektu jest zapewnienie odpowiedniej jakości usług rynku pracy wszystkim klientom korzystającym z publicznych służb zatrudnienia oraz klientom prywatnych agencji pośrednictwa pracy i organizacji pozarządowych świadczących tego typu usługi. Jednym z zadań projektu jest również dokonanie przeglądu dotychczas stosowanych standardów usług i dostosowanie

ich do zmieniającej się sytuacji na rynku pracy oraz zmian legislacyjnych. Dzięki temu zmieni się jakość obsługi klientów w urzędach pracy – będzie bliższa standardom istniejącym w bardziej rozwiniętych krajach Unii Europejskiej.

Najważniejsze modyfikacje, jakie przewidują nowe projekty, dotyczą zmiany podejścia urzędów pracy do realizowanych usług. Główny nacisk został położony na orientację na klienta (np. bezrobotnego, poszukującego pracy, pracodawcę) oraz na maksymalne zindywidualizowanie usług. Promowane teraz będzie podejście przez pryzmat potrzeb klienta, a nie przez pryzmat świadczonych usług. Jednocześnie jakość tych usług będzie stale podnoszona – służyć mają temu instrumenty oceny jakości realizowanych procedur oraz zmiana sposobu postrzegania celu i sposobów realizacji poszczególnych usług. Lepszej jakości usług będzie też sprzyjać stałe podnoszenie kwalifikacji zawodowych osób, które bezpośrednio daną usługę realizują. Powinno to mieć także pozytywny wpływ na wizerunek urzędów pracy, a przez to pośrednio także na wzrost zainteresowania przyszłych klientów ich ofertą. Warto podkreślić jest również, że projekty nowych standardów tworzą lepsze warunki do współpracy wszystkich instytucji działających na rynku pracy – wojewódzkich i powiatowych urzędów pracy, niepublicznych instytucji takich jak: organizacje pozarządowe czy prywatne firmy.

Projekt jest finansowany ze środków programu Unii Europejskiej PHARE oraz ze środków budżetu państwa, realizowany pod nadzorem Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości.

Jego beneficjentami są: Ministerstwo Gospodarki i Pracy oraz publiczni (wojewódzkie i powiatowe urzędy pracy) i niepubliczni dostawcy usług rynku pracy.

Całość realizacji projektu powierzona została w drodze przetargu konsorcjum w składzie: BBJ Consult AG (Niemcy), Migut Media S.A. (Polska), Centro Ricerche Affari Sociali (Włochy) i Łódzka Agencja Rozwoju Regionalnego (Polska).

Podstawowe założenia przy opracowywaniu standardów usług rynku pracy

Główną przyczyną realizowanego projektu jest rozwiązanie problemów bezrobocia ze zwiększoną efektywnością.

Zespół Autorski tworząc projekty standardów usług oparł się na trzech poniższych założeniach:

- 1) zachowanie prostej formy, tak aby standard usługi był czytelny, nawet dla osób zdobywających swoje pierwsze doświadczenie zawodowe;
- 2) koncentracja na działaniach realizowanych indywidualnie z klientem;
- 3) próba prezentacji poszczególnych i dogłębnych informacji w sposób uporządkowany przy jednoczesnym zapewnieniu elastyczności stwarzającej możliwości dostosowania do poszczególnych sytuacji i zachowania zgodności z Ustawą.

Podczas tworzenia nowych standardów przyjęto także, że przede wszystkim mają one *służyć poprawie jakości usług rynku pracy*. Poprzednia wersja standardów w pełni nie odpowiadała postanowieniom zawartym w nowej ustawie. Dlatego też celem standardów jest zmiana stanu faktycznego i poprawa jakości świadczonych usług, a także dostosowanie ich do standardów funkcjonujących w innych krajach członkowskich Unii Europejskiej (w takim stopniu, w jakim to możliwe i rozsądne). Standardy w takiej formie mają stanowić część procesu, który powinien mieć charakter rozwojowy, tj. nieustanne usprawnianie instytucji rynku pracy, tak aby były one w stanie lepiej realizować cele i lepiej służyć obywatelom. Poprawa realizacji każdej z usług rynku

pracy będzie w rzeczywistości stanowić wzrost odpowiedzialności pracowników każdej jednostki świadczącej te usługi. Pracownicy, którzy będą chcieli zagłębić się w szczegóły realizacji poszczególnych usług, odnajdą w standardach wskazówki realizacji każdej z nich. Za poprawę jakości usług świadczonych osobom poszukującym pracy, odpowiadają poszczególni realizatorzy każdej z tych usług, jednakże wyłącznie wspólne podjęcie wysiłku umożliwi widoczną poprawę jakości usług świadczonych klientom.

Standardy stanowią istotną część procesu poprawy jakości usług. Należy jednak pamiętać, że warunkiem osiągnięcia wysokiej jakości usług jest zbilansowanie następujących składników:

- składnik interpersonalny – sposób, w jaki traktujesz klientów, jest uzależniony od osobistego podejścia;
- zasoby i procedury – w jaki sposób usługa została zorganizowana i jakie są dostępne środki, na podstawie wskazówek uzyskanych od kierownictwa, uregulowań prawnych i zasobów;
- składnik techniczny lub profesjonalny – twoje kompetencje do realizacji zleconych zadań.

Posługując się „nowymi” standardami usług rynku pracy należy pamiętać, że są one skierowane do publicznych służb zatrudnienia i do agencji rynku pracy, dlatego też są one tak skonstruowane, aby umożliwić korzystanie z nich wszystkich instytucji rynku pracy. Nie są skonstruowane wyłącznie przez pryzmat działań urzędów pracy, lecz i uwzględniają realizację poszczególnych usług przez różnego rodzaju podmioty (publiczne i niepubliczne) z zachowaniem wymogów ustawowych.

Standardy kładą nacisk na promocje współpracy wszystkich instytucji działających w obszarze lokalnego rynku pracy. W projekcie przewidziano możliwość realizacji części procedur wspólnie z innymi podmiotami. Ma to przyczynić się do uaktywnienia lokalnego rynku pracy oraz większego „otwarcia” urzędów pracy na współpracę z partnerami lokalnymi bądź na zainicjowanie przez urzędy takiej współpracy. Jest to zgodne z zapisami nowej Ustawy.

Standardy skonstruowane zostały w taki sposób, aby możliwe były do zrealizowania przez wszystkie urzędy pracy. Każda z usług składa się z kilku (czasem kilkunastu) procedur. Przy czym należy podkreślić, że do prawidłowej realizacji usługi nie jest konieczne bezwzględne realizowanie wszystkich procedur. Procedury bowiem obejmują swoim zakresem wszystkie możliwe formy realizacji danej usługi. Natomiast nie wszystkie instytucje rynku pracy dysponują odpowiednimi warunkami (kadrowymi, lokalowymi, organizacyjnymi itp.). Błędnym byłoby założenie, że instytucje nie organizujące np. giełd pracy czy targów pracy nie realizują prawidłowo usługi pośrednictwa pracy. Giełdy pracy i targi pracy są specyficznymi formami realizacji pośrednictwa pracy, które nie zawsze i nie wszędzie mogą być zastosowane. Wymagają bowiem odpowiedniej infrastruktury, dynamicznego rynku pracy, odpowiedniej ilości ofert pracy oraz przygotowanej do realizacji kadry. Nie każda instytucja rynku pracy ma takie możliwości. Instytucje takie mają więc możliwość realizowania pośrednictwa pracy w inny sposób – z pominięciem giełd i targów pracy – i usługa nadal będzie realizowana w sposób prawidłowy.

To samo założenie dotyczy pozostałych trzech usług. Podsumowując, każda z instytucji rynku pracy powinna realizować daną usługę za pomocą procedur możliwych do zastosowania w jej przypadku. Jeżeli nie ma możliwości realizowania danej usługi lub procedury samodzielnie (z jakichkolwiek przyczyn), instytucja ma możliwość podjęcia odpowiednich działań wspólnie z innymi podmiotami (urzędami pracy, agencjami zatrudnienia, instytucjami szkoleniowymi itp.) na zasadach wspólnych przedsięwzięć lub na zasadach przewidzianych w Ustawie (art. 6 ust. 8 i art. 24).

Zaproponowane projekty standardów usług rynku pracy dają swobodę wyboru metod działania oraz doboru instrumentarium samokontroli ukierunkowanego na weryfikację jakości świad-

czonych usług. Dając sporą swobodę wyboru metod działania, jednocześnie wskazują bardzo konkretnie, jak wybrana metoda powinna być realizowana. W ten sposób umożliwiają instytucjom rynku pracy pełną kontrolę nad podejmowanymi działaniami oraz dają instrumenty do samokontroli podejmowania działań wraz z badaniem (we własnym zakresie) jakości świadczonych usług.

Standardy są jednocześnie określeniem pewnego stanu „idealnego”, do którego należy dążyć, tj. instytucje realizujące jedynie część procedur mają możliwość rozwijania swojej działalności poprzez np. systematyczne „uruchamianie” kolejnych procedur, zwiększających zakres i jakość usług. Mają być swoistym „przewodnikiem” po metodach realizacji poszczególnych usług, a zarazem po metodach stałego podnoszenia jakości tych usług.

Na uwagę zasługuje fakt, że standardy w znacznym stopniu promują niezależność instytucji rynku pracy poprzez niezamieszczanie sztywno zdefiniowanych wzorów dokumentów. Zawierają natomiast określenie niezbędnych danych, które w danym dokumencie muszą się znaleźć, aby zagwarantować prawidłową realizację procedur. Forma dokumentu ma tu znaczenie drugorzędne. Istotne jest, aby dokument zawierał określone dane (niezbędne lub użyteczne przy realizacji danej procedury lub usługi), a nie żeby wyglądał wszędzie jednakowo. Poza tym, przyjęte rozwiązanie daje instytucjom rynku pracy możliwość rozbudowania dokumentów o dane fakultatywne, które są różne w zależności od lokalnych warunków, a jednocześnie pozwala na sprawniejszą, pełniejszą i skuteczniejszą realizację poszczególnych usług.

Brak wzorów dokumentów wynika również z innego powodu. Jak wiadomo, standardy obowiązują zarówno publiczne służby zatrudnienia, jak i agencje zatrudnienia. Wprowadzenie zunifikowanej dokumentacji dla obu tych podmiotów byłoby błędem. W związku z dużymi rozbieżnościami w sferze zasad ich funkcjonowania, realizowanych ustawowo celów itp. znacznie wygodniejsze jest przyjęcie proponowanego rozwiązania.

Standardy kładą duży nacisk na prowadzenie dokumentacji elektronicznej i na zmniejszenie ilości dokumentów. Idealnym rozwiązaniem byłoby prowadzenie całej dokumentacji w formie elektronicznej (z wyjątkiem tej, która zgodnie z przepisami obowiązującego prawa nie mogłaby funkcjonować w takiej formie), do której dostęp miałby każdy pracownik realizujący poszczególne usługi. W związku z tym, że większość instytucji rynku pracy nie jest jeszcze do tego przygotowana, dają również możliwość prowadzenia dokumentacji „papierowej” – bez uszczerbku dla jakości świadczonych usług, lecz ze świadomością, że stan ten utrudnia znacznie ich realizację. Standardy dają również możliwość prowadzenia korespondencji elektronicznej z klientem, co w związku z brakiem w praktyce instytucji podpisu elektronicznego nie jest do końca możliwe, jednakże w niedługim czasie może okazać się bardzo przydatnym rozwiązaniem. Oczywiście zdając sobie sprawę z ograniczonego dostępu do łączy internetowych instytucji rynku pracy, rozwiązanie to należy traktować również jako alternatywę, do której realizacji należy dążyć, a nie jako formę działania której niemożność wykonania powoduje nieprawidłową realizację usługi.

Standardy promują zminimalizowanie ilości dokumentów dotyczących obsługi danego klienta. Idealnym rozwiązaniem byłaby możliwość stworzenia jednego dokumentu elektronicznego, zawierającego w sobie dane z dotychczasowych: kart rejestracyjnych, kart aktywności, kart usług itp., z jednoczesną możliwością poszerzania informacji o kliencie o kolejne fakultatywne dane. Nie oznacza to oczywiście, że brak takiego dokumentu uniemożliwia realizację standardów. Standardy są również dostosowane do prowadzenia kilku dokumentów dotyczących jednego klienta, jednakże takie rozwiązanie jest po prostu niewygodne dla realizatorów usług.

Struktura standardu usług rynku pracy

Struktura standardu usług została opracowana z wykorzystaniem elementów dotychczasowej struktury opracowanej przez MGPIPS. Jednak Zespół Autorski dokonał szeregu zmian, będących konsekwencją maksymalnego zindywidualizowania podejścia do klienta, podniesienia jakości poszczególnych usług, wprowadzenia nowych instrumentów kontroli jakości wykonania usług oraz wprowadzenia rozwiązań umożliwiających w efekcie podnoszenie jakości poszczególnych usług.

W strukturze standardu możemy wyróżnić cztery części:

1. Identyfikacja usługi, w której opisano cel usługi, określony zgodnie z treścią Ustawy oraz specyfiką poszczególnych usług i ich społecznym przeznaczeniem. Cel uzupełniono o opis usługi, zawierający podstawowe dane usługi i opis jej specyfiki oraz o szczególne rodzaje usługi (o ile takie występują). Organizacja usługi i zasady świadczenia usługi uzupełniają jej identyfikację.
2. Realizacja usługi, w której m.in. opisano:
 - zasadę zorientowania na klienta, jako tego elementu, którego celem jest zindywidualizowanie podejścia do potrzeb klienta uzupełnioną o analizę sytuacji, mającą na celu zidentyfikowanie rzeczywistych jego potrzeb, na ich podstawie sprecyzowanie oczekiwań klienta oraz określenie katalogu możliwych do podjęcia działań i czynności, a po przeprowadzeniu „selekcji” działań wybór możliwych do zrealizowania;
 - odpowiedzialność, tj. wykaz instytucji, w których dane procedury są realizowane wraz z ukazaniem nazw stanowisk pracy osób nadzorujących i realizujących;
 - procedury – szczegółowe opisy wszystkich czynności możliwych do wykonania w ramach danej usługi wraz z ich opisem. Integralną częścią każdej w procedur jest przedstawienie jej celów, wymagań do uruchomienia, sposobu postępowania, rezultatów, kontroli jakości jej realizacji, zależności od innych regulacji prawnych, wykaz dokumentów oraz wykaz instytucji, stanowisk pracy osób współpracujących w trakcie realizacji procedury;
3. Badanie jakości wykonania usługi, które odbywać się będzie poprzez zindywidualizowanie odpowiednich metod i instrumentów dla każdej usługi, w tym z wykorzystaniem wskaźników ilościowych i metod analizy jakościowej.
4. Zasoby, w których określono wymagania kwalifikacyjne dla osób, które realizują usługę oraz niezbędne wyposażenie tych osób w zasoby sprzętowe, lokalowe i dokumentację zapewniającą świadczenie usług na odpowiednim poziomie jakości.

W załączniku 1 przedstawiono projekt jednej z procedur standardu usługi „Poradnictwo zawodowe” – procedurę DZ-2 „Grupowe poradnictwo zawodowe”.

Proponowana struktura standardów nie jest wzorowana bezpośrednio na żadnym z rozwiązań państw UE. Natomiast konkretne rozwiązania dotyczące poszczególnych procedur, metod kontroli jakości wykonanych usług, niektórych rozwiązań praktycznych oraz orientacja na klienta, będą wzbogacone o doświadczenia, tzw. najlepsze praktyki oraz odpowiedniki standardów usług rynku pracy wypracowane i stosowane w Niemczech, Austrii, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Szwecji, Holandii oraz we Włoszech.

Podsumowanie

Ważnym założeniem, które leży u podstaw tworzenia standardów usług rynku pracy w wielu państwach Unii Europejskiej i świata jest konieczność ciągłego ich rozwoju. Standard usług rynku pracy nie powinien być czymś statycznym, dlatego niezbędnym jest zapewnienie odpowiednich środków, w tym finansowych, materialnych, zasobów ludzkich wspomagających jego dalszy rozwój. Standard opisujący funkcjonowanie instytucji rynku pracy powinien bezustannie ewaluować, w sposób dynamiczny odpowiadać na coraz szybciej zmieniającą się sytuację na rynku pracy, zmiany w gospodarce, ewolucję procesów społecznych itp.

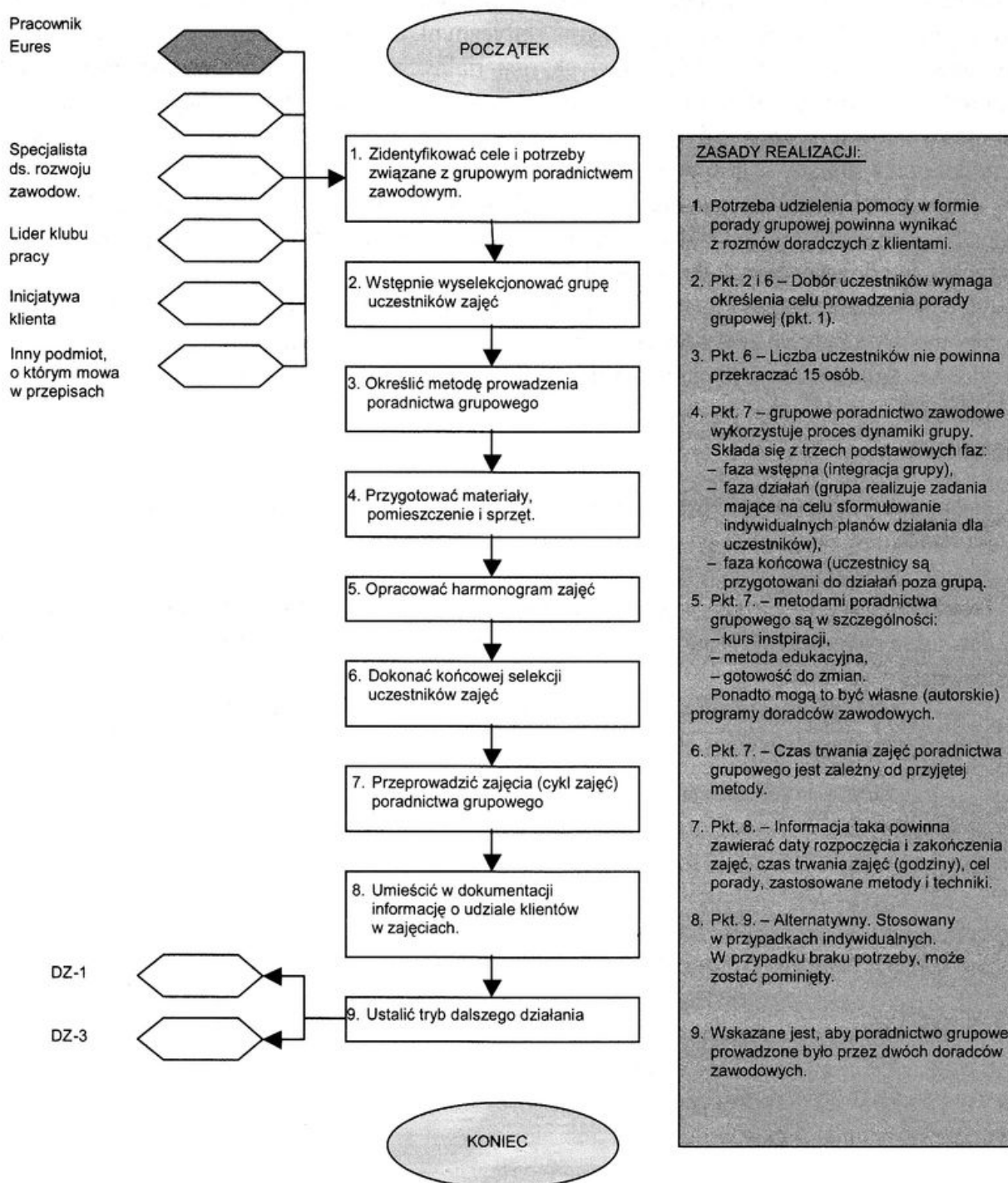
Stały monitoring i bieżąca ocena realizacji usług rynku pracy nastawione na ciągłe ich doskonalenie i modyfikacje może dać w perspektywie właściwe efekty w postaci coraz lepszej jakości tych usług dopasowanych do potrzeb klientów i rynku pracy.

Uwzględniając zapisy Ustawy standardy usług rynku pracy powinny być na tyle uniwersalne, aby możliwe były do zastosowania przez wszystkie instytucje rynku pracy, a z drugiej strony na tyle szczegółowe, aby być przewodnikiem dla nowe zatrudnionych pracowników.

Literatura

1. Podręcznik na temat standardów dla publicznych dostawców usług rynku pracy. Projekt „Poprawa jakości standardów usług rynku pracy” Phare 2001 „Spójność Społeczno-Gospodarcza”, Warszawa 2004, materiał szkoleniowy.
2. Projekty standardów dla publicznych dostawców usług rynku pracy. Projekt „Poprawa jakości standardów usług rynku pracy”, Phare 2001 „Spójność Społeczno-Gospodarcza”, Warszawa, wrzesień 2004, materiał szkoleniowy.
3. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 20 kwietnia 2004 r. (Dz. U. Nr 99, poz. 1005).
4. Strona internetowa: www.eps.org.pl

Załącznik 1. Projekt procedury DZ-2 „Grupowe poradnictwo zawodowe”
 Appendix 1. Draft of DZ-2 procedure „Group vocational counseling”



Cel: Pomoc w rozwiązaniu problemu zawodowego wybranej grupy klientów – bezrobotnych/poszukujących pracy

1. Wymagania do uruchomienia procedury:
 - identyfikacja potrzeb poradnictwa grupowego;
 - identyfikacja klientów.

2. Rezultat:
 - realizacja założonych celów;
 - przewyciężenie problemu zawodowego klientów;
 - uświadczenie i przedstawienie uczestnikom metod przewyciężenia problemu;
 - ocena klienta.
3. Kontrola jakości wykonania procedury:

Kontroli jakości wykonania procedury dokonuje doradca ją realizujący (na zasadzie samo-kontroli i samooceny wykonanych czynności i działań).

W trakcie kontroli jakości wykonania procedury należy:

 - przeanalizować prawidłowość wykonania poszczególnych czynności;
 - zwrócić uwagę na przypadki nieuzyskania oczekiwanych rezultatów,
 - przeanalizować przyczyny nieuzyskania właściwych rezultatów;
 - przeanalizować reakcję i zachowania klientów;
 - zastanowić się nad możliwością lepszego wykonania procedury;
 - zastanowić się nad możliwością poprawy procedury;
 - wyciągnąć wnioski.

Kontrola jakości wykonania procedury powinna być dokonywana po każdych zajęciach.
4. Zależność wykonania procedury od innych unormowań:
 - ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy;
 - rozporządzenie MGiP z dnia ... w sprawie szczegółowych warunków prowadzenia przez publiczne służby zatrudnienia usług pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego oraz organizacji szkoleń i pomocy w aktywnym poszukiwaniu pracy (Dz.U. No ..., poz. ...).
5. Wykaz dokumentów:
 - karta usług doradczych;
 - dokumentacja porady grupowej (m.in. harmonogram, lista uczestników, uwagi o realizacji itp.).
6. Współpraca:
 - a) Niezbędna:
 - klient (bezrobotny/poszukujący pracy);
 - pośrednik pracy;
 - lider klubu pracy;
 - specjalista ds. rozwoju zawodowego;
 - pracownik EURES;
 - inny doradca zawodowy.
 - b) Możliwa/pożądana:
 - specjalista z określonych dziedzin;
 - inny specjalista lub/i podmiot zewnętrzny.

Dane korespondencyjne autorów:

Mariusz Śmigiel

Wyższa Szkoła Zarządzania Personelem, Warszawa

e-mail: mariusz.smigiel@interia.pl

Mirosław Żurek

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

e-mail: mirzurek@wp.pl

Dorota KOPROWSKA

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności przedsiębiorstw

Entrepreneurship in the Network – Internet the opportunity for the growth of competitiveness

Słowa kluczowe: przedsiębiorczość, Internet, konkurencyjność, mikroprzedsiębiorstwo, Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL

Key words: entrepreneurship, Internet, competitiveness, microenterprise, Community Initiative EQUAL

Summary

In the framework of the Community Initiative EQUAL Development Partnership, the Institute for Terotechnology is implementing the Activity 1 in the framework of the project „Entrepreneurship in the web – Internet the opportunity for growth of competitiveness”. The project is addressed to entrepreneurs and employees of microenterprises and is in line with the activities supporting the competitiveness of microenterprises on the national and international market.

W rezultacie transformacji, model gospodarki oparty na instytucjach centralnego sterowania zastąpiony został przez mechanizmy wolnorynkowe. Proces ten spowodował szereg zmian o charakterze strukturalnym, m.in. wzrost inicjatyw gospodarczych prowadzących do powstawania przedsiębiorstw, w szczególności małych, średnich oraz mikro. Obecnie, na skutek załamania wzrostu gospodarczego na rynku krajowym oraz w wyniku konieczności dostosowania jakości i standardów działania do wymogów unijnych, mikroprzedsiębiorstwa przeżywają największy kryzys. Ich zdolność wychodzenia z trudnej sytuacji jest niższa niż firm większych – lepiej dofinansowanych i zorganizowanych, dysponujących wysokiej jakości technologiami i zasobami ludzkimi. Obok wyżej wymienionych, wśród przyczyn ograniczających rozwój i konkurencyjność mikroprzedsiębiorstw na coraz bardziej wymagającym rynku występują najczęściej: niedostosowanie systemu podatkowego do specyfiki i zasad działania mikrofirm, trudny dostęp do kredytów, mały zakres gwarancji i poręczeń, niespójne przepisy regulujące działanie firm i nadmierną regulację prawno-administracyjną, a także niedostosowanie przepisów we wszystkich dziedzinach do specyfiki i odmienności funkcjonowania mikrofirm. Jedną z najważniejszych barier w rozwoju mikroprzedsiębiorczości stanowi również ograniczona wiedza na temat zakładania i prowadzenia działalności gospodarczej, co powoduje, że jakość zasobów ludzkich oraz związana z nimi wydajność pracy są niskie. Jeśli chodzi o dyskryminację mikroprzedsiębiorców, nierówności generowane są nie tylko z zewnątrz, ale również płyną z wnętrza grupy beneficjentów. Mikroprzedsiębiorstwa charakteryzują się wysokim odsetkiem zatrudnialności osób o najniższym wykształceniu i kwalifikacjach, co wiąże się z niskim poziomem aktywności w zakresie docierania do wiedzy i informacji. Powoduje to u nich barierę psychologiczną, wiążącą się z przekonaniem o tym, że pewne usługi szkoleniowe i doradcze są dla nich niedostępne ze względu na niewystarczające przygotowanie merytoryczne, którym dysponują.

Społeczne i gospodarcze znaczenie mikroprzedsiębiorstw w rozwijającej się gospodarce wolnorynkowej zostało docenione, znalazło to odzwierciedlenie w wielu dokumentach rządowych, zawierających dyrektywy związane z programami wspierania i rozwoju sektora MSP („Narodowy Plan Rozwoju”; „Kierunki działań Rządu wobec małych i średnich przedsiębiorstw od 2003–2006”, „Małe i średnie przedsiębiorstwa w gospodarce narodowej. Polityka wobec MSP”). Wynika to przede wszystkim z przekonania, że rozwój wspomnianego sektora stanowi klucz do ograniczenia dysproporcji rozwojowych pomiędzy Polską a starymi krajami członkowskimi, ale również ze struktury wielkościowej polskich firm, z których większość to firmy mikro. Obecna kondycja polskich mikroprzedsiębiorstw, mających za sobą lata dynamicznego rozwoju w początkowym okresie transformacji jest bardzo trudna, wiele z nich jest zagrożonych, co ma swoje źródło w procesach związanych z załamaniem wzrostu gospodarczego na lokalnym rynku oraz z akcesją naszego kraju do struktur unijnych. Ten ostatni czynnik sprawia, że od maja 2004 polskie firmy, również mikro, działają na Jednolitym Rynku Europejskim, co wiąże się z nowymi wymogami, które dla wielu z nich oznaczają wzrost presji na podnoszenie konkurencyjności. Stąd niezwykle istotne wydają się wszelkie formy wspomagania mikroprzedsiębiorstw i zapewnienie maksymalnej pomocy w postaci zapewnienia usług wspierających: profesjonalnych szkoleń, doradztwa finansowego, prawnego, platformy wymiany informacji i pozyskiwania partnerów. Tego rodzaju działania mają już w naszym kraju pewne tradycje, jednak nadal prowadzone są w stopniu niewystarczającym. Z danych pochodzących z raportu Instytutu Badań nad Gospodarką („Usługi wspierające mikroprzedsiębiorstwa, małe przedsiębiorstwa i samozatrudnionych” Instytut Badań nad Gospodarką dla Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2003) wynika, że udział mikroprzedsiębiorstw w ogólnej liczbie firm korzystających z usług wsparcia kształtuje się na poziomie niższym niż 13%, a najczęściej korzystają z nich przedsiębiorcy legitymujący się najwyższym poziomem wykształcenia oraz ci, których zmusza do tego fatalna kondycja firmy i bezpośrednie zagrożenie jej likwidacji.

Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL jest częścią strategii Unii Europejskiej na rzecz stworzenia większej liczby lepszych miejsc pracy i zapewnienia szerokiego do nich dostępu. Finansowana przez Europejski Fundusz Społeczny [EFS], ma na celu testowanie i popieranie – w drodze współpracy transnarodowej – nowych sposobów zwalczania wszystkich form dyskryminacji i nierówności na rynku pracy, zarówno wobec osób zatrudnionych, jak i poszukujących pracy. EQUAL obejmuje również działania na rzecz społecznej i zawodowej integracji osób ubiegających się o azyl. Program jest uzupełnieniem Narodowej Strategii Zatrudnienia, odnosi się również do takich dokumentów jak: „Wspólna ocena założeń polityki zatrudnienia” (Joint Assessment Paper), „Wspólne memorandum w sprawie integracji społecznej” (Joint Inclusion Memorandum) oraz Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich.

EQUAL stwarza możliwości identyfikacji i przewidywania zmian na rynku pracy, jak też wyposaża w nowe narzędzia monitorowania, zapobiegania i rozwiązywania wykrytych problemów.

Program EQUAL stanowi niewielką część środków Europejskiego Funduszu Społecznego, który głównie finansuje działania Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich.

Wskaźnikami skuteczności programu EQUAL nie będzie liczba objętych wsparciem beneficjentów tylko jakość wypracowanych innowacyjnych modeli (metod), które zostaną wprowadzone do powszechnego zastosowania w polityce i praktyce krajowej.

Program Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL jest realizowany przez wybrane w drodze konkursu Partnerstwa na rzecz Rozwoju.

Inicjatorami Partnerstwa na rzecz Rozwoju w projekcie *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności* jest Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu (lider projektu), Szydłowieckie Forum Gospodarcze w Szydłowcu, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, Towarzystwo ALTUM w Rzeszowie, Eduserwis sp.j. w Poznaniu.

Celem projektu jest wzrost konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw poprzez implementację modelu zastosowania technologii informatycznych do podnoszenia jakości i powszechnej dostępności usług wspierających.

Beneficjentami programu będą mikroprzedsiębiorcy oraz pracownicy zatrudnieni w mikroprzedsiębiorstwach. Wnioskowane Partnerstwo polegać będzie na wspieraniu zdolności dostosowawczych mikroprzedsiębiorstw i zatrudnionych w nich pracowników do zmian strukturalnych w gospodarce poprzez wykorzystywanie technologii informatycznych i nowych technologii. W ramach tak zdefiniowanego tematu Partnerstwa, jego celem głównym będzie opracowanie i przetestowanie modelu transferu wiedzy i rozmaitych usług wspomagających dla mikroprzedsiębiorstw w oparciu o nowoczesne technologie informacyjne. Stworzy to możliwość dostosowania mikroprzedsiębiorstw do zasad społeczeństwa informacyjnego i gospodarki rynkowej oraz rozwinię u pracodawców i pracobiorców zatrudnionych w tym sektorze świadomość potrzeby ustawicznego kształcenia w celu zwiększenia konkurencyjności firm różnych sektorów i branż. *Wartość dodana projektu* polega na wykorzystaniu przez przedsiębiorcę zdobytej wiedzy zarówno z zakresu przedsiębiorczości, jak i obsługi sprzętu komputerowego w celu rozwoju własnej firmy w kierunku początkowo nie założonym w kontekście aplikacji modelu, lecz wytyczonym przez samego beneficjenta. *Wartością dodaną* jest również wzrost kompetencji beneficjentów i ich rozwój osobowy.

Projekt realizowany w latach 2004–2006 składa się z trzech działań.

W ramach *Działania 1 – realizowanego do maja 2005 roku* planowana jest realizacja następujących zadań:

- Identyfikacja kompetencji uczestników Partnerstwa w kontekście przyszłej współpracy;
- Opracowanie struktury zarządzania finansami, systemu monitoringu, ewaluacji i promocji projektu;
- Określenie strategii i mechanizmów wprowadzania zasad polityki horyzontalnej;
- Diagnoza barier prowadzących do wykluczenia cyfrowego, dyskryminacji na rynku pracy zarówno w zakresie dostępności do wiedzy, jak i w zakresie wykorzystywania nowych technologii informatycznych;
- Identyfikacja grupy docelowej dla opracowania i testowania rozwiązań oraz określenie roli grupy docelowej w pracach i działaniach Partnerstwa;
- Konsultacje środowiskowe;
- Opracowanie założeń modelu zastosowania technologii informatycznych do podnoszenia jakości i powszechnej dostępności usług wspierających mikroprzedsiębiorczość;
- Podpisanie umowy o Partnerstwie na rzecz Rozwoju;
- Zawarcie umowy o Partnerstwie Ponadnarodowym, w tym opracowanie strategii współpracy ponadnarodowej;
- Przygotowanie międzyorganizacyjnej mobilnej struktury współpracy zdolnej do opracowania modelu promującego kształcenie ustawiczne w zakresie wykorzystywania nowych technologii informatycznych przez beneficjentów;
- Określenie strategii i szczegółowego programu działań oraz budżetu do *Działań 2 i 3*.

W ramach *Działania 2* planowane jest opracowywanie i przetestowanie modelu oraz promocja rezultatów.

Działanie 3 to działania na rzecz upowszechniania modelu i promocji rozwiązań wśród beneficjentów.

Dane korespondencyjne autora:

Mgr Dorota Koprowska

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

e-mail: dorota.koprowska@itee.radom.pl

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Joanna JARMUŻEK

Zakład Edukacji Obywatelskiej i Polityki Oświatowej
Wydział Studiów Edukacyjnych
Uniwersytet im A. Mickiewicza w Poznaniu

Po co dorosłym samokształcenie?

The reasons for the self-education of adults?

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, samokształcenie, samodoskonalenie, wytrwałość

Key-words: permanent education, self-education, self-improvement, persistence

Summary

The aim of the article is to show the complexity of adult education in the light of theoretical considerations, which may suggest that adult education is now rarely understood as simply a form of acquiring necessary qualifications or skills essential to fulfilling job criteria. In the past, the role of education was to provide opportunities of professional, social, economic and cultural promotion. In the recent years, adult education has not neglected the function of minimalizing social gap and educational chances. This role has, however, been greatly diminished. Adult education has now been defined in means of individual development – a means that does not necessarily lead to sensational success, bring about high social roles.

Edukacja dorosłych coraz rzadziej jest pojmowana jako jedynie forma uzupełnienia wykształcenia lub wiedzy niezbędnej do pełnienia roli zawodowej, lecz jako pomoc świadczona dorosłej osobie w jej rozwoju, podporządkowana dążeniu tej osoby do optymalizacji własnego życia, z punktu widzenia dobra jednostkowego jak i społecznego (por. Muszyński, 1991). Chcąc bliżej scharakteryzować edukację dorosłych, należy uświadomić sobie pod jak wieloma względami różni się ona od edukacji obowiązkowej, obejmującej osoby dorastające. Różnice te są prostą konsekwencją tych, jakie występują między psychiką dzieci i młodzieży a psychiką dorosłych oraz sposobami ich funkcjonowania (por. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. 1995; Przetacznik-Gierkowska, M., Tyszkowa, M. 1996). Odrębność edukacji dorosłych ma swoje źródło w roli podmiotowości osoby w procesach jej indywidualnego rozwoju i dlatego też odmienne muszą być cele dla obydwóch form edukacji (por. Muszyński, 1992, w: Wujek, red.):

- cele edukacji dorosłych mają charakter propozycji kierowanych bezpośrednio do dorosłych, spośród których mogą oni wybrać stosowne dla siebie, są to więc pewne oferty, które osoba dorosła odnosi do swojej osoby, swojego życia i z perspektywy swoich potrzeb i aspiracji wybiera to, co uważa za ważne dla procesu jej osobistego, autonomicznego rozwoju. W przypadku edukacji osób młodych cele edukacyjne mają charakter standardów rozwojowych, które powinny osiągnąć w procesie dorastania (a nie tylko edukacji);
- cele edukacyjne dorosłych mają charakter alternatywny, opcyjny, wskazują na możliwości, a nie na powinności. Edukacja dorosłych odnosi się bowiem do dziedzin i poziomów rozwoju osobowości, które zostają indywidualnie wyznaczone poprzez samych dorosłych. W przeciwieństwie do edukacji dorosłych edukacja dorastających określa jasno cele, które osoba musi w swoim rozwoju osiągnąć, standaryzacja wyżej wymienionych celów opiera się na dotychczasowej wiedzy dotyczącej rozwoju człowieka oraz możliwościach społeczeństwa (por. Aleksander, 1996, s. 27);
- cele edukacyjne dorosłych odnoszą się do indywidualnej koncepcji i planu życia. Sprawia to między innymi, że cele te mogą być postrzegane jako pozbawione atrakcyjności propozycje, jeśli konkretne osoby realizują takie plany życiowe, w których zamierzony rozwój i wzbogacanie własnej osobowości nie odgrywa istotnej albo wręcz żadnej roli. Dla osób dążących do pogłębiania własnego rozwoju nie wszystkie oferty będą oczywiście równie atrakcyjne – osoba dorosła z całej mnogości ofert wybiera te, które z jej indywidualnego sposobu rozumienia rozwoju postrzega za najbardziej trafne i atrakcyjne. Dzieje się tak wtedy, gdy koncepcja własnego życia mieści się w sferze świadomie podejmowanych wyborów. Plany edukacyjne są elementem świadomego kreowania swojego życia, kierowania swoim rozwojem w harmonii z obraną koncepcją życia. Edukacja, w przypadku osób dorosłych, pełni jedynie funkcje pomocnicze w realizacji jednostkowych planów rozwoju. W przypadku edukacji dzieci i młodzieży poziom uczestnictwa w edukacji jest określony ustawą prawną oraz wynikającym z niej obowiązkiem edukacyjnym. Plany życiowe dorastających rzadko są na tym etapie zindywidualizowane, przemyślane, będące wynikiem samodzielnych decyzji i wyborów wynikających z własnej, dojrzałej koncepcji świata i siebie. Edukacja pełni wobec dzieci i młodzieży funkcje kierujące i maksymalizujące ich rozwój.

Podobną charakterystykę odmienności i specyfiki edukacji dorosłych przedstawia Brzezińska i Wiliński (por. Brzezińska, Wiliński, 1995). Według badaczy różni się ona jakościowo od edukacji dzieci w sześciu wyodrębnionych sferach. Po pierwsze, u dorosłych dostrzegamy rozwinięte myślenie pojęciowe, abstrakcyjne, które umożliwia intencjonalne, niedyrektywne uczenie, w przeciwieństwie do dzieci, u których dominują niższe funkcje psychiczne takie jak: pamięć i spostrzeganie. Po drugie, motywacja u dorosłych jest podporządkowana indywidualnej koncepcji świata i siebie i może być wewnątrzsterowna jak i zewnątrzsterowna, u dzieci ze względu na brak dostatecznie rozwiniętych funkcji psychicznych program musi być narzucony, ukierunkowany, ale zarazem przygotowujący do samosterowności, aktywizujący zasoby i aspiracje młodych. Po trzecie, u dorosłych dochodzi do możliwości nastawienia w uczeniu się, tak samo zresztą jak i w innych dziedzinach życia „na proces” albo „na efekt”. U dzieci występuje bardziej prymitywne, krótkowzroczne uczenie się, z czasem dopiero rozwija się umiejętność traktowania nauki jako narzędzia. Po czwarte, dzieci są bardzo podatne na zmiany, przejawiają pierwotną postawę twórczą, dużą gotowość do eksploracji, otwartość i plastyczność, dorośli zaś często podporządkowują swoje działania byciu efektywnym, użytecznym, albo jakiemuś innemu nadrzędnemu celowi. Po piąte, struktura wiedzy u dzieci jest słabo zróżnicowana, są chłonne, a głównym źródłem wiedzy jest własne doświadczenie, podczas gdy wiedza dorosłych jest już ustrukturalizowana, zróżnicowana,

opiera się głównie na przekazie społecznym. Oraz ostatni obszar, który analizuje Brzezińska, to obszar kontroli i oceny w procesie uczenia: ocena w oczach dziecka, to ocena jego osoby, a nie jego działania, lub jeszcze dokładniej charakteru albo efektów jego działania, podczas gdy dorośli umie oddzielić krytykę osoby od kontroli swojego działania, powinien mieć też przyswojone umiejętności autokorekty. Dlatego też cele edukacji dorosłych muszą się jakościowo różnić od celów edukacji dzieci i młodzieży – edukacja dorosłych powinna się opierać i wykorzystywać wszystkie umiejętności i kompetencje przyswojone przez dorosłych w toku całonocnego procesu aktywności edukacyjnej, proces ich edukacji powinien być bardziej refleksyjny, świadomy, samokrytyczny, ustrukturyzowany przez podmiot.

Kiedyś dostęp do oświaty dawał możliwości awansu zawodowego, społecznego, ekonomicznego i kulturowego. Obecnie funkcja oświaty dorosłych jako czynnika wyrównywania różnic społecznych, a co za tym idzie szans edukacyjnych, nie przestała być nadal aktualna, choć z czasem pojawiły się procesy znacznie pomniejszające jej znaczenie. Oświata i wykształcenie jako takie przestały pełnić rolę zasadniczego czynnika warunkującego drogę społecznego awansu. Dynamika przemian w różnych dziedzinach życia społecznego spowodowała zapotrzebowanie na kadre o nowych, wysoce wyspecjalizowanych kwalifikacjach oraz nieustanne rekwalfikowanie kadry zawodowo czynnej, w zależności od potrzeb rynku pracy.

Obecnie edukacja dorosłych staje się czynnikiem indywidualnego rozwoju jednostek. Nie służy ona już wyłącznie zadaniom kształcenia obowiązkowego społeczeństwa i uruchamianiu procesów mobilności poziomej i pionowej, a raczej ułatwia jednostce odnalezienie optymalnego z punktu widzenia dobra indywidualnego i społecznego miejsca w świecie, społeczeństwie. Oświata dorosłych zaczyna coraz częściej być postrzegana jako droga jednostkowej realizacji, droga na której niekoniecznie osiąga się najwięcej i niekoniecznie daje ona najwyższy status społeczny, niekoniecznie umożliwia realizowanie najbardziej znaczących ról w społeczeństwie, ale za to otwiera nieograniczone możliwości własnego rozwoju podyktowanego czysto podmiotowymi potrzebami (por. Matulka, 1992, w: Wujek, red.). Coraz częściej jako ideał edukacji dorosłych są postrzegane decyzje dorosłych dotyczące podnoszenia własnych kwalifikacji, które wypływają nie z potrzeb czysto użytecznych, nie jako następstwo zewnętrznych wymogów, lecz gdy wyrastają one na podłożu indywidualnych aspiracji dalszego rozwoju. Dąży się do tego, aby dzisiejsza młodzież wykształcona w odmiennych warunkach, w przyszłości gdy dorośnie i będzie podejmować edukację jako ludzie dorośli, kierowała się ideą podmiotowego, samodzielnego, zaplanowanego kierowania własnym rozwojem w zgodzie z obraną koncepcją świata i siebie (por. Biała Księga, 1997).

Nie można nie dostrzegać znaczenia społecznych czynników, które wywołują takie tendencje lub też im przynajmniej sprzyjają. Z jednej strony obejmują one obiektywne przemiany w sferze warunków życia, w którym pojawia się miejsce na indywidualny rozwój, z drugiej zaś upowszechnienie się wzorów życia nastawionego na samorealizację poprzez awans kulturowy. W ten sposób obok przesłanek społecznych oświaty dorosłych pojawiają się przesłanki ideowe: afirmacja życia, w której jest również miejsce na indywidualny rozwój nie wymuszony żadnymi obiektywnymi koniecznościami. Obecnie oświata dorosłych może uruchamiać szerszą perspektywę, umożliwia indywidualny awans kulturowy, osiąganym poprzez autonomiczną, indywidualną realizację siebie jako osoby. Dlatego też głównym celem edukacji dorosłych powinno być otwieranie drogi dorosłym ku lepszemu życiu poprzez osobisty rozwój, niezależnie od tego, jak jest on przez konkretną jednostkę pojmowany i definiowany. Stwierdzenie to, pomimo swojej prostoty, pokazuje, jak wiele zależy od

rozumienia samego pojęcia „rozwój osobisty” jak i indywidualnej koncepcji wartościowego i udanego życia. Należy brać też pod uwagę sytuację, gdy jednostka nie dąży do lepszego życia lub gdy realizuje swoją koncepcję poza drogą edukacyjną, dla takiej osoby, edukacja jawi się jako system niepożądany, nieefektywny, nieprzydatny.

Całokształt przemian, jakie dokonały się w życiu współczesnych ludzi, stworzyły obiektywne przesłanki dla szerokiego rozwoju edukacji dorosłych w nowych rozległych funkcjach. Przesłanek tych można się dopatrywać przede wszystkim w fazie wykształcania się na skalę powszechną koncepcji wartościowego, bogatego w treści życia. Przeobrażenia te można scharakteryzować następująco. Po pierwsze, nastąpiło rozszerzenie spektrum życia ludzkiego objętego dążeniami samorealizacyjnymi poza działalność zawodową. Ludzie odnajdują sens własnego rozwoju i osiągania życiowych kompetencji, podporządkowanych nie tylko wypełnianiu roli zawodowej, ale dotyczących takich sfer jak: rozrywki, czasu wolnego, życia społecznego, w związku z tym zmienia się zapotrzebowanie na usługi edukacyjne. Obejmują one przygotowanie do różnych dziedzin życiowej aktywności, a nie już tylko pracy zawodowej.

Nastąpiły jednocześnie istotne zmiany w samym sposobie wypełniania funkcji zawodowej. Przebiega ono w warunkach nieustannej zmienności obejmującej zarówno warunki pracy, rodzaj wykonywanych czynności, jak też same zawody. Podnosi się ponadto nieustannie poziom kompetencji niezbędnych przy realizowaniu poszczególnych zawodów. Wszystko to sprawia, że tradycyjny model przygotowania zawodowego „raz na zawsze” staje się zupełnym anachronizmem. Przewiduje się, że cykliczne zmiany na rynku pracy zmuszą dzisiejszych nastolatków przynajmniej do pięciokrotnej zmiany zawodu w ciągu życia (por. Krajewska, 2001). W związku z tym bierność (również, a może przede wszystkim edukacyjna) będzie oznaczać porażkę. W związku z tym rośnie zapotrzebowanie na wykształcenie ogólne, dające współczesnemu człowiekowi podstawy do aktywnego kierowania własnym rozwojem, a także pozwalające na zwiększenie umiejętności adaptacyjnych w stosunku do szybko zmieniającej się rzeczywistości ekonomicznej, społecznej i kulturowej. Wymagane jest wykształcenie szerokoprofilowe, które umożliwi adaptację w zależności od zmian technologicznych.

Po trzecie, nastąpiło także rozszerzenie spektrum życia ludzkiego objętego dążeniami samorealizacyjnymi na wiek poprodukcyjny, planowanie życia i dążenie do nadania mu satysfakcjonującego kształtu obejmuje całe życie człowieka. Coraz częściej wiek poprodukcyjny jest etapem, w którym umiejscawia się ważne zamierzenia oraz związane z nimi aspiracje rozwojowe. Stawia to nowe zadania przed systemami edukacyjnymi, które powinny umożliwić realizację jednostce jej koncepcję wartościowego życia.

Po czwarte, dokonały się istotne przemiany w zakresie życia ludzkiego. Nastąpiła daleko idąca autonomizacja postaw, a więc dążenie do uwolnienia się od układania życia według wzorców i nakazów płynących z zewnątrz. Wzrosło poczucie odrębności i niezależności w układaniu drogi własnego życia według indywidualnych, własnych standardów i systemów wartości. Przemiany te mają ogromne znaczenie dla systemów edukacyjnych, które powinny umożliwić osobie umiejętne korzystanie z zasobów własnych i tych umiejscowionych w otoczeniu, w rozwijaniu wewnętrznych dyspozycji niezbędnych do samodzielnego, twórczego, upodmiotowionego sterowania w sposób satysfakcjonujący.

Dlatego też punktem wyjścia dla nowoczesnego systemu oświaty dorosłych nie może być już jedynie idea włączenia w życie społeczne tych, którzy sami nie byli w stanie przeskoczyć edukacyjnej bariery, a tym samym umiejscowili się na marginesie życia społecznego. Staje się nim ideał zapewnienia każdemu dorosłemu członkowi społeczeństwa niezbędnej pomocy do dalszego rozwo-

ju podporządkowanego z jednej strony potrzebom społecznego uczestnictwa, zaś z drugiej osobistej samorealizacji. Taki punkt wyjścia pozwala na nowo zdefiniować zadania edukacyjne w stosunku do dorosłych. Jeżeli istotą oświaty dorosłych jest dalszy, samodzielnie umotywowany i sterowany samorozwój osoby dorosłej realizowany za pomocą edukacji w pionie i w poziomie, wtedy zadania oświaty prowadzą się do zapewnienia i udostępnienia tego wszystkiego, co jest niezbędne, aby jednostka właśnie tą drogą samokształcenia podążała. Oznacza to konieczność ujmowania zadań edukacyjnych w sposób znacznie szerszy, niż jedynie dostarczanie wiedzy, lecz jako: „budzenie aspiracji potrzeb dalszego rozwoju (...), kształtowanie niezbędnej postawy otwartości, gotowości przyjmowania nowych informacji (...), gruntowanie tendencji do samooceny własnych kwalifikacji oraz samokontroli w stosunku do własnego działania (...), rozbudzanie odwagi i gotowości do nieustannego czynnego kierowania własnym życiem (...), rozwijanie niezbędnych umiejętności i sprawności umożliwiających rozwój własny na drodze edukacyjnej (...), rozwijanie gotowości i chęci pokonywania oporów wewnętrznych i trudności zewnętrznych (...), wyposażenie jednostki w takie horyzonty, które pozwalają realistycznie postrzegać siebie, własne edukacyjne potrzeby, zamiary, aspiracje i zainteresowania w społecznym kontekście zmian (...)” (Muszyński, 1991, s. 29–30).

Czerniawska określa podstawowy dylemat andragogiki jako dylemat, czemu ma służyć edukacja dorosłych? Czy ma wyposażać dorosłych w kompetencje odpowiadające na pytanie: jak żyć? czy za co żyć? „Czy działania edukacyjne mają koncentrować się na kształceniu ogólnym i wokół sytuacji stymulujących moralno-emocjonalny rozwój jednostki, jej zdolności kreatywno-ekspresyjne – kim ma być? Czy też mają ograniczać się do kształcenia zawodowego, wyposażającego człowieka w umiejętności i kompetencje, a więc pomnażać jego wiedzę? A więc stymulować przede wszystkim jego rozwój intelektualny – co ma umieć?” (1996, s. 22). Czerniawska stwierdza, że przez ostatnie dziesięciolecie nacisk był kładziony zdecydowanie na drugą możliwość i dlatego w Polsce dominowała edukacja formalna. Obecnie obserwujemy stopniowy rozwój stowarzyszeń, klubów, prelekcji, kursów, kursów korespondencyjnych, uniwersytetów trzeciego wieku, zajęć organizowanych przez placówki, domy kultury. Możliwość kształcenia formalnego wrasta stopniowo w świadomość dorosłych Polaków, podczas gdy samokształcenie, jako proces przebiegający całe życie, nadal jest postrzegany jako dotyczący przede wszystkim pracowników naukowych. Czerniawska postrzegając edukację dorosłych jako proces wspomagania jednostki w całościowym procesie stawania się a zarazem wspomagania „tu i teraz” w pełnionych rolach, w spełnianiu aspiracji, dostrzega jedyną drogę w budowaniu umiejętności samokształcenia i gotowości do jej realizacji (Czerniawska, 1992, s. 124).

Edukacja dorosłych może być realizowana w ramach edukacji ustawicznej, której celem jest integracja oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych, formalnych, nieformalnych, programowych i samokształceniowych (Pólturzycki, 1991, s. 67). Wynikiem integracji tych oddziaływań są trzy wymiary edukacji: kształcenie w pionie, w poziomie i w głąb. Zgodnie z poglądami R.J. Kidda edukacja dorosłych może przebiegać na wszystkich wspomnianych wymiarach. Kształcenie w pionie obejmuje kolejne szczeble edukacji formalnej od przedszkola po studia wyższe i podyplomowe (w przypadku dorosłych najczęściej przybiera formę uzupełniania wykształcenia na poziomie podstawowym, średnim, wyższym). Kształcenie w poziomie ma zapewnić poznawanie różnych dziedzin, zagadnień i wyraża się we wszystkich możliwych formach edukacji pozaszkolnej, nieformalnej (edukacja kursowa i korespondencyjna obejmująca naukę języków obcych, obsługę komputerów, doskonalenie bądź przyuczanie do zawodu, odczyty i prelekcje, uniwersytety trzeciego wieku) (por. Pólturzycki, 1991, s. 304).

Kształcenie w głąb jest ściśle związane z jakością edukacji, wyraża się w głębokiej motywacji do samoedukacji, mającej na uwadze dobro i rozwój własny i społeczeństwa. Na samoedukację, zdaniem Kidda, składają się dwa procesy: samokształcenia i samowychowania. Samokształcenie jest to proces prowadzony świadomie i aktywnie przez osobę, podejmującą określone zadania poznawcze, polegające na samodzielnym, świadomym, celowym zdobywaniu i modernizowaniu wiedzy ogólnej bądź kwalifikacji specjalistycznych. Proces ten wymaga samodzielności, świadomego dążenia do określonych celów, opanowania zasobów wiedzy, rozwoju zainteresowań i zamiłowań (por. Urbanek, 2000).

Zatem edukacja dorosłych składa się z dwóch aspektów: kształcenia i samokształcenia. Kształcenie ma charakter świadomej, celowej, zorganizowanej działalności dydaktycznej, wychowawczej i kulturowej, przebiegającej z mniej lub bardziej aktywnym udziałem dorosłych uczestników. Występuje tu mniej lub bardziej intensywny czynnik sprawczy, organizując, ukierunkowując lub przynajmniej inspirujący edukację. Samokształcenie ma także charakter działalności świadomej, celowej i w miarę zorganizowanej (poza samokształceniem incydentalnym), lecz czynnikiem sprawczym jest tu sam uczący się. To on podejmuje działania związane z określeniem celów swojej edukacji, dobiera treści, formy i metody, on też ją kontroluje i ocenia. Kształcenie i samokształcenie są niejako dwoma uzupełniającymi się forami edukacji dorosłych, które w życiu konkretnej osoby przewijają się (lub przynajmniej powinny) w różnym nasileniu.

Coraz częściej w świadomości dorosłych uczących się i nie tylko, edukacja jako taka ulega deinstytucjonalizacji oraz naturalizacji, czyli jest traktowana jako naturalny element codziennego życia. „Edukacja przestaje być aktywnością wyodrębnioną z życia, a staje się jego integralną częścią, rodzajem dialektycznej gry między poznaniem, doświadczeniem i działaniem. Jej celem jest refleksyjna interpretacja składowych świata życia i redefinicja tożsamości podmiotu poznającego” (Malewski, 2001, s. 37). Edukacja dorosłych zakłada więc integrację uczenia formalnego, nieformalnego oraz incydentalnego na rzecz rozwoju samoświadomości i podjęcia procesu samokształcenia, czyli wykroczenie poza posiadaną dotychczasową, często zdezaktualizowaną wiedzę, dysfunkcjonalne postawy i programy działania w świecie (por. Malewski, tamże). Do podstawowych warunków takiego uczestnictwa w aktywności edukacyjnej wymaga się proaktywności, czyli samodzielnego wyznaczania i poszukiwania celów edukacyjnych, refleksyjny krytycyzm, czyli umiejętność krytycznej analizy nie tylko nowego materiału, ale również już zasymilowanej wiedzy, kreatywność, czyli niekonwencjonalna analiza (por. Malewski, tamże).

Samokształcenie to najbardziej dojrzały, podmiotowy udział jednostki w stawianiu się tym, co postrzega ona jako pożądane, idealne. Służy najlepszemu wykorzystaniu dostępnych jednostce zasobów (zewnętrznych jak i wewnętrznych) w aktywnym kierowaniu procesem własnego rozwoju poprzez zaangażowane ukierunkowanie, korygowanie i selekcjonowanie wyżej wspomnianych zasobów. Nietrudno zauważyć wpływ czynników osobowych na proces edukacji formalnej i nieformalnej, jak i procesów samokształceniowych. Umiejętność podmiotowego funkcjonowania jest niezbędna w samosterowanym kształceniu. Wszyscy autorzy podkreślają, że o istocie samokształcenia decyduje samodzielność poznawcza, bo to ona determinuje indywidualny proces edukacyjny. Samokształcenie jest bowiem z jednej strony procesem oświatowym, z drugiej zaś stylem życia o charakterze aktywnego poznawania świata i siebie. Głównym czynnikiem i zarazem warunkiem samokształcenia jest aktywność edukacyjna, wynikająca z samodzielności planowania i podejmowania działań edukacyjnych dla siebie i środowiska społecznego, we wszystkich sferach życia osobistego jak i społecznego. Samokształcenie nie jest procesem wyizolowanym, który można dodać do systemu edukacji formalnej, jest natomiast mniej lub bardziej świadomym działaniem edukacyjnym, któ-

re łączy się ze zorganizowanym kształceniem i wychowaniem. Może być aktywne i widoczne, a także może przygasać w cieniu dyrektywnego oddziaływania w systemie edukacyjnym o zbyt sztywnych założeniach.

Wielu autorów podkreśla fakt istotności w procesie samokształcenia intencjonalności, samodzielności, dobrowolności inicjatywy. Nie można nikogo na siłę zmusić do rozwoju własnej osoby, bez samodzielnej decyzji brak motywacji do podejmowania tego rodzaju wysiłku. Są osoby, których koncepcja udanego życia i samorozwoju polega na byciu dobrym pracownikiem i oczywiście można zmusić, zobligować daną osobę do uczestnictwa w kursach samorozwoju, ale to ona sama musi chcieć na drogę samorozwoju wstąpić. Istota współczesnej edukacji dorosłych polega na stworzeniu człowiekowi dorosłemu możliwości, szans rozwoju własnej osoby, w tych dziedzinach, które on uważa za istotne i wartościowe.

Podstawą samokształcenia jest orientacja jednostki na kształtowanie swojego życia poprzez wykorzystanie maksymalne wszystkich zasobów i możliwości zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych (por. Przyszczypkowski, 2003, s. 81). Rozwijanie zasobów tkwiących w człowieku, zależy od niego samego i jego aktywności, ale zarazem od warunków, jakie tworzy jego otoczenie. Im lepsze warunki oraz większa aktywność samego człowieka, tym większe szanse na realizację potencjału rozwojowego poprzez samoedukację. Polega ono na „mniej lub bardziej samodzielnym stawianiu i rozwiązywaniu przez jednostkę zadań w celu osiągnięcia w różnym stopniu uświadomionego wzoru osobowości” (Semków, 1981, s. 13). Główne właściwości tego procesu to: samodzielność, autonomia w myśleniu i działaniu, wieloaspektowa różnorodna aktywność, świadomość celu oraz poszczególnych etapów prowadzących do celu. Tak pojęte samokształcenie stwarza szansę rozwoju osobowości człowieka. Im szerszy zakres aktywności osoby przy jednoczesnej samodzielności, samoświadomości i twórczej postawie, tym większa szansa realizacji zamierzonych celów, jednak wykorzystanie tych możliwości, posiadanych zasobów wewnętrznych jak i zewnętrznych (mobilność finansowa, przestrzenna, wolny czas) zależy w dużym stopniu od samej osoby.

Lengrand przyjmuje, iż kształcenie ustawiczne „jest to cały zespół działań i zadań zmierzających do stworzenia nowego systemu edukacyjnego” (Półturzycki, 1991, s. 52). Dostrzegając on konieczność zmodyfikowania systemu oświaty – miał on wyposażać w odpowiednie umiejętności do dalszego uczenia się, powinien rozwijać zainteresowania i motywacje doksztalcenia, czyli przygotować do postrzegania swojego życia jako możliwości rozwoju, urzeczywistnienia własnej koncepcji udanego życia. Jako podstawową Lengrand określił zasadę zachowania ciągłości i systematyczności procesu uczenia się (zasada ustawiczności, permanencji), co z jednej strony chroni przed deaktualizacją wiedzy, a z drugiej zapewnia możliwość stałego rozwoju. Zaznaczał, że edukacja ustawiczna powinna przebiegać na różnych płaszczyznach edukacji – nie tylko formalnej, ale także w ramach aktywności politycznej, społecznej i rekreacyjnej.

W ramach tej koncepcji edukacja postrzegana jest zarówno jako cel, jak również jako środek do realizacji zamierzonego celu (realizacji wizji własnego rozwoju). Dlatego podkreślano, iż edukacja ustawiczna nie jest systemem oświatowym, ale zasadą funkcjonowania systemu, że służy rozwojowi społeczeństwa wychowującego, czyli takiego, które charakteryzuje się „procesem wewnętrznego przenikania szeroko rozumianej edukacji oraz zagadnień społecznych, politycznych i ekonomicznych do środowisk społecznych, rodzin, życia obywatelskiego (...), zapewnia każdemu uczestnikowi odpowiednie środki i program do samokształcenia i samowychowania, umożliwiając swobodny ich wybór” (Półturzycki, 1991, s. 55). Kształcenie ustawiczne staje się nową strategią oświatową, obejmującą całe życie człowieka, życie wypełnione przeróżnymi zadaniami i problemami, również edukacyjnymi, życie,

które jest stale wzbogacane o nowe potrzebne, niezbędne do pełnego uczestnictwa w świecie społecznym zawodowym kompetencjami i treściami intelektualnymi i egzystencjalnymi.

Ustawiczność w oświacie dorosłych oznacza także integrację wszelkich oddziaływań wychowawczych, formalnych i nieformalnych, kształcenia programowego i samokształcenia. Wyraża dążenie do pielęgnacji i rozwoju całej osobowości człowieka, włączając w zakres oddziaływań oświatowych nie tylko intelekt, ale uczucia, wolę, umiejętności praktyczne, zdrowie i sprawność fizyczną, wrażliwość duchową, estetyczną czy artystyczną. Rozwój ten może być zapewniony poprzez różnorodne treści, które ogólnie można podzielić na ogólne i zawodowe. Tak więc kształcenie ustawiczne poprzez naukę, pracę, uczestnictwo w kulturze i życiu społecznym umożliwia osobom dorosłym realizację własnych aspiracji i dążeń.

Literatura

1. Aleksander T., Społeczne uzasadnienie konieczności edukacji dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 2, 1996, 27–34.
2. Biała Księga Komisji Europejskiej, Nauczanie i uczenie się, na drodze do uczącego się społeczeństwa. Warszawa 1997.
3. Brzezińska A., Wiliński P., Wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego. *Edukacja Dorosłych*, 3, 1995, 17–33.
4. Czerniawska, Dylematy andragogiki. *Edukacja Dorosłych*, 2, 1996, 21–25.
5. Jankowski D., Przyszczypkowski K., Skrzypczak J., Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2003.
6. Krajewska A., Proces globalizacji – konteksty i implikacje dla szkolnictwa wyższego. *Edukacja Dorosłych*, 4, 2001, 22–35.
7. Lengrand P., Obszary permanentnej samoedukacji. Warszawa 1995.
8. Małewski M., Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2, 14, 2001, 29–57.
9. Muszyński H., Cele oświaty dorosłych i metodologiczne problemy ich stanowienia. *Studia Pedagogiczne*, 57, 1991, 15–30.
10. Półturzycki J., Dydaktyka dorosłych. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991.
11. Przetacznik-Gierkowska M., Tyszkowa M. (red.), Psychologia rozwoju człowieka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1996.
12. Semków J., Proces samokształcenia i jego rozumienie w aspekcie badań działalności kulturalno-oświatowej i doskonalenia zawodowego. W: J. Semków (red.), Procesy samokształceniowe w działalności kulturalno-oświatowej i w doskonaleniu zawodowym (konceptje badawcze). *Prace Pedagogiczne*, t. 22, 1981.
13. Urbanek A., Edukacja dorosłych w Polsce u progu XXI wieku. *Edukacja Dorosłych*, 3, 2000, 47–58.
15. Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (red.), Psychologia dziecka. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1995.
15. Wujek T. (red.), Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.

Dane korespondencyjne autora:

Joanna Jarmużek

Zakład Edukacji Obywatelskiej i Polityki Oświatowej

Wydział Studiów Edukacyjnych

Uniwersytet im A. Mickiewicza w Poznaniu

ul. Szamarzewskiego 89, Poznań 60-568

e-mail: wjjarmu@poczta.onet.pl

Daniel KUKLA

Zakład Doradztwa Zawodowego

Instytut Pedagogiki

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Poradnictwo zawodowe i praca zawodowa jako integralny proces rewalidacji zawodowej osób niepełnosprawnych

Careers counselling and professional job as
elements of integral process of the disabled rehabilitation

Słowa kluczowe: poradnictwo zawodowe, doradca zawodowy, osoba niepełnosprawna, proces doradztwa zawodowego, porada zawodowa, rewalidacyjne doradztwo zawodowe, zawód, rehabilitacja

Key-words: careers counseling, professional counselor, disabled, process of careers counseling, professional advice, rehabilitation counseling, job/profession, rehabilitation

Summary

The text below presents the following subject: „Careers counselling and professional job as elements of integral process of the disabled rehabilitation”.

In my thesis I try to show the difficulties that the disabled have to face while trying to find employment. In fact their future life depends on a professional advice given by an expert. However, one should consider the fact that both guidance and occupation are equally important in the process of rehabilitation. A professional job is essential element of human existence and in case of the disabled it becomes the most significant factor in their rehabilitation. Therefore it is a matter of importance to create proper conditions for such people to be educated. At the same time they should be provided with job which would enable them to use their qualifications.

Wstęp

Wśród prawie 5,5 miliona osób niepełnosprawnych, aktywnych zawodowo jest tylko 16,8%. Dużą grupę stanowią osoby, które nie przekroczyły 24 roku życia.

Poradnictwo zawodowe we współczesnym świecie, we współczesnej Europie powinno być integralną częścią systemu społeczno-wychowawczego w zakładzie pracy. To „wychowanie” ma znaczący wpływ moralny na rozwój człowieka, do pracy i życia w społeczeństwie. Prekursorem poradnictwa zawodowego dla osób niepełnosprawnych w Polsce był prof. Aleksander Hulek.

Poradnictwo zawodowe stanowi pierwszy i bardzo ważny etap rewalidacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Stawia sobie głównie za cel udzielanie tym osobom pomocy w wyborze właściwszego kierunku szkolenia, kształcenia zawodowego lub rodzaju i formy zatrudnienia¹.

Wejście na otwarty rynek pracy osobom niepełnosprawnym utrudniają m.in. następujące czynniki:

- a) brak wiedzy o osobach niepełnosprawnych ze strony pracodawców,
- b) nieprawidłowe postawy społeczne,
- c) utożsamianie niepełnosprawności z brakiem kwalifikacji, brakiem motywacji do pracy, nawykiem uzależnienia od innych osób,
- d) bariery architektoniczne i komunikacyjne.

Aby „pokonać bariery w aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych w ramach otwartego rynku pracy, ważne jest przede wszystkim: dobre poradnictwo zawodowe, szkolenie, przygotowanie do pracy”².

Rola poradnictwa i pracy w życiu osób niepełnosprawnych

Jak pisze T. Tomaszewski, cele poradnictwa zawodowego wynikają z celów wychowania. Wychowanie to przygotowanie jednostki do życia i kształtowanie jej osobowości. Czyli celem poradnictwa jest optymalizowanie przygotowania do życia i udoskonalanie modelowania osobowości młodego człowieka.

Poradnictwo zawodowe jest bodaj najważniejszym etapem rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Praca jest szczególnie istotna w życiu człowieka niepełnosprawnego, jest ściśle związana z rewalidacją, z dochodzeniem do zdrowia, daje szansę samorealizacji oraz integracji społecznej. Ocenę „zdolności do pracy osoby niepełnosprawnej pod względem społecznym, metodycznym, psychologicznym zawodowym wykonuje doradca zawodowy”³.

W krajach UE promowany jest profesjonalny model doradcy zawodowego, posiadającego „wiedzę, poczucie odpowiedzialności, mającego wiarę w możliwości rozwojowe jednostki, wykazującego chęć podnoszenia kwalifikacji, prezentującego szacunek dla różnic indywidualnych i społecznych swoich klientów”⁴.

Poradnictwo zawodowe ma na celu w krajach UE przygotować młodzież niepełnosprawną do „poruszania się na wolnym rynku pracy, kształcenia umiejętności samodzielnego poszukiwania pracy, prezentowania swoich kwalifikacji, stałego rozwijania nabytych kwalifikacji”⁵ oraz „uwrażliwić młodych ludzi na warunki zewnętrzne, m.in. konkurencję na rynku pracy w ubieganiu się o pracę czy miejsce w szkole”⁶.

¹ G. Magnuszewska-Otulak, Młodzież niepełnosprawna na rynku pracy (Konferencja Rady Europy, Konstancin Jeziorna 27–28 listopada 1997 r.) Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej.

² T. Majewski, B. Szczepankowska, Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych, (w:) B. Szczepankowska, A. Ostrowska (red): Problemy niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym. Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego, nr 10/1998 r.

³ H. Sokołowska, Szkolenie doradców zawodowych w zakresie poradnictwa zawodowego dla niepełnosprawnych, (w:) Problemy rehabilitacji społecznej i zawodowej, nr 4/1998 r.

⁴ A. Paszkowska-Rogacz, Doradztwo zawodowe w krajach Unii Europejskiej, Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego, Biuletyn Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, nr 4/1996 r.

⁵ E. Filipowicz, Aktualne problemy orientacji i poradnictwa zawodowego, (w:) Edukacja Dorosłych, nr 4–5/1995 r.

⁶ W. Trzeciak, G. Zawadzka, Informacja i poradnictwo zawodowe w urzędach pracy, (w:) Edukacja Dorosłych, nr 4–5/1995.

Istnieje wiele inicjatyw i rozwiązań dotyczących poradnictwa zawodowego, jednak są potrzebne szybkie decyzje wdrożeniowe, aby w praktyce polskich szkół mogły być uwzględnione standardy wymagań Unii Europejskiej.

Osoba niepełnosprawna, jak pisze A. Bańka⁷, „to jednostka, której perspektywy otrzymania pracy i utrzymania się w odpowiedniej pracy zostały poważnie ograniczone na skutek zmniejszenia sprawności fizycznej lub umysłowej”. Niepełnosprawność powoduje poczucie niskiej samooceny wśród niepełnosprawnych. Często są uważani za ludzi „drugiej kategorii”.

Proces doradztwa zawodowego jest procesem pomagania drugiej osobie w „osiąganiu lepszego zrozumienia siebie samego w odniesieniu do rodzaju pracy i środowiska pracy, w odniesieniu do wyboru właściwego zawodu, zmiany zatrudnienia oraz właściwego dostosowania zawodowego”⁸.

Każda jednostka powinna w procesie doradztwa być traktowana indywidualnie, a w szczególności osoba niepełnosprawna. Bo to właśnie niepełnosprawni mają „w konfrontacji z nieprzychylnym otoczeniem społecznym mniejsze szanse sami zaznaczyć swoją indywidualność, czyli odmienną w pozytywnym tego słowa znaczeniu”⁹.

Poradnictwo zawodowe oprócz nauki szkolnej jest pierwszym procesem instytucjonalnego oddziaływania zarówno na osoby, które były uprzednio zatrudnione, jak i te, które nie mają żadnego doświadczenia w pracy oraz te, które są okresowo niezdolne do niej, pragnąc sobie wybrać zawód lub zmienić pracę. Oprócz tego jest ono także pierwszym z czterech procesów składających się na rehabilitację zawodową. Pozostałe to szkolenie lub kształcenie; wybór stanowiska pracy i adaptacja do pracy; opieka nad osobą zatrudnioną¹⁰.

Porada zawodowa może być traktowana jako forma pomocy dla niepełnosprawnego, z której może skorzystać lub nie. Proces wyboru powinien być jej indywidualną i nieprzymuszoną decyzją.

Rewalidacyjne doradztwo zawodowe jest asystowaniem osobie niepełnosprawnej w osiągnięciu funkcjonalnej zdolności i efektywnego przystosowania. Efektem powinno być poczucie własnej osobowej wartości i satysfakcjonującego przystosowania, a proces rewalidacyjnego doradztwa podejmowany jest w imię wartości, godności i praw osoby ludzkiej¹¹.

Praca jest jedną z podstawowych działalności człowieka, jest ona niejako powołaniem do własnej samorealizacji, ale również jest źródłem zarobkowania i spełniania własnych planów życiowych. To, jak ważna jest ona w jego życiu, zależy przede wszystkim od niego samego, od jego indywidualnych cech charakteru, osobowości oraz systemu wartości. Jan Paweł II w encyklice *Laborem exercens* pisze, iż „praca jest dobrem każdego człowieka, przez pracę człowiek przekształca nie tylko przyrodę, ale urzeczywistnia siebie jako człowieka, poniekąd bardziej „staje się człowiekiem”¹². Dalej papież pisze o tym, że każdy robotnik/człowiek w swym zakładzie pracy powinien czuć się jak człowiek, nie jak maszyna, którą można eksploatować, a gdy się zużyje, wyrzucić. Każdy pracownik, kiedy czuje się potrzebny w danym zakładzie i wie, że jego praca zostanie doceniona, chociaż w najmniejszym stopniu spowoduje, iż będzie on nie tylko lepiej pracował, ale będzie czuł się zżyty ze swoim miejscem pracy. Praca niewątpliwie jest jednym

⁷ A. Bańka, Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy, Wydawnictwo Print-B, Poznań 1995, s. 200.

⁸ Tamże, s. 23.

⁹ Tamże, s. 203.

¹⁰ F. Wojciechowski, Problemy poradnictwa w procesie rewalidacji osób niepełnosprawnych, [w:] W. Dykcik (red.) Pedagogika społeczna, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001, s. 388.

¹¹ Por. tamże, s. 389.

¹² Za Z. Wiatrowskim, Podstawy pedagogiki pracy, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 2000, s. 69.

z najważniejszych czynników rehabilitacji zawodowej dla osób niepełnosprawnych. Dziś w krajach Unii Europejskiej żyje ponad 45 mln niepełnosprawnych w różnym stopniu. Ponad połowę tej grupy stanowią ludzie w wieku produkcyjnym. Przez osobę niepełnosprawną A. Hulek¹³ uważa osobę, która na skutek ograniczeń pod względem fizycznym, somatycznym lub psychicznym ma znaczne trudności w wywiązywaniu się z zadań, jakie stawia przed nią życie codzienne, szkoła, praca zawodowa i czas wolny.

Trudności te są zmniejszane lub likwidowane m.in. poprzez rehabilitację oraz kształcenie ogólne i zawodowe.

Proces rehabilitacji poprzez prace i doradztwo

Mówiąc o rehabilitacji, należy mieć niewątpliwie na myśli również albo przede wszystkim rehabilitację zawodową w zakładzie pracy, w którym oprócz wykonywania obowiązków pracowniczych każdy zatrudniony ma możliwość uczestniczenia w szeroko pojmowanym poradnictwie zawodowym, które ma mu pozwolić stworzyć warunki m.in. do zdobycia mistrzostwa w zawodzie lub przygotować już w czasie pracy do ewentualnej zmiany obecnego miejsca zatrudnienia i przygotować do zmiany charakteru pracy czy zawodu. Szeroko zakrojonym celem współczesnej rehabilitacji jest maksymalna integracja zarówno społeczna, jak i zawodowa osób poszkodowanych. Wszelkie podejmowane działania rehabilitacyjne zmierzają do przygotowania jednostki upośledzonej do możliwie pełnego życia. Możemy wyróżnić 4 rodzaje rehabilitacji, m.in. rehabilitację leczniczą, społeczną, psychologiczną oraz tę najważniejszą w tej chwili – rehabilitację zawodową, która według Międzynarodowej Organizacji Pracy stanowi część ogólnego procesu rehabilitacji, który polega na świadczeniu takich usług jak: poradnictwo zawodowe, szkolenie zawodowe i zatrudnienie mające na celu zabezpieczenie odpowiedniej pracy i utrzymanie się w niej. Głównym zadaniem rehabilitacji zawodowej jest zwiększenie kwalifikacji osób niepełnosprawnych, przewyciężenie dyskryminacji w zatrudnieniu. Sam proces rehabilitacji zawodowej przebiega w kilku etapach¹⁴. Pierwszy to ocena zdolności do pracy osoby niepełnosprawnej. Jej wyniki stanowią podstawę do udzielania odpowiedniej porady zawodowej. Udzielanie właściwej porady zawodowej osobie niepełnosprawnej – poradnictwo zawodowe – stanowi bardzo istotny etap, gdyż od niego zależy powodzenie całego procesu rehabilitacji zawodowej.

Kolejnym niezmiernie ważnym etapem jest przygotowanie do określonej pracy zawodowej. Przygotowanie to polega na opanowaniu przez osobę niepełnosprawną niezbędnej wiedzy teoretycznej, umiejętności praktycznych oraz form funkcjonowania i zachowania się w sytuacjach pracy. Kierunek szkolenia czy kształcenia zawodowego ustalany jest na podstawie wyników badań zdolności do pracy i diagnozy zawodowej, która powinna zawierać także wskazania w tym zakresie. Muszę stwierdzić, iż ważne jest, aby proces kształcenia zawodowego był dostosowany do indywidualnych potrzeb jednostki kształcącej się, zdobywającej zawód, który z pewnością może nie będzie zawodem na całe życie. Nic w procesie wyboru zawodu czy dalszego kształcenia nie powinno być narzucone osobie tak pełno- jak i niepełnosprawnej. Osobą decydującą o wyborze szkoły, zawodu jest sama „osoba niepełnosprawna, a nie osoba udzielająca jej pomocy w tym wyborze”¹⁵.

¹³ A. Hulek, *Badania naukowe nad osobami niepełnosprawnymi i ich znaczenie dla systemu oświatowego*, Biuletyn Informacyjny TWK, Warszawa 1980, s. 18.

¹⁴ W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*, Poznań 2001, Wydawnictwo UMC, s. 396–397.

¹⁵ J. Sowa, *Pedagogika specjalna w zarysie*, FOSZE, Rzeszów 1997, s. 117.

Duży wpływ na „orientację zawodową młodzieży niepełnosprawnej mają rodzice, a decyzja zawodowa jest podejmowana pod ich silnym wpływem”¹⁶. Skutkiem niewłaściwego wyboru, wyboru narzuconego, może być niechęć (np. po skończeniu kształcenia zawodowego) do wykonywania pracy w „wyuczonym zawodzie”, trafniejszym określeniem byłoby – „narzuconym zawodzie”. Oczywiście nie twierdzę tu, że nie należy ingerować w wybór zawodowy młodzieży, jednakże uważam, iż ta ingerencja powinna być jak najmniejsza. Podjęcie niewłaściwej decyzji co do kierunku kształcenia czy wyboru zawodowego jednostki – jak twierdzi J. Sowa – może mieć nieporównywalnie większe konsekwencje dla osoby niepełnosprawnej niż dla pełnosprawnej.

Ostatni etap rehabilitacji zawodowej stanowi adaptacja zawodowa osoby niepełnosprawnej do nowego środowiska pracy, zwłaszcza w początkowym okresie zatrudnienia, szczególnie odnosi się to do młodzieży niepełnosprawnej, przystępującej po raz pierwszy do pracy i pracowników niepełnosprawnych zmieniających pracę. Jest ona konieczna dla utrzymania zatrudnienia, uzyskania awansu i satysfakcji z pracy.

Ważne wydaje się być wykształcenie i kwalifikacje zawodowe osób niepełnosprawnych, gdyż one decydują o właściwej adaptacji zawodowej człowieka niepełnosprawnego. Należy stwarzać warunki i ukazywać niepełnosprawnym możliwości szkolenia, doskonalenia czy doksztalcenia zawodowego. Poprzez zdobywanie kolejnych stopni kwalifikacji zawodowych następuje ich coraz pełniejsze uczestniczenie nie tylko w życiu społecznym zakładu pracy, ale i również najbliższego środowiska. Następuje zdobywanie przez nich coraz wyższego poziomu w hierarchii społecznej. W mentalności polskiego społeczeństwa cały czas tkwi przekonanie, iż osoba niepełnosprawna to osoba „niewykształcona”. Ten stereotyp należy jak najszybciej zmienić.

Ależ jak tu możemy mówić o możliwościach równego kształcenia i zdobywania nowych doświadczeń, skoro większość polskich uczelni, szkół nie jest do tego przygotowana. Mam tu na myśli względy architektoniczne, lokalowe, większość uczelni mieści się w dużych miastach, ci niepełnosprawni muszą jakoś dojechać na zajęcia, muszą mieć zakwaterowanie w miejscu nauki, muszą mieć pomoc ze strony uczelni i władz, a tej nie ma albo nikt nie chce im tej pomocy udzielić... Ludzie mają tendencje do lęku przed tym wszystkim, co nie jest takie jak oni sami.

Praca zawodowa i wynikająca z niej świadomość przynależności do społeczności pracującej przyczynia się m.in. do wzrostu poczucia wspólnoty osób niepełnosprawnych z wszystkimi ludźmi. „Dzięki pracy osoby te wchodzą w kontakt z innymi ludźmi, przedmiotami, środkami pracy. Przez pracę przeciwdziała się izolacji społecznej i dewaluacji jednostki niepełnosprawnej w oczach własnych i innych, umacnia się poczucie godności oraz przyczynia do tego, że stosunki z rówieśnikami, rodziną i innymi osobami rozwijają się w bardziej korzystnej sytuacji i stają się poprawniejsze”¹⁷. Natomiast osoby niepełnosprawne pozbawione pracy tracą możliwość kontaktu z otoczeniem, zdobywaniem nowych umiejętności czy doświadczeń, a to powoduje spowolnienie tempa ich rozwoju, ale nawet sprzyja jego regresowi. Przez to, że mają pracę, zajęcia czują się potrzebni, czują, że mają swój mały wkład w rozwój społeczny, gospodarczy kraju.

Zakończenie

Podsumowując, należy stwierdzić, iż należy stworzyć ludziom niepełnosprawnym możliwości nie tylko kształcenia na wysokim poziomie, ale także dawać im szanse „wykazania się” w wykonywanej przez nich pracy. Należy promować zatrudnienie m.in. absolwentów, oraz osób pozostających długo-

¹⁶ B. Wojtasik, Warsztat doradcy zawodowego, PWN, Warszawa 1997, s. 17.

¹⁷ K. Boczar, Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i w środowisku pracy, WZZ, Warszawa 1982, s. 61.

trwale bez pracy (a tych jest najwięcej). Uważam, iż poprawa polityki zatrudnieniowej osób niepełnosprawnych jest fundamentalnym krokiem do poprawy sytuacji na rynku pracy. Skuteczna polityka zatrudnienia przyczyni się do zwiększenia ilości osób niepełnosprawnych kończących m.in. studia wyższe. Doskonałe rozwiązanie problemu zatrudnienia osób niepełnosprawnych zakłada Sektorowy Program Operacyjny Rozwoju Zasobów Ludzkich¹⁸ na lata 2004–2006. Program ten zakłada szeroko idącą poprawę skuteczności systemu wspierania osób niepełnosprawnych oraz oddziaływanie na pracodawców w zakresie zatrudnienia osób niepełnosprawnych. Założenia planu są szczytne i mogące diametralnie zmienić sytuację osób niepełnosprawnych na rynku pracy. Jednak od słów na papierze do realnych efektów daleka droga. Założenia są obiecujące, ale jakie będą efekty, przekonamy się z pewnością niebawem.

Literatura

1. Bańka A., Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy, Wydawnictwo Print-B, Poznań 1995.
2. Boczar K., Młodzież umysłowo upośledzona w rodzinie i w środowisku pracy, WZZ, Warszawa 1982.
3. Dykcik W., Pedagogika specjalna, Wydawnictwo UMC, Poznań 2001.
4. Hulek A., Badania naukowe nad osobami niepełnosprawnymi i ich znaczenie dla systemu oświatowego, Biuletyn Informacyjny TWK, Warszawa 1980.
5. Filipowicz E., Aktualne problemy orientacji i poradnictwa zawodowego, (w:) Edukacja Dorosłych, nr 4–5/1995.
6. Magnuszewska-Otulak G., Młodzież niepełnosprawna na rynku pracy (Konferencja Rady Europy Konstancin Jeziorna 27–28 listopada 1997 r.) Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej.
7. Majewski T., Szczepankowska B., Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych, (w:) Szczepankowska B., Ostrowska A. (red.): Problemy niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym. Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego, nr 10/1998.
8. Paszkowska-Rogacz A., Doradztwo zawodowe w krajach Unii Europejskiej, Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego, Biuletyn Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, nr 4/1996.
9. Sadowska A., Rozwój Zasobów Ludzkich – Sektorowy Program Operacyjny, [w:] Edukacja Ustawiczna nr 4/2003.
10. Sokołowska H., Szkolenie doradców zawodowych w zakresie poradnictwa zawodowego dla niepełnosprawnych, (w:) Problemy rehabilitacji społecznej i zawodowej, nr 4/1998.
11. Sowa J., Pedagogika specjalna w zarysie, FOSZE, Rzeszów 1997.
12. Trzeciak W., Zawadzka G., Informacja i poradnictwo zawodowe w urzędach pracy, (w:) Edukacja Dorosłych, nr 4–5/1995.
13. Wiatrowski Z., Podstawy pedagogiki pracy, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 2000.
14. Wojciechowski F., Problemy poradnictwa w procesie rewalidacji osób niepełnosprawnych, [w:] Dykcik W., (red) Pedagogika społeczna, Wydawnictwo UAM, Poznań 2001.
15. Wojtasik B., Warsztat doradcy zawodowego, PWN, Warszawa 1997.

Dane korespondencyjne autora:

Daniel Kukla

Zakład Doradztwa Zawodowego

Instytut Pedagogiki

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: danielkukla0@poczta.onet.pl

¹⁸ ZaA. Sadowska, Rozwój Zasobów Ludzkich – Sektorowy Program Operacyjny, [w:] Edukacja Ustawiczna nr 4/2003.

Motywacja i efektywność pracy – zagadnienia teoretyczne

Motivation and effectiveness of work – theoretical issues

Słowa kluczowe: motywacja, teorie, efektywność, pracownik, bodźce, modele

Key words: motivation, theories, effectiveness, employee, incentives, models

Summary

Motivation is of key importance in our daily life. The significance of this term is also crucial at work, motivated employees will do their best for the company. The article gives an overview of theoretical definitions, which refer to motivation as willingness to act professionally. Motivation process is an essential element of human resources management in a modern organisation. Well-motivated employees are pleased with their work and identify themselves with their company, which apart from material needs meets so called higher needs, as e.g. self-realisation. Such workers are efficient and the company will benefit from their work.

Wstęp

Motywację najczęściej rozumiemy jako stan gotowości człowieka do podjęcia jakiegoś działania. W tym rozumieniu jedni ludzie mają większą motywację do pracy, inni do uprawiania sportu, a jeszcze inni do prowadzenia dyskusji o polityce. Motywowanie jest zestawem sił, które powodują, że ludzie zachowują się w określony sposób. Motywowanie jest ważnym zadaniem dla menedżerów, ponieważ motywacja, obok indywidualnych możliwości i czynników po stronie otoczenia, decyduje o indywidualnych osiągnięciach pracownika. Podejście do motywowania ewoluje od spojrzenia tradycyjnego poprzez podejście od strony stosunków międzyludzkich do podejścia od strony zasobów ludzkich.

Dobrze umotywowany pracownik jest zadowolony z pracy, identyfikuje się z firmą, która zaspokaja jego potrzeby nie tylko materialne, ale również tzw. potrzeby wyższe, jak np. potrzeba samorealizacji. Taki pracownik jest wydajny – jego praca przynosi znaczne korzyści firmie. Mamy tu do czynienia ze sprzężeniem zwrotnym, z którego korzyści odnoszą obie strony – przedsiębiorstwo i pracownik.

Warunkiem sukcesu firmy jest skuteczne zarządzanie kapitałem ludzkim. Jednym z czołowych elementów stanowiących o konkurencyjności firmy jest umiejętność wykorzystania poten-

cjału pracowników i pozyskania ich maksymalnego zaangażowania w wykonywaną pracę. Odpowiedni dobór, szkolenie i motywacja pracowników sprawia, że wiele firm jest w stanie umocnić swoją pozycję na wolnym rynku.

Kluczową różnicę między dobrymi i złymi firmami stanowi to, jacy ludzie są w nich zatrudnieni oraz w jakim stopniu motywuje się pracowników i angażuje ich w efektywne działania, stanowiące wkład w sukces organizacyjny.

Troska o ludzi oznacza przyciąganie, zatrzymywanie, rozwój i motywowanie właściwej grupy pracowników oraz pomoc w stworzeniu odpowiedniej kultury i klimatu. Wymagane jest podejście strategiczne, w którym dostrzega się, że potencjał firmy zależy od potencjału jej zasobów ludzkich. Celem jest dopasowanie zasobów ludzkich do obecnych i przyszłych potrzeb przedsiębiorstwa. Oznacza to położenie nacisku na rozwój kapitału intelektualnego i zarządzanie wiedzą.

Motywacja

Motywacja wywołuje, ukierunkowuje i podtrzymuje zachowania ludzi. Jest to proces, którego zrozumienie wydaje się niezbędne dla kierowników, gdyż pracują oni z ludźmi i przez ludzi. Jednak zachowania ludzi są skomplikowane, a niekiedy nieracjonalne. Teorie motywacji nie dostarczają bezpośrednich wskazówek, dotyczących tego, co kierownik powinien zrobić, aby uzyskać największą efektywność podwładnych. Większość kierowników osiągających powodzenie przekonała się w praktyce, że ludzie silnie reagują na zachęty i pochwały, wyrażane nie tylko słowami, ale i czynami; do tego, by poświęcali organizacji największy wysiłek, muszą mieć świadomość powodzenia w pracy¹.

Motywacja stanowi jeden z czynników, od których zależy efekt działania. Lecz czym jest motywacja! Co ukrywa się pod tym terminem psychologicznym i do czego jest on potrzebny?

Najprościej powiedzieć, że jest to pojęcie ogólne, oznaczające takie zjawiska jak intencja, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś, obawa przed czymś itd. Wszystkie wymienione tu terminy mają jedną cechę wspólną – oznaczają wystąpienie w człowieku *tendencji kierunkowej*, czyli gotowości do zmierzania ku określonym celom. Ta gotowość może być mniej lub bardziej świadoma i sprecyzowana. Taką tendencję nazywa się motywem (względnie procesem motywacyjnym), a ogół motywów – terminem motywacja. Gdybyśmy rozwinęli to określenie, to otrzymalibyśmy termin: **motywacja** to proces psychicznej regulacji, od którego zależy kierunek ludzkich czynności oraz ilość energii, jaką na realizację danego kierunku człowiek gotów jest poświęcić. Tak więc motywacja to proces wewnętrzny warunkujący dążenie ku określonym celom.

Procesy motywacyjne można podzielić na te o zabarwieniu dodatnim, warunkujące dążenie do czegoś i ujemnym, warunkujące unikanie czegoś. Typowym przejawem motywacji dodatniej jest pragnienie, a ujemnej – obawa lub niechęć.

Pragnienia i obawy mają pewne cechy charakterystyczne wspólne ze wszystkimi innymi procesami motywacyjnymi, a odróżniające je od innych niemotywacyjnych.

Podstawowe to:

Procesy motywacyjne mają **kierunek** – pragnienia pobudzają do osiągnięcia przedmiotu pragnień, a obawy (niechęci) do unikania źródła obaw.

¹ J.A. Stoner, Ch.Wankel, Kierowanie. PWE, Warszawa 2001, s. 45.

Procesy motywacyjne posiadają **natężenie** – znaczy to, że pobudzenie pragnień lub obaw powoduje w następstwie stan podniecenia, podekscytowania, tj. zmiany energetyczne w zachowaniu się (przyrost lub spadek).

Procesom motywacyjnym towarzyszą w przypadku realizacji dodatnie (przyjemność), a w razie niemożności realizacji ujemne stany emocjonalne (przykrość).

W zasadzie przyrost motywacji zawsze powoduje wzrost zdolności do wysiłku, lecz czasami nie odpowiada temu poziom osiągniętych wyników. Systematyczne badania psychologiczne pozwoliły na ustalenie zależności między siłą pragnień a zdolnością do wysiłku i energią działania: ustalono², że gdy wzrasta intensywność pragnień, zwiększa się także tempo przebiegu czynności, a jeżeli nie ma dodatkowych przeszkód, to przy silnej motywacji człowiek wykonuje więcej i lepiej, dlatego też wydajność (efektywność) i jakość pracy zależą od motywacji.

Czy rodzaj motywacji ma jakiś wpływ na osiągnięte rezultaty? Czy czynność, która nieudaje się pod wpływem jednej motywacji, może udać się pod wpływem innej? Z pozoru wydawałoby się, że nie. Przecież i tak człowieka paraliżuje nadmierne pobudzenie wywołane dużym natężeniem motywów. Czy dodając nowe motywy nie doprowadzimy do jeszcze gorszych konsekwencji?

Z pewnych rozważań teoretycznych na temat natury motywacji³ oraz z obserwacji potocznych nasuwa się przypuszczenie, iż w psychologii nie obowiązują takie proste zasady dodawania motywów. Wniosek ten poddano na Uniwersytecie Warszawskim sprawdzeniu eksperymentalnemu. Potwierdził on przypuszczenia, iż zmiana powodów wykonywania tej samej działalności może wpłynąć na zmianę sprawności i efektywności działania. Tę samą prawidłowość jeszcze wcześniej badała M. Kostecka⁴ i uzyskała analogiczne wyniki.

Zrozumienie motywacji – czyli tego, co wywołuje, ukierunkowuje i podtrzymuje zachowania ludzi – zawsze było ważne dla kierowników i pracowników wyższego szczebla, ponieważ pracują oni z ludźmi i przez ludzi. Jednakże zachowania ludzi są skomplikowane, a niekiedy nieracjonalne. Nie zawsze łatwo jest rozróżnić ich motywację. Istnieje wiele teorii motywacji. Większość z nich różni się pod względem wskazówek dotyczących tego, co powinno się robić, aby uzyskać najwyższą efektywność pracowników. Jednakże przekonano się, że ludzie silnie reagują na pochwały i zachęty – wyrażane nie tylko słowami, ale i czynami – i że do tego, by poświęcać organizacji największy wysiłek, muszą mieć świadomość powodzenia pracy.

Modele i teorie motywacji

Model tradycyjny motywacji związany jest z Taylorem⁵ i szkołą naukowej organizacji. Utrzymywała ona, że ważnym elementem pracy kierownika jest zapewnienie, by robotnicy wykonywali swe zadania jak najsprawniej. Ustalono sposób wykonywania zadań i system zachęt płacowych do motywowania robotników. Pogląd ten zakładał, że robotnicy są z natury leniwi, i że kierownicy rozumieją ich zadania lepiej od nich samych. Robotników można jedynie motywować wynagrodzeniem pieniężnym, bowiem ich jedynym wkładem jest ich praca. W wielu sytuacjach podejście

² J. Reykowski, Z zagadnień psychologii motywacji. WSiP, Warszawa 1997, s. 64.

³ L. Krzyżanowski, Podstawy nauk o organizacji i zarządzaniu. WN PWN, 1994, s. 121.

⁴ J. Reykowski, Z zagadnień psychologii motywacji. WSiP, Warszawa 1997, s. 121.

⁵ L. Krzyżanowski, Podstawy nauk organizacji i zarządzania, WN PWN, Warszawa 1994, s. 78.

to było skuteczne. Jednakże w miarę zwiększania sprawności robotników potrzebna była ich mniejsza liczba. Zmniejszono ilość zachęt płacowych.

Model stosunków współdziałania wywodzi się od Eltona Mayo⁶ i innych badaczy. Stwierdzili oni, że: towarzyskie kontakty pracowników w trakcie pracy są bardzo ważne oraz że nuda i powtarzalność zadań same z siebie ograniczają motywację. Uważali oni, że pracowników można motywować, uznając ich potrzeby społeczne i zapewniając im poczucie przydatności i znaczenia. Pozostawiono pracownikom pewną swobodę w podejmowaniu decyzji. Zbudowano nieformalne grupy robocze. Doinformowano pracowników o zamiarach i funkcjonowaniu przedsiębiorstwa. W tym modelu oczekiwano, że autorytet kierownictwa zostanie zaakceptowany ze względu na szacunek i uwagę, jaką kierownictwo poświęca pracownikom.

Model zasobów ludzkich – McGregor, Maslow, Argriss i Likerd⁷ dowodzili, że motywacja pracowników składa się z wielu czynników i że poprzez powierzenie im znacznego zakresu odpowiedzialności za podejmowanie decyzji i wykonywania zadań zrewanżują się oni wydajniejszą i efektywniejszą pracą. W modelu tym zakładano, że kierownictwo powinno dzielić się odpowiedzialnością za osiągnięcie celów organizacyjnych i indywidualnych poprzez realizację zadań zgodnie z własnymi zainteresowaniami i umiejętnościami.

Przegląd teorii motywacji

W tym miejscu warto zagłębić się w analizę głównych teorii motywacji, gdyż rzucają one światło na to, jak motywacja wpływa na **efektywność pracy**. Podstawą rozróżnień są: teorie treści (zajmują się tym, „co się motywuje”), teorie procesu (koncentrują się na tym „jak” się motywuje) oraz teorie wzmocnienia (kładą nacisk na sposoby uczenia się zachowań).

Teorie treści

Z perspektywy tej teorii podkreśla się znaczenie zrozumienia czynników wewnętrznych człowieka, powodujących, że postępuje on w określony sposób. Zgodnie z tą teorią, ludzie mają wewnętrzne potrzeby, a ich motywacja zmierza do redukcji lub spełnienia tych potrzeb. Oznacza to, że ludzie będą działać lub postępować tak, aby zaspokoić swoje potrzeby. Według tej teorii motywacja jest złożonym procesem. Istnieje kilka powodów tej złożoności. Po pierwsze – potrzeby poszczególnych ludzi różnią się znacznie i z upływem czasu podlegają zmianom, a indywidualne różnice komplikują motywacyjne zadania kierownictwa. Po drugie – u wielu ludzi różne są sposoby przekształcania potrzeb w działania, np. pracownicy o silnej potrzebie bezpieczeństwa dążą do zwiększenia zakresu odpowiedzialności z obawy przed utratą pracy ze względu na małą efektywność. Po trzecie – ludzie nie zawsze działają konsekwentnie dla zaspokojenia swoich potrzeb, a motywy ich działania mogą się zmieniać.

Teorie procesu

Określają one, w jaki sposób i przez jakie cele poszczególne osoby są motywowane. Według tych teorii potrzeby są jedynie jednym z elementów procesu decyzyjnego. Podstawą teorii procesu motywacji jest pojęcie oczekiwań w stosunku do danych zachowań. Dodatkowym czynnikiem motywacji jest wartościowość, czyli siła preferencji danej osoby dla określonego wyniku.

⁶ J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, Kierowanie. PWE, Warszawa 1994, s. 360.

⁷ Tamże, s. 360.

Teorie wzmocnienia

Wiążą się one z B.F. Skinnerem⁸ i czasami noszą nazwę modyfikacji zachowań. Nie korzystają one z koncepcji motywu lub procesu motywacji. Skupiają się na tym, w jaki sposób skutki uprzednich działań wpływają na zachowania przyszłości w cyklicznym procesie uczenia się. Według tego poglądu ludzie postępują tak, jak postępują, ponieważ nauczyli się w przeszłości, że pewne zachowania wiążą się z przyjemnymi efektami, a inne z nieprzyjemnymi.

Systemy sił oddziałujących na pracownika

W tym miejscu narzuca się pytanie, jak przy tak różnych poglądach na motywację przełożeni mogą wykorzystać je do lepszego zrozumienia zachowań pracowników. Lyman, Porter i Myles⁹ uważają, że najprzydatniejszy jest systemowy pogląd na motywację. Do zrozumienia motywacji i zachowań pracownika niezbędne jest uwzględnienie całego zbioru (systemu) sił oddziałujących na pracownika. Taki system składa się z trzech zbiorów zmiennych, wpływających na motywację w organizacjach: cech indywidualnych, cech stanowiska i cech sytuacji roboczej.

Cechy indywidualne – to postawy, potrzeby i zainteresowania wnoszone przez jednostkę do danej sytuacji roboczej. Ludzie różnią się tymi cechami, a później różna jest ich motywacja. W tym miejscu warto odwołać się do teorii motywacji.

Ważną teorią była tu hierarchia potrzeb Abrahama Masłowa¹⁰, która pozostawiła po sobie niezatarte wrażenie i odbiła się na motywowaniu ludzi. Jej idealne uporządkowanie oraz klasyfikacja potrzeb jest dogodna i jasno wynikają z niej bezpośrednio wnioski dotyczące kierowania zachowaniem ludzi w organizacjach. Według Masłowa człowiek motywowany jest do zaspokojenia tej potrzeby, która jest najsilniej odczuwana w danym momencie. Siła danej potrzeby zależy od bieżącej sytuacji i ostatnich doświadczeń człowieka. Każda potrzeba fizjologiczna musi być zaspokojona, zanim jednostka zapragnie zaspokojenia potrzeby wyższego rzędu. Według Masłowa po zaspokojeniu wszystkich pozostałych potrzeb (fizjologicznych, bezpieczeństwa, przynależności i miłości oraz uznania) pracowników będzie motywować potrzeba samorealizacji. Będą oni dążyć do znaczenia i osobistego rozwoju w pracy oraz aktywnie poszukiwać nowych dziedzin odpowiedzialności. Zdając sobie sprawę z różnorodnych potrzeb samorealizacji podwładnych przełożeni mogą stosować rozmaite sposoby umożliwiające im osiągnięcie celów osobistych i organizacji.

Innym ważnym modelem jest model Adkinsona¹¹, w którym to wyznaje się pogląd, że wszystkie zdrowe osoby mają zapas potencjalnej energii. Sposób wyzwolenia i wykorzystania tej energii zależy od siły działania, motywacji, istniejących sytuacji i możliwości. Dążenie jednostek do określonego celu jest wynikiem: siły motywu, potrzeb, nadziei na powodzenie i wartości zachęty związanej z celem. Model ten wiąże zachowania pracowników i ich efektywność w jedną spójną całość.

Cechy stanowiska – to cechy zadań pracownika. Obejmują one zakres odpowiedzialności, różnorodność zadań oraz atrakcyjność pracy na danym stanowisku. Praca sprawiąca zadowolenie będzie mocniej motywująca niż praca tego pozbawiona. Na te cechy przełożeni mają potencjalnie największy wpływ.

⁸ J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, Kierowanie, PWE, Warszawa 1994, s. 362–364.

⁹ Tamże, s. 362.

¹⁰ A.H. Maslow, Motywacja i osobowość. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990, s. 188.

¹¹ J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, Kierowanie. PWE, Warszawa 1994, s. 366.

Zrozumienie związków między cechami stanowiska a motywacją wzrosło po opracowaniu przez Federicka Herzberga¹² teorii dwóch czynników. Wzbudziła ona zainteresowanie ze względu na rolę motywacji w codziennym funkcjonowaniu organizacji. W swoich badaniach Herzberg wyciągnął wniosek, że zadowolenie i niezadowolenie z pracy wynika z dwóch odrębnych zbiorów czynników: wywołujących zadowolenie (czynniki motywacyjne) i wywołujących niezadowolenie (czynniki higieniczne).

Cechy sytuacji roboczej – to cechy środowiska pracy danego pracownika. Cechy te obejmują dwie kategorie: działania organizacji (polityka personalna, system wynagrodzeń i kulturę organizacji) oraz bezpośrednio środowisko pracy.

Polityka personalna obejmuje tabelę płac i świadczenia socjalne. Wywiera niewielki wpływ na indywidualną efektywność. Jednakże zachęca do pozostania w niej i przyciąga nowych pracowników.

System wynagrodzeń wywiera największy wpływ na motywację i efektywność poszczególnych pracowników. Podwyżki płac, premie i nagrody oraz awanse mogą być bardzo silnym bodźcem motywującym do zwiększania indywidualnej efektywności, lecz warunkiem ich sukcesu jest skuteczne ich stosowanie. Dodatkowy wysiłek potrzebny do zwiększenia efektywności musi być uzasadniony nagrodą lub wynagrodzeniem, aby było wiadomo, dlaczego dana nagroda jest przydzielana i dodatkowo musi być ona uznawana za słuszną przez innych członków grupy.

Kultura organizacji (normy, wartości, poglądy członków organizacji) – może podnieść bądź obniżyć indywidualną efektywność. Wiadomo, że kultury sprzyjające szacunkowi dla pracowników, integrujące ich w procesie podejmowania decyzji oraz zapewniające im samodzielność w planowaniu i wykonywaniu zadań zachęcają do większej efektywności niż kultury zimne, bezduszne o ostrej dyscyplinie.

Bezpośrednie stanowisko pracy obejmuje postawy i działania kolegów i przełożonych oraz „klimat”, jaki tworzą. Wielu badaczy dowodzi, że grupy kolegów w sytuacji roboczej mają ogromny wpływ na motywację i efektywność jednostki. Bezpośredni przełożeni silnie wpływają na motywację i efektywność pracowników przez własny przykład, szkolenie, nagrody i kary. Wywierają duży wpływ na projektowanie pracy i są ważnymi przekąźnikami kultury organizacji, zwłaszcza w stosunku do nowo przyjętych pracowników.

W tym miejscu należy stwierdzić, że zrozumienie motywacji przez przełożonych jest bardzo ważne, gdyż to oni muszą ukierunkować motywację podwładnych tak, aby osiągnęli cele własne i organizacji. Jednakże efektywność jednostek także zależy od ich umiejętności i postrzegania roli w organizacji.

Pojęcie motywacji i czynników motywacyjnych

W zarządzaniu organizacjami jedną z podstawowych funkcji jest motywowanie, które bezpośrednio i celowo kształtuje więzi kierowników z podwładnymi. Jest więc ono istotną częścią roli kierownika, polegającą na pracy z innymi dla osiągnięcia celów organizacji oraz uzyskania wyższej efektywności pracy.

Motywacja związana jest z postawą pracownika, z tym, jak dalece jest ona ugruntowana i ukierunkowana. Osoba, która ma silną motywację, wie, czego chce w życiu i rozumie, jaką drogą dojdzie do upragnionego celu. Postawa taka opiera się na pojęciach:

- Potrzeb i pragnień jednostki,
- Celu, w kierunku którego jednostka się zbliża lub od którego się oddala.

¹² M. Armstrong, Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wydawnictwo profesjonalnej szkoły biznesu, Kraków 1994, s. 20.

To, jak silna jest motywacja, zależy nie tylko od oczekiwanych skutków podjętych starań, czyli od spodziewanej nagrody, ale również od prawdopodobieństwa otrzymania tej nagrody.

Motywacja i mnożone starania pojawiają się więc wówczas, gdy pracownicy będą odczuwać, że istnieje silna współzależność między ich wysiłkami, wynikami, jakie uzyskują i metodami wynagradzania. Jakość pracy zależy także od tego, jak silna jest chęć spełnienia pragnienia i jak atrakcyjny jest cel działania.

Nie można również zapomnieć o niezbędnych do realizacji celu kwalifikacjach i zrozumieniu zakresu obowiązków. Wniosek z tego nasuwa się prosty: aby człowiek mógł się zmusić do podjęcia wysiłku, musi dostrzegać perspektywę nagrody. Te właśnie oczekiwania należy wziąć pod uwagę, opracowując program wynagrodzeń.

Prawdziwe zadowolenie z pracy zapewniają różnorakie czynniki, do których należą: wysokie wynagrodzenie, sprawiedliwy system płac, rzeczywista możliwość awansu, sprawiedliwi przełożeni, przyjemne warunki pracy, miła atmosfera, możliwość wpływania na metody i tempo pracy, dodatki i nagrody.

W naturalny sposób dzieli się czynniki mające wpływ na motywację. Wyróżnia się:

- **czynniki wewnętrzne** – odwołują się do naturalnych cech wpływających na zachowanie i postawę człowieka (poczucie odpowiedzialności, swobodę działania, możliwość wykorzystania zdolności, poczucie interesującej pracy),
- **czynniki zewnętrzne** – działania mające pobudzać motywację pracowników (nagrody, podwyżki pensji, pochwały, awanse – dodatnie; ujemne – kary, wstrzymanie wynagrodzeń, upomnienia, inne kroki dyscyplinarne).

Czynniki zewnętrzne mają natychmiastowy wpływ na zachowanie pracownika, lecz ich skutki nie są zwykle długotrwałe. W odróżnieniu, czynniki wewnętrzne poprzez to, że są wrodzone a nie nauczone, mają głęboki i długotrwały wpływ na pracę jednostki i efekty.

Nie od dziś wiadomo, że motywację można stymulować odpowiednio określając zakres obowiązków danego stanowiska, właściwie oceniając wyniki pracy oraz dając szansę dalszego wzbogacania wiedzy i kompetencji pracowników. Motywację można również stymulować poprzez wprowadzenie sprawdzonego systemu oceniania pracy personelu.

Charakter zadań realizowanych przez pracownika, usytuowanie jego stanowiska (w sensie podziału pracy), sposób oddziaływania kadry menedżerskiej na podwładnych, a także metody komunikowania determinują skuteczność i efektywność pracy jednostek oraz zarządzania nimi. Jednoczesne dopasowanie struktury bodźców kierowniczych do potrzeb podwładnych sprzyja wzrostowi wydajności i efektywności pracy. Kierownictwo każdej organizacji powinno dążyć do wzbogacania pracy, poszerzenia jej zakresu, zwiększania odpowiedzialności pracownika, co umożliwia wzrost rangi danego pracownika, a tym samym zaspokojenie jego potrzeby wewnętrznej (poczucie osobistej godności, zaufanie do siebie, uznanie, prestiż zawodu i stanowiska – zgodnie z hierarchią potrzeb Masłowa¹³).

Jedną z zasad zarządzania (Zarządzanie przez motywowanie¹⁴) głosi, że wzrost wydajności pracy powinno się stymulować głównie poprzez tzw. bodźce działaniowe, a nie przez bodźce fiskalne. Długotrwałą motywację osiąga się poszerzając zakres samodzielności pracowników, włączanie ich do procesów, określania celów oraz zastępując zewnętrzną kontrolę wyników pracy – samokontrolą.

¹³ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990, s. 91.

¹⁴ K. Perechuda, *Nowoczesne metody zarządzania firmą*. WAE, Wrocław 1994, s. 37–39.

Podział bodźców stymulujących motywację

W procesie pracy człowiek kieruje się z reguły wieloma różnymi motywami. Dąży do zaspokojenia różnych potrzeb. Przełożeni, chcąc skutecznie podnosić efektywność swoich podwładnych, powinni: poznać motywy u nich dominujące, dowiedzieć się – które potrzeby chcą oni zaspokoić poprzez pracę i w pracy.

Po dokonaniu analizy motywów kierownictwo powinno dobrać odpowiednie do tych motywów bodźce stymulujące, mające zdolność wywoływania jakiegoś zachowania lub procesu psychicznego. Bodźce te mogą być pozytywne (nagrody) lub negatywne (kary). Nagroda wzmacnia dane zachowanie pracownika a obietnica nagrody może mieć podwójną funkcję:

- pobudza nadzieję osiągnięcia czegoś wartościowego,
- pobudza obawę utraty czegoś lub obawę, że coś się nie uda (uniknięcie kary).

Kary natomiast nie zawsze eliminują naganne zachowania u pracownika. Znany jest podział na:

- bodźce materialne,
- bodźce niematerialne.

Bodźce materialne to głównie wynagrodzenie pieniężne, a w istocie dobra i usługi, jakie można za nie nabyć. Do tej grupy należą: płaca, premie, nagrody pieniężne, dodatkowe (specjalne, jubileuszowe, odprawy itd.), dodatki, deputaty, dofinansowania (do wczasów, imprez kulturalnych itp.), zniżki w opłatach, odznaczenia związane ze wzrostem świadczeń emerytalnych, możliwość zakupu akcji (uprzywilejowanych, nieodpłatnych), obligacji, opcji (np. motywacyjnych), dodatkowe ubezpieczenia wykupywane przez zakład pracy.

Bodźce pozamaterialne – nie mają formy pieniężnej. Dzieli się je na: zewnętrzne (nagrody niematerialne, pochwały, nagany, opinie, wyróżnienia czy perki (pozapłacowe gratyfikacje na rzecz pracowników – zwykle tych, na których firmie najbardziej zależy, np. samochody służbowe (dodatkowo wraz z kierowcą), mieszkania, telefony, finansowanie nauki pracownika, a nawet jego dzieci, rabaty na zakup wyrobów firmy, finansowanie leczenia, gwarantowanie zakwaterowania w dobrych hotelach, przeloty lotnicze, wczasy i inne).

Bezpośrednio dotyczące wykonywanej pracy – mające na celu oddziaływanie przez polepszenie warunków pracy i życia. Stworzenie odpowiednich warunków pracy, dbałość o prawidłowe stosunki międzyludzkie, prawidłowy rozdział zadań, zwiększenie atrakcyjności zajęć i stopnia swobody itp.

Można stwierdzić, że zachęty niematerialne wspomagają bodźce materialne, chociaż stosuje się je również niezależnie. Słuszne jest odpowiednie łączenie obu rodzajów zachęt, co może przynieść pozytywny efekt.

Nie należy jednak zapominać o innych motywach: stałości pracy, możliwości rozwoju (odpowiedni zakres szkoleń, studiów i innych form poszerzania wiedzy, możliwości awansu, poszerzenie treści pracy na stanowiskach, planowe rotacje, zastępstwa na różnych stanowiskach, samodzielność (realizacyjna i decyzyjna), dobre stosunki w pracy, różnorodność obowiązków, uznanie dla wybitnych osiągnięć, udział w misji firmy.

Efektywność w pracy

Efektywność – ekon. „Rezultat działalności gospodarczej określony przez stosunek osiągniętego wyniku do nakładów¹⁵”.

¹⁵ Encyklopedia PWN, Warszawa 1986, s. 186.

Czym jest efektywność! W poprzednio przytoczonej definicji rozjaśniliśmy trochę ten problem. Jednakże według pojęć ekonomicznych jest to: proces lub zespół procesów służących do ustalenia celów, które mają być osiągnięte i wyznaczających gwarantujące osiągnięcie tych celów sposoby kierowania ludźmi.

Celem ogólnym zarządzania efektywnością pracy jest stworzenie kultury, w ramach której jednostki i grupy podejmują starania w celu ciągłego doskonalenia procesów produkcji oraz swych umiejętności.

Wprowadzenie **systemu zarządzania efektywnością** może być skutecznym sposobem przekazywania i utrwalenia strategii, wartości i norm wyznawanych przez przedsiębiorstwo. Jednocześnie system ten daje jednostkom szansę wyrażenia poglądów na temat zarządzania i kierunku rozwoju. W związku z tym kierownicy mają prawo precyzyjnie określać oczekiwania wobec pracowników, a z drugiej strony pracownicy mogą również oceniać prace swoich przełożonych. Celem jest osiągnięcie kompromisu i porozumienia.

Zasady **zarządzania efektywnością** są zbieżne z wieloma założeniami Zarządzania Zasobami Ludzkimi, bowiem w obu wypadkach celem jest:

- stymulowanie ludzkiego poziomu pracy,
- rozwijanie potencjału ludzkiego,
- stworzenie warunków mogących pomóc w wyzwoleniu ukrytej energii jednostek i ich twórczych zdolności,
- wzmocnienie kultury przedsiębiorstwa.

Zarządzanie efektywnością ma również na celu analizę wzajemnie powiązanych procesów pracy zarządzania, doskonalenia, motywacji i wynagrodzenia. Dzięki temu stało się ono siłą integrującą te procesy.

U podstaw zarządzania efektywnością jednostek oraz organizacji leżą następujące zasady:

- stworzenie procesu zarządzania wspierającego realizację strategii firmy poprzez integrowanie dążeń jednostki i organizacji,
- rozwinięcie i utrzymanie procesu umożliwiającego wszystkim pracownikom wypełnianie ich obowiązków w ramach ich organizacji,
- umożliwienie pracownikom samodzielnego sterowania własną pracą,
- wytworzenie partnerskich stosunków między personelem a kadrą kierowniczą,
- ustalenie celu jako podstawy kryterium oceny wyników i rozwoju,
- podkreślenie roli oceniania i doceniania osiągnięć pracowników,
- utrzymanie prawidłowego systemu oceniania i stosownego nagradzania oraz motywowania personelu,
- uznanie zarządzania efektywnością za integralny element zarządzania.

Skuteczne zarządzanie efektywnością powinno rozwijać w jednostkach poczucie wartości celu oraz powinno poprawić jakość pracy i sprawiedliwie wynagradzać personel. Nie wolno również zapominać o pozytywnym motywowaniu jednostek do efektywniejszej pracy. Umiejętne dążenie do tego celu może pomóc organizacjom w dążeniu do zwiększenia efektywności pracy.

Zarządzanie efektywnością to również proces, który ma umożliwić jednostkom samodzielną kontrolowanie osiąganych wyników oraz doskonalenie umiejętności. Kierownicy nie są jednak zwolnieni z tego obowiązku, mają oni zawsze służyć radą i pomocą, szkolić, ale również kontrolować jednostki. Główny ciężar spoczywa jednak na jednostce, która ma wpływ na swą

pracę, jej skutki oraz efekty. Podnosi to w znaczący sposób poczucie odpowiedzialności i pomaga w dążeniu do stanu, który Maslow¹⁶ nazwał samorealizacją.

Od tego, jak kierownictwo wypełnia swoje zadania, zależy skuteczność realizacji celów organizacji i zaspokojenia przez nią potrzeb społecznych. Jeśli nie wywiążą się oni ze swoich zadań, organizacja nie zdoła zorganizować celów. Według Druckera¹⁷ efektywność kierownika można oceniać na podstawie skuteczności i sprawności. W jego ujęciu „sprawność” oznacza robienie rzeczy we właściwy sposób, a „skuteczność” – robienie właściwych rzeczy.

Sprawność (umiejętność właściwego działania) jest pojęciem związanym z nakładami i efektami. Sprawny pracownik to taki, który osiąga wyniki, czyli efekty współmierne do nakładów (pracy, materiału, czasu) zużytych na ich realizację. Kierownik, który potrafi zminimalizować koszty nakładów zużytych na osiągnięcie celów, działa sprawnie.

Skuteczność zaś to umiejętność wyboru właściwych celów. Skuteczny kierownik i również pracownik to taki, który wybiera właściwe rzeczy do zrobienia.

Istotą *zarządzania efektywnością* jest wytworzenie partnerskich stosunków łączących kierowników i szeregowych członków zespołu. Oznacza to, że w każdej sytuacji celem jest osiągnięcie porozumienia. Według McGregora¹⁸ kierownicy i pracownicy wspólnie ponoszą odpowiedzialność za poprawę efektywności i jakości pracy.

W każdej sytuacji wyznaczone cele stanowią podstawę dla czterech kluczowych dziedzin nadzorowania efektywności: badania, oceniania, pozytywnego wzmocnienia i zarządzania przez kompromis i porozumienie.

Każdy cel organizacji powinien być celem jednostki, bowiem tylko wzmocnieniu więzi pracownika z przedsiębiorstwem i identyfikowaniu się z nim i jego misją organizacja może osiągnąć strategię i być skuteczna. Drucker¹⁹ pisał, że *zarządzanie będzie skuteczne, gdy zogniskuje się wizję i wysiłki wszystkich członków organizacji (jednostek i kierownictwa) wokół jednego celu. System taki będzie skuteczny, gdy pracownik będzie wiedział i rozumiał, co się od niego wymaga. Jednakże system ten musi także gwarantować, że każdy zwierzchnik wie, czego wymagać od swoich podwładnych. System zarządzania ma motywować jednostki do zaangażowania i maksymalnego wysiłku. Wraz z promowaniem wysokich standardów pracy należy pamiętać, że stanowią one środek do celu, jakim jest realizacja strategii firmy, nie zaś cel sam w sobie.* Według Druckera²⁰ tego rodzaju podejście gwarantuje integrację celów jednostki i organizacji.

Każdy system **zarządzania efektywnością** podkreśla rolę dwóch zagadnień: dalekosiężnych wpływów i natychmiastowych rezultatów pracy jednostek. Aby precyzyjnie określić umiejętności, które powinno się rozwijać, dokonuje się analizy wkładu i procesu pracy. Następnym krokiem jest postawienie właściwej diagnozy, mającej zdecydować czy wyróżniająca daną osobę postawa uwarunkowana jest osobistą motywacją, czy też wynika z wrodzonych zdolności. Jednocześnie pod uwagę brane są:

- stosowany styl zarządzania,
- środki, którymi jednostka dysponuje
- oraz czynniki zewnętrzne, których nie można kontrolować.

¹⁶ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990, s. 89.

¹⁷ J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*. PWE, Warszawa 1994, s. 29.

¹⁸ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Wydawnictwo profesjonalnej szkoły biznesu, Kraków 1994, s. 207.

¹⁹ Tamże, s. 197–217.

²⁰ Tamże, s. 20.

Taka analiza i diagnoza zawsze łączy się z określaniem wymogów zachowania. Te zaś skupione są wokół celów przypisanych do danego stanowiska, lecz cele te odnoszą się do ogólnych założeń organizacji, zwłaszcza gdy nadrzędnymi wartościami firmy są: troska o jakość produkcji i obsługi klienta, praca zespołowa i elastyczność.

Konkludując można powiedzieć, że koncesja **kontrolowania efektywności** gwarantuje całościowe ujęcie kwestii oceny pracy. Analizowane są bowiem czynniki, które warunkują dobre wyniki i dzięki którym jednostka realizuje nadrzędne cele organizacji i przyczynia się do jej sukcesu. System taki jest całkowicie zgodny z założeniem Zarządzania Zasobami Ludzkimi, traktuje bowiem personel jako cenny kapitał w organizacji, inwestując w jego rozwój i doskonalenie, powiększając dzięki temu przypisywaną mu wartość.

Przy sporządzaniu indywidualnych norm efektywnościowych oraz całego systemu zarządzania efektywnością pracy nie można zapomnieć o kluczowym etapie tego systemu, czyli kontroli. Czym ona jest?

Według Roberta J. Mocklera²¹ jest to systematyczne działanie na rzecz ustanowienia norm efektywności przy planowanych celach, zaprojektowanie informacyjnych sprzężeń zwrotnych, porównanie rzeczywistej efektywności z wyznaczonymi normami, ustalenia odchyłeń i pomiaru ich znaczenia oraz podejmowania kroków niezbędnych do zapewnienia, by zasoby organizacji były wykorzystywane najskuteczniej i najsprawniej do osiągnięcia jego celów.

Aby **efektywność** rosła, a pracownicy nie czuli się jedynie „trybami organizacji”, potrzebny jest udział **Specjalistów do Spraw Zasobów Ludzkich**, którzy mogą zachęcać do wprowadzenia **systemu oceny efektywności pracy** jednostek i zespołów oraz pomagać przy ich przygotowaniu. Do ich obowiązków należy również zapewnienie odpowiednich systemów motywacji, szkoleń i kontrola ich działania oraz wykonanie. Bez takiego postawienia celów żadna organizacja nie będzie prawidłowo funkcjonowała.

Literatura

1. Armstrong M., Zarządzanie Zasobami Ludzkimi. WPSzB, Kraków 1994.
2. Encyklopedia PWN, 1986.
3. Kendball B., Ludzie i przedsiębiorstwa. PRET S.A., Warszawa 1995.
4. Kosterska M., Zarządzanie personelem. PWE, Warszawa 1994.
5. Koźmiński A.K., Piotrowski W., Zarządzanie – Teoria i praktyka. WN PWN, Warszawa 1996.
6. Maslow A.H., Motywacja i osobowość. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990.
7. Pehuda K., Nowoczesne metody zarządzania firmą. WAE, Wrocław 1994.

Dane korespondencyjne autora:

Katarzyna Znańska-Kozłowska

Akademia Ekonomiczna, Kraków

e-mail: katarzyna.znanska-kozłowska@bph.pl

²¹ J.A.F. Stoner, Ch. Wankel, Kierowanie. PWE, Warszawa 1994, s. 458.

Orientacja w sobie i otoczeniu w profilaktyce wypalenia zawodowego

Self orientation and orientation in the surroundings in the prevention of professional burnout

Słowa kluczowe: wypalenie zawodowe, stres, orientacja w sobie

Key words: professional burnout, stress, self orientation

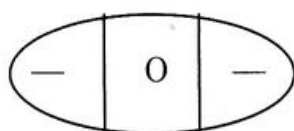
Summary

Psychosomatic disorders of unclear etiology can be effectively prevented and cured on the condition that the causes have been diagnosed. Professional burnout is one of such disorders. In literature burn out is considered to be the reaction to long-lasting stress. As our survey of participants in our assertiveness training courses shows, all the people, whose attitude had changed from submissive to assertive, were more satisfied with their work and more resistant to annoying on the part of their colleagues. However, the burnout prevention programme covers not only assertiveness. The aim of it is to develop the participants' self orientation and their orientation in the surroundings, as well as to make them better to understand their roles in organisation. Understanding oneself and one's surroundings makes it possible better to manage oneself and to reduce the influence of stress – generating factors which cause burnout, such as annoying, lack of social support, negative evaluation of performed social roles, and the feeling of inequality.

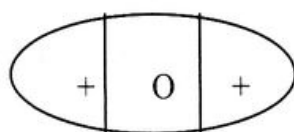
„Prawicie o zubożeniu na sztukę inżynierów, techników i innych funkcjonariuszy? Kiedyż był możliwy dialog między artystą a kółkiem w maszynie? Natomiast co dzień stwierdzam, jak łasy na blask sztuki staje się ten, co wciągnięty w tryby, zachował dość człowieczeństwa, aby poczuć, że mu łamią kości.”

W. Gombrowicz, Dziennik 1957–1961, s. 264

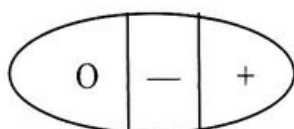
Syndrom wypalenia coraz bardziej dotyka polskich menadżerów. Wypalenie rozpoczyna się wtedy, kiedy stawiane przez pracownika cele, standardy mimo wielu wysiłków nie mogą być osiągnięte przez długi czas. Kiedy ludzie czują się ograniczeni warunkami, w jakich pracują, oszukani, niedocenieni, słabo opłaceni – czują się, jakby znaleźli się w pułapce bez wyjścia. Syndrom wypalenia można interpretować jako bezpośredni efekt utraty autonomii. Autonomii rozumianej jako „poczucie, że można robić, co się chce, nie trzeba robić tego, czego się nie chce, nie trzeba znosić tego, czego się chce uniknąć” (Burish M., 2000). Kluczowa w wypaleniu utrata autonomii wynika z wewnętrznego konfliktu *zbliżenie–unikanie, unikanie–unikanie, zbliżenie–zbliżenie*.



unikanie–nikanie (wybór mniejszego zła)



zbliżenie–zbliżenie



zbliżenie–unikanie

Przykładem konfliktu zbliżenie–unikanie jest sytuacja pracownika, który nie odchodzi z pracy mimo konfliktu z kolegami czy kierownikiem, bo lubi swoją pracę, jest ona dobrze płatna (dziś trudno o dobrą pracę).

Osoba z syndromem wypalenia powoduje zakłócenia w komunikacji. Często bowiem odbiera prośby kolegów czy klientów jako chęć „nękania”. Prośb tych i żądań nie jest w stanie spełnić – mocno wyczerpują ją emocjonalnie i fizycznie. Dla ograniczenia wpływu energii osoba z syndromem wypalenia buduje wokół siebie mur broniąc resztek prywatności. Koledzy napotykać brak współpracy i otwartości, nie rozumiejąc przyczyn traktują takie zachowanie jak „brak dobrej woli”. Często osoba wypalona jest postrzegana jako „czarna owca”.

Objawami wypalenia są najczęściej:

- Brak satysfakcji w pracy i kiepskie jej wyniki,
- Trudności z koncentracją,
- Trudne do wytłumaczenia dolegliwości somatyczne,
- Nerwowość i cynizm – wzmożona konfliktowość, używanie informacji jako władzy, zrzucanie winy na innych, niechętnie wysłuchiwanie złych wiadomości – wysyłanie notatek służbowych zamiast fizycznego kontaktu,
- Postawa roszczeniowa „firma jest mi to winna” – charakteryzująca się wzrostem drobnych kradzieży lub nieuzasadnionej absencji,
- Brak zaufania – np. jeśli istnieje system oceny wyników, którego przeznaczeniem jest identyfikowanie potrzeb rozwoju pracowników, ludzie mogą go odbierać jako narzędzie do zbierania o nich negatywnych informacji,
- Brak zaangażowania.

Sam termin „wypalenie” nie jest w literaturze ostro zdefiniowany, gdyż swoim zakresem obejmuje treści przypisywane konfliktowi, frustracji, depresji, stresowi. Współcześnie traktuje się „wypalenie” jako proces, którego etapem może być konflikt, frustracja, depresja, stres.

W literaturze przedmiotu syndrom wypalenia opisuje się w 3 wymiarach (Sęk H., 2000):

1. **Zmęczenie** – emocjonalne i fizyczne.
2. **Cynizm i negatywny stosunek do ludzi.** Depersonalizacja, cynizm często pojawia się jako ochrona przed zmęczeniem, ale z czasem przybiera bardziej skrajne formy, np. jawnej niechęci do klientów, kolegów i przełożonych. Tak więc jest to negatywna reakcja na pracę wyrażana na zewnątrz.

3. **Negatywna ocena siebie w pracy**, wyrażająca się w stwierdzeniu: „co ja tu robię”, „nie ważne, jak pracuję i tak nie przynosi to efektów” itp.

Badania pokazują, że aby odkryć przyczynę wypalenia, należy przyjrzeć się 6 obszarom, w których może pojawiać się niezgodność między osobą a środowiskiem pracy:

1. **Przeciążenie pracą.**
2. **Kontrola:** jak duży mamy wpływ na to, co i jak robimy. Wyniki badań pokazują, że brak kontroli powoduje poważny stres.
3. **Uznanie i nagroda.** Poczucie niewystarczającej nagrody lub brak uznania może być jednym z czynników powodujących wypalenie.
4. **Relacje między pracownikami:** konflikty, brak wsparcia społecznego. nierozwiązane konflikty, nieporozumienia, wyjątkowo trudne relacje między pracownikami oznaczają większe prawdopodobieństwo wypalenia.
5. **Niesprawiedliwość społeczna:** jeśli ludzie mają poczucie krzywdy, bo są pomijani przy awansach czy premiach, nie mają możliwości podejmowania nowych działań albo decyzji, wówczas pojawia się złość, wrogość i większy stres.
6. **Wartości**, a więc to, co jest dla nas naprawdę ważne w pracy, np. wierzymy, że źle jest kłamać i oszukiwać, jednak by dobrze wykonywać swoją pracę, musimy czasami nagiąć zasady i opowiadać „drobne kłamstwa”.

Przyjrzenie się tym sześciu obszarom umożliwia postawienie diagnozy, czyli odpowiedź na pytanie: „jaka jest moja sytuacja”. Zgodność pomiędzy człowiekiem i jego pracą to nie tylko pytanie o czym jest moja praca, ale także o to, kim jestem, czy istnieje harmonia pomiędzy tym, co chciałbym robić, a tym, czego moja praca wymaga. Nasze doświadczenia pokazują, że pracując z ludźmi warto jest traktować sześć wyżej wymienionych obszarów jako pewne kategorie diagnostyczne i próbować zapobiegać zmęczeniu, cynizmowi i poczuciu własnej nieefektywności, zanim staną się one bardzo poważne (Maslach C., 2000).

Najczęściej rozpatruje się wypalenie zawodowe jako proces, obejmujący trzy fazy:

1. W pierwszym etapie czynniki stresujące w pracy wywołują napięcie, irytację i uczucie zmęczenia. Powstają objawy typowe dla emocjonalnego wyczerpania: zmęczenie fizyczne i emocjonalne. Często sygnały płynące z ciała są bagatelizowane.
2. Nie mogąc poradzić sobie z nieprzyjemnymi doznaniem psychofizycznymi człowiek stopniowo dystansuje się od wszystkich problemów związanych z pracą, staje się cyniczny, obojętny na problemy innych i apatyczny, uruchamia psychologiczne mechanizmy obronne takie jak:
 - Dystansowanie się – przestajemy dostrzegać osobę, postrzegamy przypadek, wydział, brygadę – „zbrojarze znowu s. robotę”,
 - Intelktualizacja – humor, „jedyną gorszą rzeczą od mojej pracy są ci kretyni, z którymi pracuję”,
 - Izolacja sytuacji – oddzielamy wyraźnie pracę od sytuacji w domu, w rodzinie, bo nie chcemy pomieszania ról. Na pytanie „co tam w domu” – pracownik odpowiada wymijająco „dobrze” – wzduszając ramionami. To „boli” pozostałych kolegów, bo „w pracy spędza się zbyt dużo czasu, by nie być otwartym, brak otwartości psuje atmosferę”,
 - Wycofanie się – korzystamy ze zwolnień, aby ograniczyć swój kontakt z pracą.

3. W efekcie trudności pogłębiają się, pojawia się frustracja i rozgoryczenie. Powstaje trwałe wypalenie, brak zadowolenia, zainteresowania pracą, rezygnacja z pracy, przejście na rentę – tzw. faza terminalna.

Coraz gęściej wokół mnie od młodych kretynów tej uniwersyteckiej fabryki chemicznie wypranych z naturalnej inteligencji, która wie tylko to, co się jej wsadza w głowę i, wyfaszerowana wiadomościami, zatraciła poczucie takich imponderabiliów, jak charakter, rozum, poezja, wdzięk. Ordynarna brzydota tych pracowników intelektualnych, specjalistów od medycyny, prawa, techniki itd. ...niewrażliwi na sztukę, nie znając życia, formowani przez abstrakcję, są zarozumiali i ociężali.

W. Gombrowicz, Dziennik 1957–1961, s.146

Każdy może być ofiarą wypalenia

Każdego może dotknąć wypalenie – i dyrektora, i sprzątaczkę. Tym bardziej w kontaktach z ludźmi oczekuje się, byś był wrażliwy i empatyczny. Ale mało jest ludzi, którzy mają „wrażliwość motyla i skórę słonia”.

Jeśli dotknie cię syndrom wypalenia, to zamiast zaprzeczać jego istnieniu, zajmij się jego rozwiązaniem, szukaniem prawdopodobnych przyczyn.

W literaturze przedmiotu uważa się, że wypalenie zawodowe jest reakcją na długotrwały stres (Maslach, Schaufeli, 1993). Z badań (Direndock, Schaufeli, Sixma, 2000) wynika, że wyczerpanie emocjonalne jest silnie dodatnio skorelowane z innymi występującymi w pracy stresorami takimi jak: nękanie, brak wsparcia społecznego, negatywna ocena pełnionych ról społecznych, nierówność.

Nierówność

Ludzie oceniają swoje relacje z innymi w kategoriach nagród, zysków, inwestycji i kosztów. Oczekują też, że otrzymane nagrody i zysk będą proporcjonalne do ich wysiłku (Adams, 1965, La Gaipa, 1977). Teoria równości zakłada, że kiedy ludzie doświadczają nierówności, próbują zredukować ten stan napięcia i powrócić do równowagi.

Nękanie

Jest to specyficzna forma przeciążenia, która występuje w sytuacji, kiedy czujesz, że bez twojego udziału inni mogą sobie poradzić, ale wygodnie jest im przerzucić na ciebie swój problem i uczynić go twoim.

Z badań prowadzonych nad zagadnieniem syndromu wypalenia zawodowego wynika, że brak sprawiedliwości w uznaniu i docenianiu pracownika jest ważną determinantą wypalenia zawodowego.

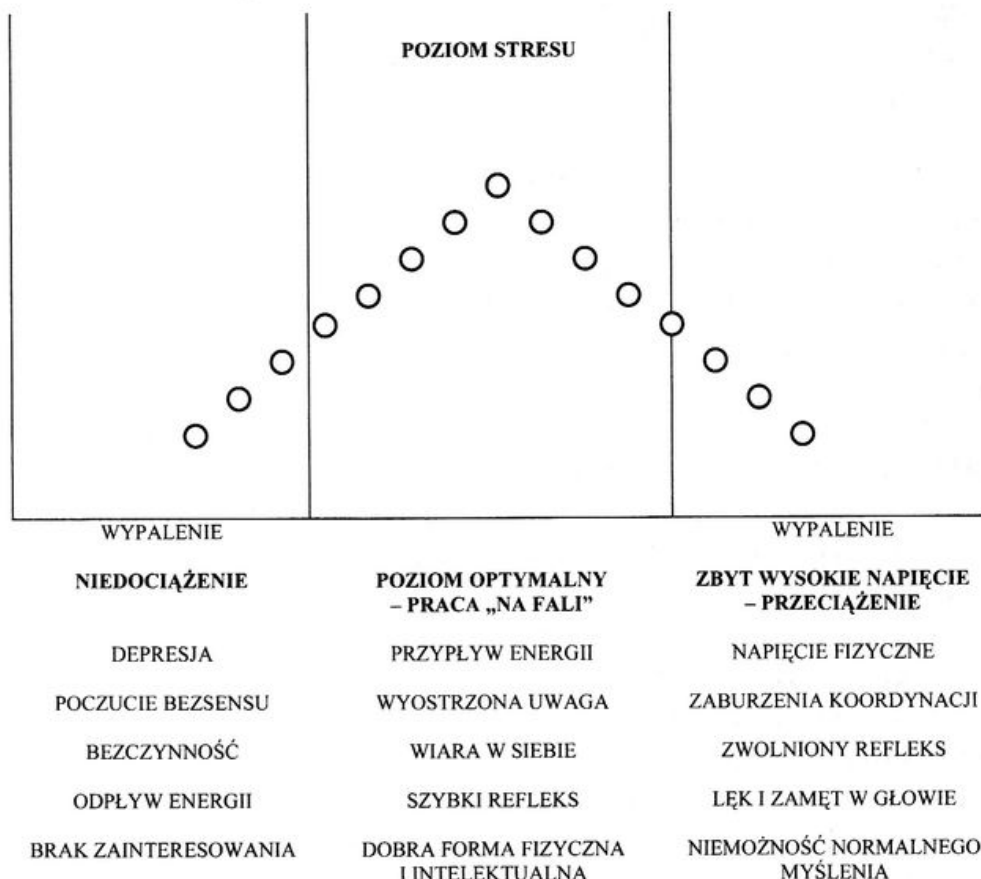
Brak wsparcia społecznego

Kolejnym czynnikiem wypalenia zawodowego jest brak wsparcia społecznego ze strony kolegów, przełożonych i rodziny. Wiele badań informuje o tym, że osoby w stresie rzadziej doświadczają wsparcia społecznego. Ten brak wsparcia tłumaczy się przez to, że:

1. Osoby w stresie nie są atrakcyjne dla innych, tak by udzielić im wsparcia.
2. Osoby znajdujące się w stresie często wzbraniają się przed poszukiwaniem pomocy, by nie pokazywać swojej słabości w oczach przełożonych i boją się ośmieszenia ze strony kolegów.

Sytuacje stresowe, które przyczyniają się do wypalenia, można zaliczyć do dwóch kategorii przeciążenia i niedociążenia. Ujmuje je najlepiej wykres Yerkesa–Dodsona. W 1908 roku stwierdzili oni, że efektywność wykonania zadania jest optymalna przy średniej motywacji, mobilizacji.

**SAMOPOCZUCIE
I
FUNKCJONOWANIE**



Zbyt wysokie napięcie – przeciążenie

Dość często następuje zachwiana równowaga pomiędzy wymaganiami, jakie stawia sytuacja w pracy a możliwościami, jakimi dysponuje człowiek. Nowa praca może okazać się trudniejsza, niż przewidywałeś. Jeśli nie jesteś „na fali” to: czy znajdujesz się w sytuacji „przeciążenia” zadaniami, obowiązkami, odpowiedzialnością.

Kiedy awansowałem, stałem się drażliwy i niecierpliwy. Miałem więcej obowiązków i odpowiedzialności, z którymi sobie nie radziłem. Zabrakło mi luzu i humoru, jaki posiadałem dawniej. Nie mogłem już sobie pozwolić na spoufalanie się z byłymi kolegami i cierpiałem z tego powodu.

Kiedy zdarzy się takie niedopasowanie, możesz zauważyć, że tracisz wycucie sytuacji, a to oznacza, że twój osąd sytuacji nie jest adekwatny do rzeczywistości, w efekcie tracisz przyjemność i satysfakcję z wykonywanej pracy.

Zbyt niskie napięcie – niedociążenie

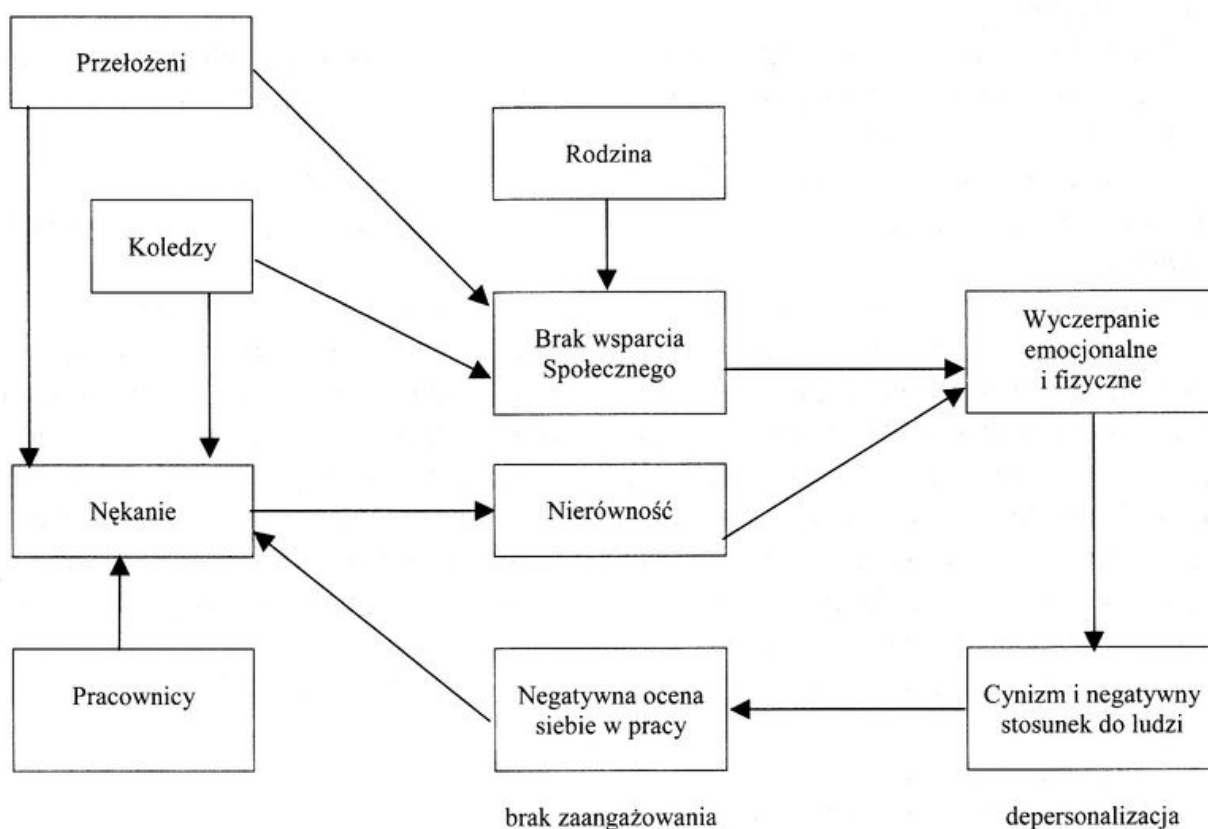
Czy też jesteś w pracy „niedociążony”? Czy zadania, jakie są przed tobą stawiane, są poniżej twoich możliwości?

„Pracuję na maszynie produkującej bieguny ujemne baterii. Urządzenie tnie ołowianą sztabę, rozciąga ją na blaszki, które układają się w pliki po 50 sztuk na palecie, a ja odsyłam je do montażu. Moja praca jest śmiertelnie monotonna. Niekiedy mówię sobie, że płacę mi nie tyle za wysiłek, co za znużenie. To częściowo z tego powodu zostałem delegatem związkowym wydziału, żeby trochę pobudzić umysł”.

Gdy możliwości są większe od wyzwań, znudzenie może przejść we frustrację, a następnie w apatię i zubożenie na sprawy własnej firmy. Wyżej wymieniony pracownik fizyczny ratował się tym, że swoją pracę urozmaicał pracą w ZZ.

Uwzględniając ważniejsze czynniki stresogenne można zbudować następujący *model wypalenia zawodowego*.

Powyższy zmodyfikowany model (Direndock, Schaufeli, Sixma, 2000) pokazuje istnienie negatywnej pętli sprzężenia zwrotnego pomiędzy negatywną postawą pracownika (depersonalizacja, brak zaangażowania), a nękaniami ze strony pracowników, kolegów, przełożonych i brakiem wsparcia społecznego.



Zapobieganie wypaleniu w pracy

Proponowana w pracy profilaktyka wypalenia zawodowego opiera się na zasadzie neutralizowania poszczególnych czynników stresogennych przyczyniających się do powstania syndromu wypalenia, do których należą: nękanie, brak wsparcia społecznego, negatywna ocena pełnionych ról społecznych, nierówność.

I tak nękanie najskuteczniej jest ograniczyć postawą asertywną. Z naszych badań, jakie prowadzone były wśród uczestników naszych kursów dotyczących asertywności, widać, że wszystkie te osoby, które zmieniły swoją postawę z uległej na asertywną, były bardziej zadowolone z wykonywanej przez siebie pracy. Ale program profilaktyki wypalenia zawodowego w pracy nie dotyczy tylko asertywności. Jego zadaniem jest zdobycie większej orientacji w sobie i otoczeniu poprzez lepsze poznanie swojej roli w organizacji.

Identyfikowanie oczekiwań kierowanych pod Twoim adresem w firmie

Możesz stwierdzić, czego formalnie oczekuje się od Ciebie jako pracownika badając różnego rodzaju dokumenty takie jak:

- opisy pracy,
- specyfikacje pracy używane w reklamie,
- dokumenty oceniające pracę,
- podręczniki procedur,
- książki zasad,
- dokumenty prawne (np. regulacje dotyczące BHP),
- umowy związkowe,
- karty organizacji.

Staraj się uzyskać kopie niektórych z nich i przejrzeć je tak, aby znaleźć wszystko, co dotyczy ciebie czy też stanowiska, które zajmujesz. Będziesz musiał poprosić swojego kierownika kadr o pomoc, aby dotrzeć do tych dokumentów.

Załącz segregator i zapisz odpowiedzi na pytania na czystych kartkach.

1. *Zrób notatki na temat każdego dokumentu zwracając uwagę na to, jak opisuje on Twoją pracę lub rolę.*
2. *Czy są jakieś aspekty Twojej pracy, które nie omawia się w dokumentach organizacyjnych?*

Powinieneś już teraz mieć wyobrażenie co do tego, czego twoja organizacja oczekuje od ciebie, ale też czego oczekują ludzie pracujący z tobą. Omów swoją pracę z twoim kierownikiem i innymi osobami, z którymi masz do czynienia codziennie. To mogą być np. ludzie w twoim wydziale albo z innych wydziałów, którzy są związani z tobą, zależą od ciebie i twojego wydziału. Mogą to być ludzie, od których ty zależysz, od których twój wydział otrzymuje jakąś pomoc. Kiedy to będziesz robić, wyjaśnij, że zadajesz pytania w związku z programem szkoleniowym, w którym bierzesz udział. Z zasady ilekroć zbierasz informacje, powinieneś wyjaśniać ludziom, dlaczego je zbierasz?

3. *Spytaj każdą z tych osób, czego oczekuje od osoby na Twoim stanowisku pracy i zanotuj odpowiedzi:*
 - Twój kierownik oczekuje od Ciebie
 - Kolega A oczekuje od Ciebie
 - Kolega B oczekuje od Ciebie
 - Kolega C oczekuje od Ciebie

4. *Na podstawie informacji, którą zebrałeś, odpowiedz na następujące pytania:*

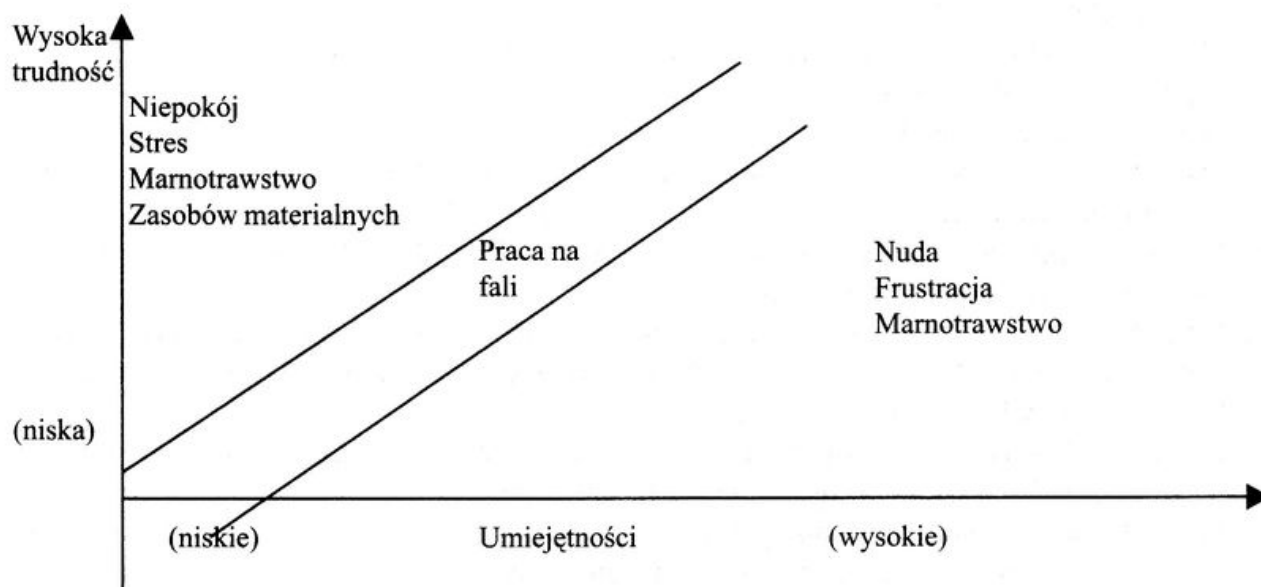
- a) W KTÓRYM miejscu wpasowany jesteś w strukturę organizacji?
- b) Z JAKIMI innymi obszarami masz kontakt?
- c) CZEGO się wymaga od Ciebie, co powinieneś robić?
- d) Za CO jesteś ODPOWIEDZIALNY?

Dzięki tym informacjom będziesz mógł przeprowadzić analizę SWOT. Ocena własnych sił i słabości, możliwości i zagrożenia otoczenia, w którym się żyje, co pozwoli na lepsze rozdyponowanie swojej energii i zapobiegnie jej wypaleniu. Lepsza orientacja w sobie i otoczeniu pozwala na znalezienie własnej perspektywy w pracy i wykonywanie takiej pracy, która daje satysfakcję i uczucie przepływu (Csikszentmihalyi M., 1966), której przykładem jest następująca wypowiedź kierownika jednej z firm budowlanych:

Przy stawianiu wieżowca DAEWOO wszyscy pracowaliśmy jak „na fali”. Towarzyszył nam entuzjazm i zapał. Zadanie też było niesamowite, najwyższy budynek w Warszawie. Nowa technologia, nowe rozwiązania techniczne, na każdym kroku rozwiązywaliśmy niespotykane dotąd problemy. Ale pokonywaliśmy je i mieliśmy satysfakcję i dumę z ich rozwiązywania.

Ten kierownik, który z takim entuzjazmem opisywał swoje doświadczenie, nie był ani przeciążony, ani niedociążony sytuacją, jego możliwości były adekwatne do stawianych wyzwań.

Pracy „na fali” towarzyszą pozytywne doznania psychofizyczne, dobra forma fizyczna i intelektualna, wiara w siebie, szybki refleks, wystrzona uwaga i uczucie przepływu energii.



Źródło: M. Csikszentmihalyi, *Przepływ*. Studio Emka, Warszawa 1966.

Refleksje końcowe

Każdy człowiek jest inny, ma inny sposób reagowania na stres, temperament, zdolność regenerowania sił. Każdy ma lepsze lub gorsze dni, kłopoty ze zdrowiem, problemy z chorym dzieckiem, gorsze samopoczucie. Nie zawsze jest się „na fali”. W życiu każdego są „Noce i Dni”. Żeby dojść do formy po ciężkim dniu w firmie jednemu wystarczy kilka godzin, inny potrzebuje kilku dni. Dlatego tak ważna jest orientacja w sobie i otoczeniu, która pozwala na zminimalizowanie wpływu czynników stresogennych wywołujących wypalenie takich jak: nękanie, brak wsparcia społecznego, negatywna ocena pełnionych ról społecznych i poczucie nierówności.

Literatura

1. Adams J.S., Inequity in social exchange. „*Advance in Etal Social Psychology*” 2, 1965, s. 267–299.
2. Burish M., W poszukiwaniu teorii – przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia. W: H. Sęk (red.) *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. PWN, Warszawa 2000.
3. Csikszentmihalyi M., *Przepływ*, Studio Emka, Warszawa 1966.
4. Chwedorowicz J., *Zapobieganie wypaleniu*. W: *Warsztaty dla menadżerów firm budowlanych*. CdNE, Łódź – Warszawa 2003.
5. Gombrowicz W., *Dziennik 1957–1961*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1986.
6. La Gaipa J.J., *Interpersonal Attraction and Social Exchange*. W: *Theory and Practice in Interpersonal Attraction*, S. Duck (red.) London, Academic Press, 1977, s. 29–164.
7. Maslach C., Jackson S.E., The measurement of experienced burnout, „*Journal of Occupational Behavior*” 2, 1981, s. 99–113.
8. Maslach C., Jackson S.E., *The Maslach Burnout Inventory. Research Edition*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press, 1981.
9. „*Journal of Occupational Behavior*” 2, 1981, s. 99–113.
10. Maslach C., Jackson S.E. *Burnout in Organizational Settings*. W: *Applied Social Psychology Annual 5*, S. Oskamp (red.) Beverly Hills, CA Sage, 1984, s. 133–154.
11. Maslach C., Jackson S.E., *The Maslach Burnout Inventory. Manual (wyd. 2), Research Edition*, Palo Alto, CA Consulting Psychologist Press, 1986.
12. Maslach C., Schaufeli W.B., *History and Conceptual Specificity of Burnout*. W: *Professional burnout: Recent Development in Theory and Research*, W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (red.) Washington, DC, Taylor & Francis 1993, s. 1–16.
13. Maslach C., *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*. W: H. Sęk (red.) *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. (red.) PWN, Warszawa 2000.
14. Sęk H., *Uwarunkowanie i mechanizmy wypalenia zawodowego*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. (red.) PWN, Warszawa 2000.

Dane korespondencyjne autora:

Józef Chwedorowicz
Akademia Muzyczna
90-716 Łódź
ul. Gdańska 32
e-mail: cdne@neostrada.pl

Kształcenie na odległość – wczoraj i dziś (refleksje czytelnika)

Distance learning – yesterday and today
(reader's reflection)

Słowa kluczowe: kształcenie na odległość, geneza kształcenia korespondencyjnego, formy kształcenia na odległość, doświadczenia polskie

Key-words: distance learning, genesis of correspondence education, forms of distance learning, Polish experiences

Summary

In the paper the reader's reflections concerning the article by Jan Łukaszewicz (Adult Continuing Education No. 4/2003) Distance learning – modern educational tendencies are presented. The author of the above paper broadens the information, thus giving wider vision of correspondence education both in the world and in our country. The author complements the information concerning the genesis of distance learning, units organizing and providing correspondence education, educational forms in the world and also Polish experiences in this field. The information from the field of radio and television education, units providing this type of education, education scope and number its participants was broadened as well.

Wprowadzenie

W czwartym numerze Edukacji Ustawicznej Dorosłych z 2003 roku zamieszczony został artykuł Pana Jana D. Łuszkiewicza z ITeE z Radomia, zatytułowany *Kształcenie na odległość – współczesne tendencje oświatowe*.

Tak zatytułowany materiał kieruje uwagę Czytelnika na czasy nam współczesne. Mimo to lektura tego artykułu – zresztą bardzo interesującego i przydatnego w kształceniu pedagogicznym – może stać się przesłanką do następujących refleksji i wniosków:

1. Pierwszą formą kształcenia na odległość były wysyłane do pierwszych wspólnot chrześcijańskich na świecie listy pisane przez świętego Pawła Apostoła (I w. n.e.);
2. Pierwsze formalne kursy korespondencyjne – nauki stenografii – uruchomione zostały w Stanach Zjednoczonych Ameryki Pn. (pocz. XIX w.);
3. Pierwszą wyższą uczelnią oferującą kursy korespondencyjne był Uniwersytet Londyński (od 1850 r.);

4. W Polsce do 1918 roku dominowała edukacja otwarta prowadzona przez różne Towarzystwa i organizacje oświatowe. Jedynie Uniwersytet Jagielloński podejmował w 1776 roku próby z nauczaniem korespondencyjnym;
5. Po 1945 roku pojawiły się nieliczne inicjatywy zastosowania strategii kształcenia zdalnego. Były nimi uruchomienie Politechniki Telewizyjnej (1966 r.) i Wydział Kształcenia Korespondencyjnego przy Państwowym Technikum Ogrodniczym w Lesznie (1965 r.). Przełomem było powstanie w 1991 roku w Poznaniu Europejskiej Szkoły Kształcenia Korespondencyjnego (ESKK);
6. Współcześnie kształcenie na odległość zarówno w Polsce, jak i na świecie, jest domeną wyższych uczelni, głównie placówek uniwersyteckich.

Myślę, iż powyższe wnioski mogą przyczynić się do nieco uproszczonego i niepełnego wyobrażenia o kształceniu zdalnym zarówno na świecie, jak i w naszym kraju. Dlatego też warto dopełnić opublikowany materiał o dodatkowe informacje dające szersze widzenie tematu, niezależnie od stopnia rozwoju wirtualnej edukacji. Zaczniemy więc od źródeł.

Geneza kształcenia korespondencyjnego

Rzeczywiście początki kształcenia na odległość sięgają pierwszego wieku naszej ery, kiedy to Apostołowie pisali lub dyktowali swoim najbliższym współpracownikom pisma o charakterze korespondencji listowej, które następnie były dostarczane adresatom przez specjalnych posłańców. Adresatami głównie były wspólnoty chrześcijańskie rozsiane po całym ówczesnym świecie i sporadycznie indywidualne osoby. Nowy Testament zawiera łącznie 18 takich pism, których autorami byli: święty Paweł Apostoł (11 listów, w tym: 3 listy więzienne – do Kolosan, do Efezjan, do Filemona, 1 list do Rzymian, 2 listy do Koryntian, 1 list do Galatów, 3 listy pasterskie – 2 listy do Tesaloniczan i 1 list do Tytusa oraz 1 list do Hebrajczyków), święty Jakub Apostoł (1 list), święty Piotr Apostoł (2 listy), święty Jan Apostoł (3 listy) i święty Juda Apostoł (1 list). Wszystkie Listy miały na celu upowszechnianie, popularyzowanie i pogłębianie wiary katolickiej i założeń Kościoła¹.

Za „ojczyznę” kształcenia korespondencyjnego uznaje się nie Stany Zjednoczone, tylko Anglię. W roku 1840 Isaac Pitman zaczął uczyć stenografii za pomocą kartek przesyłanych pocztą. Na podstawie niniejszych doświadczeń zorganizowano wkrótce pierwszą szkołę korespondencyjną. W roku 1880 James Stuart, profesor astronomii, rozpoczął na uniwersytecie londyńskim kształcenie korespondencyjne kobiet, siedem lat później otwarto w Londynie pierwsze kolegium korespondencyjne. Wzorem Anglii kształcenie korespondencyjne zaczęto organizować w wielu krajach Europy jak i poza nią. W 1856 roku Ch. Toussaint i G. Langenscheidt zorganizowali w Niemczech korespondencyjne nauczanie języków obcych. W 1891 roku system kształcenia korespondencyjnego przyjęła Francja, w rok później Włochy, a w niedługim czasie pozostałe kraje europejskie. Szczególny rozkwit tej strategii kształcenia dorosłych miał miejsce w Stanach Zjednoczonych AP. Do najbardziej znanych uczelni kształcących korespondencyjnie należał ośrodek w Chautauqua w stanie Nowy Jork, założony w 1885 roku oraz powstała sześć lat później ICS – International Correspondence School w Scranton w Pensylwanii. Ta Międzynarodowa Szkoła Korespondencyjna działa po dzień dzisiejszy i stale się rozwija. Do kształcenia na odległość włączyły się również uczelnie wyższe. Jednym z prekursorów uniwersyteckiego kształcenia na odleg-

¹ Patrz: Pismo święte Starego i Nowego Testamentu, Biblia Tysiąclecia, Poznań–Warszawa 1982, s. 1276–1395.

łość był w Stanach Zjednoczonych AP W. R. Harper, który przy uniwersytecie w Chicago w roku 1891 otworzył wydział kształcenia korespondencyjnego i opracował podstawy klasycznej wersji tego nauczania. W 1920 roku studia korespondencyjne prowadziły na terenie całych Stanów Zjednoczonych już 73 placówki oświatowe, głównie uniwersytety, wyższe szkoły rolnicze i kolegia².

Kształcenie na odległość w Polsce ma rzeczywiście ponad 200-letnią tradycję. Uniwersytet Jagielloński w 1776 roku podejmował próby z nauczaniem korespondencyjnym. Na przełomie XIX i XX wieku dominowały formy edukacji otwartej. Krótko przed odzyskaniem niepodległości, bo w 1916 roku, Polska Macierz Szkolna organizowała korespondencyjne kursy nauczycielskie. Działały one do 1923 roku.

W latach międzywojennych kształcenie korespondencyjne prowadziły rozmaite organizacje, instytucje społeczne, samorządowe i inne. Dobrą uczelnią był Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny (1924–1939), Korespondencyjne Kursy Rolnicze im. S. Staszica (od 1925 r.) czy powstałe w 1926 roku Korespondencyjne Kursy Spółdzielcze³.

W pierwszych latach po zakończeniu II wojny światowej kształcenie korespondencyjne znalazło podatny grunt do rozwoju. To właśnie ta forma kształcenia pozwoliła wielu osobom szybko nadrobić zaległości i braki spowodowane działaniami wojennymi i polityką okupanta i tym samym włączyć się w życie społeczno-gospodarcze kraju. Do pierwszych placówek organizujących i prowadzących kształcenie korespondencyjne można zaliczyć: działające w Łodzi w latach 1945–1950 Gimnazjum i Liceum Korespondencyjne ZMW (od 1948 r. ZMP), Gimnazjum i Liceum Korespondencyjne TUR w Warszawie (1945–1950), Kursy Maturalne Narodowego Instytutu Postępu w Poznaniu (1946–1950), a także: powstała w 1950 roku w Łodzi Szkoła Korespondencyjna Centralnej Poradni Samokształceniowej przy Ludowym Instytucie Oświaty i Kultury, w roku 1947 w Warszawie Państwowe Technikum Korespondencyjne Ministerstwa Przemysłu i Handlu oraz Korespondencyjne Kursy Budownictwa ZMW „Wici”. Kontynuowały swoją działalność przedwojenne Korespondencyjne Kursy Rolnicze im. S. Staszica oraz Spółdzielcze Kursy Korespondencyjne. Włączyły się także uczelnie wyższe, bowiem studia korespondencyjne uruchomiły: Wyższa Szkoła Nauk Administracyjnych w Łodzi (1945 r.), Szkoła Główna Planowania i Statystyki w Warszawie (1950 r.) oraz Uniwersytet Warszawski (1951 r.). W roku 1950 kształcenie korespondencyjne zostało w całości przejęte przez państwo i jego miejsce zajęło kształcenie zaoczne⁴. Pozostały jednak korespondencyjne placówki dla pracujących, które funkcjonowały głównie w dużych ośrodkach miejskich.

Całkowicie pominiętym w polskiej literaturze pedagogicznej jest kształcenie korespondencyjne dzieci obywateli polskich czasowo przebywających za granicą. Problemy z realizacją obowiązku szkolnego przez dzieci pracowników delegowanych do pracy za granicą nasiliły się na przełomie lat 60. i 70. XX wieku. Ministerstwo Oświaty wychodząc naprzeciw postulatом MSZ, MHZ, MNiSW oraz CHZ „PolSERVICE”, zleciło III Korespondencyjnemu Liceum Ogólnokształcącemu dla Pracujących w Warszawie objęcie nauczaniem zaoczno-korespondencyjnym uczniów przebywających za granicą od klasy szóstej szkoły podstawowej oraz uczniów wszystkich klas licealnych. W oparciu o przyjęte zasady organizacyjne, rozpoczęto w roku szkolnym 1966/67

² Rozwój placówek prowadzących kształcenie korespondencyjne na świecie znajdzie Czytelnik w moim materiale pt.: Kształcenie zdalne w polskiej praktyce edukacyjnej, zamieszczonym w pracy pod red. E. Solarczyk-Ambrozik i A. Zduniaka: *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku*, Warszawa–Poznań 2003, s. 235–245.

³ Por.: E. Zawacka: *Kształcenie korespondencyjne*, Warszawa 1967.

⁴ Por.: J. Pólturzycki: *Rozwój i przemiany oświaty dorosłych w Polsce*, Lublin 1978.

nauczanie korespondencyjne polskich dzieci przebywających wraz z rodzicami na placówkach w Egipcie, Francji, Iraku, Tunezji, Wielkiej Brytanii i Włoszech. Uczniowie ostatnich klas licealnych składali egzamin dojrzałości w oparciu o przepisy regulaminu egzaminu dojrzałości w korespondencyjnych liceach ogólnokształcących⁵. O skali kształcenia korespondencyjnego uczniów przebywających za granicą mówią dane liczbowe zebrane przez piszącego te słowa⁶.

Kolejnym faktem świadczącym o występowaniu w systemie edukacyjnym naszego kraju strategii kształcenia korespondencyjnego jest ESKK – Europejska Szkoła Kształcenia Korespondencyjnego, powstała w 1991 roku, mająca swoją siedzibę w Poznaniu. W ofercie programowej na rok 2004/2005 znajduje się 27 kursów językowych i 57 kursów specjalistycznych. W roku 2001 wprowadzono kurs pozwalający na uzupełnienie wiedzy w zakresie średniego wykształcenia i otrzymania świadectwa dojrzałości, po zdaniu przed Państwową Komisją Egzaminacyjną egzaminu maturalnego.

Nauczanie za pomocą radia i telewizji w Polsce

W dużym uproszczeniu przedstawiono w powyższym artykule także polskie doświadczenia w zakresie kształcenia na odległość za pomocą radia i telewizji.

Polska, w porównaniu z doświadczeniami różnych krajów świata, nie pozostała w zakresie edukacji radiowo-telewizyjnej w tyle – wprost przeciwnie. Już na przełomie lat 40. i 50. minionego wieku działała Wszechnica Radiowa i Uniwersytet Telewizyjny TWP. W roku 1966 uruchomiona została Politechnika Telewizyjna (PT). W pierwszym okresie nadawania PT emitowano eksperymentalne programy z fizyki i matematyki w zakresie objętym wymaganiami przy egzaminach wstępnych na wyższe uczelnie techniczne. Programy dydaktyczne emitowane były przez pół godziny raz w tygodniu i powtarzane dwukrotnie. Zainteresowanie odbiorców PT było bardzo duże. W roku powołania Politechniki zarejestrowanych było 12 tys. słuchaczy, a w roku akademickim 1966/67 już 30 tysięcy. W roku akademickim 1968/69 wprowadzono eksperymentalnie „kurs zerowy” przeznaczony dla kandydatów na pierwszy rok studiów politechnicznych. Kurs ten był emitowany codziennie przez pół godziny. Odbiorcami było wielu młodych ludzi mieszkających na wsi i w małych miasteczkach. Działalność Politechniki Telewizyjnej zakończono w 1971 roku, a jej doświadczenia wykorzystano do utworzenia brytyjskiego uniwersytetu otwartego (!). W roku szkolnym 1970/71 zapoczątkowano nową formę doskonalenia zawodowego rolników wprowadzając Telewizyjne Technikum Rolnicze (TTR). Umożliwiło ono osobom zamieszkałym na wsi i zatrudnionym w rolnictwie podwyższanie kwalifikacji zawodowych. Programy emitowane były codziennie w dwóch blokach 30-minutowych: o godz. 13.30 i 14.00. Obejmowały takie przedmioty, jak: j. polski, matematykę, fizykę, chemię, biologię, historię, uprawę roślin, mechanizację rolnictwa, hodowlę, produkcję roślinną i zwierzęcą. Po programie TTR emitowano jeszcze 20-minutowy Telewizyjny Kurs Rolniczy⁷.

Bardzo dużym zainteresowaniem cieszył się uruchomiony w 1973 roku Nauczycielski Uniwersytet Radiowo-Telewizyjny, realizowany przez poznański i warszawski ośrodek telewizyjny,

⁵ Por.: J. Karolczak: Zespół Szkół Ogólnokształcących dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą. Rys historyczny, Warszawa 1997.

⁶ Por.: A. Kusztelak: Kształcenie zdalne w polskiej praktyce edukacyjnej, op. cit., s. 241–242.

⁷ Materiały prasowe w dyspozycji autora.

z udziałem zarówno teoretyków, jak i praktyków, nauczycieli z różnego typu szkół. Emitowano również programy Radiowo-Telewizyjnej Szkoły Średniej, utworzonej w 1976 roku.

Uwaga końcowa

Wszystkie wymienione formy kształcenia na odległość mają swoje piękne karty w polskiej praktyce edukacyjnej i z tego też powodu są godne przypomnienia. Są zjawiskiem trwałym i ważnym w historii polskiej myśli pedagogicznej i warte pogłębionych studiów.

Literatura

1. Dziekańska E.: Edukacja na odległość, „Chip-Magazyn Komputerowy”, Wrocław 1997, nr 5.
2. Dziegielewska M., Gurdała S.: Nauczyciel w nauczaniu na odległość, [w:] red. W. Horyń i J. Maciejewski, Nauczyciel andragog u progu XXI wieku, Wrocław 2002.
3. Fruczek E.: Kształcenie na odległość jako jedna z form edukacji dorosłych, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1999, nr 2.
4. Gniatkowski W.: Zdalne kształcenie dorosłych – osiągnięcia i perspektywy, [w:] red. J. Skrzypczak, Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych, Poznań 1995.
5. Karolczak J.: Zespół Szkół Ogólnokształcących dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających Za Granicą, Warszawa 1997.
6. Koblewska J.: Środki masowego oddziaływania, Warszawa 1972.
7. Kubiak J. M.: Jak uczyć na odległość przy pomocy Internetu, Warszawa 1996.
8. Kusztełak A.: Kształcenie zdalne w polskiej praktyce edukacyjnej, [w:] red. E. Solarczyk-Ambrozik, A. Zduniak, Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku, Warszawa–Poznań 2003.
9. Maziarz Cz.: Konsultacje w szkole korespondencyjnej, Warszawa 1965.
10. Nowak J., Cieślak A.: Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie, Warszawa 1982.
11. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Biblia Tysiąclecia, Warszawa–Poznań 1982.
12. Półturzycki J.: Rozwój i przemiany oświaty dorosłych w Polsce, Lublin 1978.
13. Stochmiałek J.: Przesłanki teoretyczne i organizacja edukacji zdalnej, [w:] red. W. Horyń i J. Maciejewski, Nauczyciel andragog u progu XXI wieku, Wrocław 2002.
14. Urbańczyk F.: Problemy oświaty dorosłych, Warszawa 1973.
15. Wojciechowski K.: Wychowanie dorosłych, Wrocław 1973.
16. Zawacka E.: Kształcenie zdalne, Toruń 1995.
17. Zawacka E.: Kształcenie korespondencyjne, Warszawa 1967.

Dane korespondencyjne autora:

Andrzej Kusztełak
Katedra Pedagogiki
Akademia Rolnicza, Poznań
60-637 Poznań, ul. Wojska Polskiego 28
tel: (0-61) 848-71-36

Sylwetki wybitnych oświatowców

Stefan Michał KWIATKOWSKI



Prof. zw. dr hab. Stefan Michał Kwiatkowski, aktualnie wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy tego Komitetu, dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych, urodził się 21 stycznia 1948 roku w Lisewie (obecnie woj. pomorskie). Do szkoły podstawowej i średniej uczęszczał w Zalesiu Dolnym k. Warszawy.

W 1965 roku rozpoczął studia w Politechnice Warszawskiej (Wydział Elektryczny – specjalność: automatyka), ukończył je w 1971 roku. W tym samym roku po egzaminach konkursowych został przyjęty na Studium Doktoranckie Politechniki Warszawskiej – kierunek: Energo-teleelektryka. Podczas trwania studiów doktoranckich prowadził wykłady, ćwiczenia i laboratoria z przedmiotów: „Elektroniki przemysłowej”, „Podstaw elektroniki” i „Automatyki” na Wydziale Elektrycznym.

Pracę doktorską pt. „Model wielopoziomowej dystrybucji i wpływu informacji w procesie dydaktycznym” obronił w 1974 roku na Wydziale Elektrycznym Politechniki Warszawskiej (data zatwierdzenia: 15.01.1975 r.).

W latach 1975–1991 pracował w Zakładzie Pedagogiki Politechniki Warszawskiej, prowadząc zajęcia na studiach podyplomowych, a od 1987 roku pełnił funkcję kierownika Zakładu Pedagogiki. W tym czasie opracował i uzyskał zgodę na wprowadzenie do planu nauczania kilku nowych przedmiotów związanych z nowoczesnymi metodami nauczania: „Automatyzacja procesu kształcenia”, „Dydaktyka komputerowa”, „Metodyka nauczania przedmiotów technicznych”. Pełnił funkcję Kierownika Podyplomowego Studium Pedagogiki Szkolnictwa Zawodowego Zakładu Pedagogiki Politechniki Warszawskiej (1977–1978), a w latach 1978–1986 Zastępcy Kierownika Międzywydziałowego Studium Kształcenia Nauczycieli Przedmiotów Technicznych.

W latach 1983–1985 był kierownikiem zespołu badawczego realizującego temat: „Nowoczesne środki dydaktyczne w kształceniu zawodowym” – w ramach problemu węzłowego 11.4 „Modernizacja systemu oświaty”. W roku 1986 kierował zespołem opracowującym temat: „Metodyka tworzenia, weryfikowania i stosowania programów komputerowych w szkołach zawodowych” Centralny Program Badań Podstawowych 08.17. Prowadził również badania „Charakter uczestnictwa studentów uczelni technicznej w procesach dydaktycznych i naukowo-badawczych” będące elementem Centralnego Programu Badań Podstawowych 08.04.

W roku 1985 wraz z zespołem powołanym przez Polskie Towarzystwo Informatyczne opracował „Program powszechnej edukacji w zakresie wiedzy informatycznej oraz wdrażania i zastosowania techniki komputerowej w procesach kształcenia”. Z tej dziedziny zorganizował i prowadził w latach 1987–1989 cykl seminariów w Instytucie Maszyn Matematycznych.

W tym okresie opracował dla NURT-u założenia cyklu 10 programów telewizyjnych z zakresu dydaktycznych uwarunkowań stosowania mikrokomputerów w edukacji oraz dla Centralnego

Ośrodka Filmów Dydaktycznych koncepcję 13 filmów przedstawiających podstawowe dziedziny zastosowań komputerów.

Na podstawie badań dotyczących nowoczesnych metod kształcenia oraz zastosowania techniki komputerowej w procesie dydaktycznym i zarządzaniu szkołą przygotował rozprawę habilitacyjną pt. „Modellierung der Erkenntnistätigkeiten der Schuler im rechnergestützten Bildungsprozess”, na podstawie której uzyskał stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (Uniwersytet Humboldta w Berlinie – Wydział Nauk Społecznych – 1989 r.).

W latach 1987–1991 pełnił funkcję wicedyrektora Instytutu Nauk Ekonomiczno-Społecznych Politechniki Warszawskiej.

Od roku 1991 pracuje w Instytucie Badań Edukacyjnych kontynuując badania z zakresu nowoczesnych metod kształcenia, a także szeroko rozumianych relacji: gospodarka–rynek pracy–kształcenie zawodowe. W latach 1991–1993 pełnił funkcję wicedyrektora, a od 1993 r. dyrektora Instytutu.

W roku 1994 uzyskał tytuł profesora nauk humanistycznych.

Kierował interdyscyplinarnymi zespołami badawczymi, realizującymi projekty badawcze zarówno w ramach działalności statutowej IBE, jak również granty KBN-u. Kierował subprojektem „Analiza systemu edukacji z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy i kompatybilności ze standardami edukacyjnymi Unii Europejskiej, w ramach projektu celowego zamawianego (PCZ 001 16 01) – „Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską”. W wyniku konkursu zorganizowanego przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej kierował również projektem „Standardy kwalifikacji zawodowych”.

W latach 1995–1999 był dziekanem Wydziału Pedagogicznego WSP ZNP w Warszawie, obecnie na tej uczelni jest kierownikiem Zakładu Badań i Ekspertyz.

Był członkiem założycielem ECTED (European Consortium for Training, Enterprise and Development – od 1994 r., Członkiem Komitetu Wykonawczego projektu Phare *Regional Distance Education Project*, od 1994 r. członkiem Zarządu projektu Phare SMART – Strategie Measures for Achieving Reform Targets 1997–1999. Kierował ważnym komponentem pt. „Opracowanie zbioru krajowych standardów kwalifikacji zawodowych opartych o analizę wymagań stanowisk pracy” w projekcie Phare 2000 „Krajowy System Szkolenia Zawodowego”, w którym opracowano 40 standardów kwalifikacji zawodowych.

Znany jest wkład prof. St.M. Kwiatkowskiego w rozwój kadr naukowych wielu ośrodków naukowych, poprzez rozwój studiów podyplomowych i seminariów doktoranckich. Był promotorem 21 prac doktorskich, m.in.: Krzysztofa Symeli, Janusza Figurskiego, Urszuli Jeruszki, Katarzyny Pladys, Joanny Gładyś, Barbary Kędzierskiej, Ireneusza Woźniaka, Tadeusza Batora, Dariusza Gawrońskiego, Zbigniewa Kramka.

Autor ponad 350 publikacji, 55 druków zwartych, w tym skrypty, raporty, książki, 30 ekspertyz, m.in. dla MENiS, Kancelarii Sejmu RP, Rządowego Centrum Studiów Strategicznych, 357 recenzji wydawniczych i projektów badawczych (w tym 87 recenzji projektów badawczych dla KBN-u).

Przytoczę tylko wybrane monografie:

- Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki. IBE 2000,
- Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria – metodologia – projekty. (red.; współredaktor: K. Symela) IBE 2001,
- Standardy kwalifikacji zawodowych. Relacje – modele – aplikacje. (red.; współredaktor: I. Woźniak) IBE 2002,

- Standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie (red., współredaktor: I. Woźniak) MGPIPS 2003,
- Standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst europejski. (red., współredaktor: I. Woźniak) MGIP 2004,
- Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy (red.) IBE 2004.

Profesor jest członkiem Redakcji kwartalnika „Edukacja” od 1994 (od 2000 – Redaktor Naczelny), przewodniczący Rady Redakcyjnej „Pedagogiki Pracy” (od 1994), wcześniej przewodniczył Komitetem Redakcyjnym „Szkoły Zawodowej”, członek Rady Programowej Wydawnictw Zawodowych – WSiP (od 1994), a także czasopism: „Komputer w szkole” (od 1993), „Komputer w edukacji” (od 1994), „Kultura i edukacja” (od 1995), „Kognitywistyka i media w edukacji” (od 1998).

Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski jest ekspertem i członkiem krajowych, międzynarodowych komisji, organizacji i stowarzyszeń naukowych: sekretarz (1996–1999) Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, potem członek Prezydium, aktualnie wiceprzewodniczący, przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy, członek Rady Naukowej Instytutu Badań Edukacyjnych – od 1992, członek Rady Naukowej Stowarzyszenia Oświatowców Polskich – od 1996, członek Społecznej Rady Programowej w Ministerstwie Obrony Narodowej – 1995–1998 (od 1997 – wiceprzewodniczący), wiceprzewodniczący Rady Programowej Centrum Edukacyjnego Centralnego Instytutu Ochrony Pracy – od 1995, członek Zespołu ds. doskonalenia systemu informacji statystycznej w edukacji – GUS – od 1997, Prezes Stowarzyszenia Dyrektorów Placówek Oświatowo-Wychowawczych – od 1997, członek Rady Konsultacyjnej Zespołu Koordynacyjnego ds. Reformy Edukacji Narodowej – MEN – od 1998. Jest jednym ze współautorów Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010, MENiS 2003. Profesor jest ekspertem Międzynarodowej Organizacji Pracy – 1993, członkiem Komitetu Wykonawczego EERA (European Educational Research Association) – 1996–1997, członkiem Komitetu Wykonawczego ESVA (European Symposium on Voluntary Associations) – od 1997, członkiem Advisory Forum European Training Foundation – od 1997, jest zagranicznym członkiem Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy 2004.

Odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej – 1984, Srebrnym Krzyżem Zasługi – 1994, Złotym Krzyżem Zasługi – 1997, Krzyżem Kawalerskim OOP – 2001 r.

Chcę w szczególny sposób wyróżnić koordynującą i integrującą działalność prof. S.M. Kwiatkowskiego i kierowanego przez Niego Instytutu Badań Edukacyjnych. Współpraca z wieloma środowiskami, a szczególnie z Instytutem Technologii Eksploatacji w Radomiu, Wyższą Szkołą Pedagogiczną ZNP w Warszawie owocuje wieloma projektami badawczymi krajowymi i międzynarodowymi.

Henryk Bednarczyk
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom

Kazimierz Marian CZARNECKI



Prof. dr hab. Kazimierz Marian Czarnecki – ur. 6 maja 1933 r. w Terebiniu, wsi położonej w obrębie Kotliny Hrubieszowskiej. Po latach spędzonych w rodzinnym domu i nauce w szkole podstawowej w Werbkowicach, Kazimierz Czarnecki wyjeżdża do Zamościa. Podejmuje naukę w Liceum Pedagogicznym. Bardzo trudne warunki materialne i mieszkalne nie zraziły młodego człowieka do kontynuowania nauki, w roku 1954 kończy szkołę średnią. Pierwszą pracę podejmuje w internacie Zasadniczej Szkoły Metalowej w Radzynie Podlaskim. Po odbyciu rocznego kursu dla wychowawców internatów w Katowicach decyduje się na podjęcie studiów zaocznych w WSP w Warszawie – kierunek pedagogika. Ze względu na brak dostępu do źródeł naukowych (niezbędnych do studiowania) prosi o przeniesienie do pracy w Katowicach. Od roku 1955 z miastem tym wiąże się już na stałe. W latach 1955–1960 pracuje jako wychowawca w internacie ZSZ w Katowicach, jednocześnie kończy studia na UW w Warszawie.

Pracę naukową rozpoczyna na WSP w Katowicach. Zostaje asystentem prof. J. Pietera. Pod którego opieką przygotowuje i broni w roku 1964 pracę doktorską pt. *Książka jako czynnik oddziaływania wychowawczego na postępowanie młodzieży szkolnej*. Zostaje adiunktem w Zakładzie Psychologii. Mimo obowiązków i intensywnej pracy naukowej nie traci kontaktu z „praktyką zawodową”. Pracuje na etacie psychologa i wychowawcy w schronisku dla nieletnich.

W 1974 r. podejmuje pracę w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego. Zajmuje się również organizacją i kierownictwem w Katowicach Zamiejscowego Oddziału Instytutu Pedagogiki w Warszawie. W wyniku reform Oddział przestaje istnieć, a dr Kazimierz Czarnecki wraca do pracy na Uniwersytet Śląski jako etatowy docent. W latach 1976–1981; 1984–1987; 1993–1996 pełni trzykrotnie funkcje prodziekana. W roku akademickim 1975/1976 zostaje kierownikiem Zakładu Psychologii Ogólnej, jednocześnie tworzy i prowadzi Pracownię Psychologii Zawodowego Rozwoju Człowieka.

Przez lata pracy na Uniwersytecie Śląskim zakres badań Kazimierza Czarneckiego ulegał ewolucji. Początek to psychologia wychowawcza i badania nad poznawaniem cech osobowości studentów uczelni wyższych. W wyniku szeroko zakrojonych badań powstała praca pt. *Próba poznawania cech osobowości studentów uczelni wyższych*, następnie w roku 1981 *Ukierunkowanie zawodowe człowieka* i w 1985 *Rozwój zawodowy człowieka*. Są one rezultatem wieloletnich badań skupionych na socjologii wychowania. Autor opracował definicje: osobowości zawodowej, metodę autobiograficzną; określił „profesjologię” – jako nową dziedzinę wiedzy o zawodowym rozwoju człowieka; teorię miejsca i przestrzeni zawodowej człowieka. Równoległe z badaniami nad cechami osobowości prowadził badania nad znajomością pojęć przez dzieci i młodzież szkół podstawowych i ponadpodstawowych. W wyniku badań empirycznych i zgromadzonego materiału badawczego powstają dwie prace: *Wiedza pojęciowa uczniów i metoda jej badania* (1992) i *Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych w świetle badań naukowych* (1995). Wymienione tytuły dawały uczonemu mocną podstawę do składania dysertacji habilitacyjnej. Niestety trzykrotne podejścia zakończyły się niepowodzeniem. Dopiero w roku 1999

otrzymuje tytuł doktora habilitowanego nauk psychologicznych w Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy w Kijowie na podstawie dysertacji *Psychologia zawodowego rozwoju osobowości*.

Od początku swej drogi naukowej profesor K. Czarnecki interesował się również historią rozwoju polskiej psychologii naukowej. Wpływ na to miał kontakt i współpraca z prof. J. Pieterelem, prowadzenie zajęć ze studentami z zakresu psychologii, jak również prowadzenie własnych badań i ich ścisły związek z badaniami i twórczością innych psychologów. W wyniku prowadzonych poszukiwań i badań powstają kolejne publikacje: *Narodziny i rozwój psychologii w Polsce* (współaut. Wanda Bobrowska-Nowak) 1970; *Pionierzy, współtwórcy i twórcy polskiej psychologii naukowej* (2000).

Od 1 września 1998 r. podejmuje pracę w Wyższej Szkole Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach. Prowadzi wykłady, ćwiczenia i seminaria z psychologii rozwoju, uczenia się oraz psychologii pracy. Zawodowo związany jest również z Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Mysłowicach – Wesołej i WSP TWP w Warszawie. Po krótkiej przerwie, w roku 2003/2004 ponownie podejmuje pracę w Wyższej Szkole Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach. Badania prof. Kazimierza Czarneckiego koncentrują się wokół: psychologii rozwoju zawodowego człowieka, metodologii i metod badań psychologicznych oraz historii psychologii polskiej. Opracował kilkanaście haseł słownikowych do: *Słownika pedagogiki pracy* i *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku*. W swojej wieloletniej pracy dydaktycznej uczony wypromował: 6 doktorów nauk humanistycznych, ponad 400 magistrów psychologii, pedagogiki resocjalizacyjnej, nauczania początkowego, wychowania przedszkolnego; 150 licencjatów z pedagogiki resocjalizacyjnej i doradztwa zawodowego.

Profesor był organizatorem i uczestniczył w wielu konferencjach naukowych o zasięgu krajowym i międzynarodowym. Aktywnie pracował w Polskim Towarzystwie Psychologicznym, w Zespole Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Warszawie.

W ciągu 50 lat pracy zawodowej i naukowej opublikował ok. 30 prac zwartych. Są wśród nich prace naukowe, popularnonaukowe, podręczniki, skrypty i książki metodologiczne. Do najważniejszych w nich zaliczyć można: *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985; *Wiedza pogięciowa uczniów*, Katowice 1992; *Profesjologia w zarysie*, Radom 1996; *Podstawy psychologii ogólnej dla nauczycieli*, Mysłowice 1997; *Podstawy psychologii pracy dla studentów wyższych szkół zawodowych*, Kraków 2001; *Podstawy psychologii edukacyjnej dla studentów wyższych szkół zawodowych*, Kraków 2001; *Naukowy rozwój człowieka*, Kraków 2001.

Profesor jest również autorem utworów okolicznościowych; licznych wierszy, fraszek, aforyzmów i piosenek. Pisane były pod wpływem chwili lub okoliczności. Dotyczą rodziny, przyjaciół, studentów.

Aktywna rekreacja, długie spacerunki i wypoczynek na ulubionej działce to preferowane przez Profesora sposoby spędzania wolnego czasu.

Odnaczenia: Medal Komisji Edukacji Narodowej (1978), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1985), Złota odznaka ZNP (1986).

Janusz Figurski
Zakład Badań Edukacji Zawodowej
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom

Konferencje, seminaria, informacje, przykłady dobrej praktyki

„ETNA – Enterprise Training Needs Assessment” Nowoczesne zarządzanie kapitałem ludzkim w przedsiębiorstwie Modern human resources management in a company

Kraków, 3 grudnia 2004 r.

W dniu 3 grudnia 2004 r. odbyła się Międzynarodowa Konferencja „ETNA – Enterprise Training Needs Assessment” Nowoczesne zarządzanie kapitałem ludzkim w przedsiębiorstwie. Organizatorem konferencji był Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji w Krakowie.

W grudniu br. kończy się międzynarodowy projekt ETNA, który Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji realizowała wraz z partnerami z Danii i Grecji od października 2001 r. w ramach programu Leonardo da Vinci.

Konferencja poświęcona była prezentacji systemu ETNA, powstałego w ramach projektu oraz wymianie doświadczeń partnerów w pracy nad międzynarodowym przedsięwzięciem.

Konferencję prowadził dyrektor Wydziału Programów i Projektów MISTiA, a jednocześnie przedstawiciel promotora projektu ETNA, Jacek Kwiatkowski.

Zaproszonych gości i pozostałych uczestników konferencji powitał Dyrektor MISTiA Krzysztof Lipski. Wprowadzając do tematu konferencji wskazał, co było inspiracją do powstania projektu, odnosząc się do Strategii Lizbońskiej.

Jako pierwszy głos zabrał Podsekretarz Stanu z Ministerstwa Gospodarki i Pracy Marek Szczepański, omawiając dane liczbowe mówiące o wykorzystaniu środków UE przez MSP, przedstawił czynniki wspierające wzrost konku-

rencyjności polskiego sektora MSP, a także wskazał działania, jakimi zajmuje się Ministerstwo w tej sprawie – uproszczenie systemu podatkowego, prace nad budową Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013.

Prof. dr hab. Aleksy Pocztański z Akademii Ekonomicznej w Krakowie wskazał na tendencje w zarządzaniu personelem w Europie. Postawił tezę o potrzebie zmian tradycyjnemu sprawowaniu funkcji personalnej, który wyczerpał swoje możliwości w tworzeniu sukcesu przedsiębiorstwa. Omawiając cechy, efekty, wyzwania i korzyści profesjonalnego zarządzania personelem, wskazał kierunki zmian w zarządzaniu zasobami ludzkimi.

Doświadczenia Polski we wdrażaniu PHARE RZL przedstawił Michał Kubisz – Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, omawiając wykorzystanie środków z programu Phare – programów krajowych i regionalnych na przestrzeni czterech lat w kontekście sektora MSP w zakresie usług dla rynku pracy, kształcenia pracowników, rozwoju lokalnych partnerstw, porozumień lokalnych.

Pan Lucjan Klyszcz z Instytutu Badań Marketingowych i Społecznych z Krakowa omówił badania „Problemy zarządzania kompetencjami w małych i średnich przedsiębiorstwach” przeprowadzone wśród 100 przedsiębiorstw, mających siedzibę w dużych miastach i zatrudniających powyżej 25 pracowników.

Przedstawiciele partnerów projektu z Danii Westy R. Nielsen, NI-CON ApS Nielsen Consult ApS, Aabenraa i Grecji dr A. Frontistis, EMI Training – Vocational Training Center S.A przed-

stawili swoje doświadczenia w realizacji projektu, wskazując jeden z podstawowych czynników rozwoju gospodarczego – rozwój małej i średniej przedsiębiorczości.

Prezentacji narzędzia ETNA – specjalnego programu komputerowego, stworzonego w postaci aplikacji bazy danych, który wspomaga proces badania poziomu kompetencji pracowników organizacji oraz procesie akredytacji w sieci ETNA, dokonali przedstawiciele promotora projektu (MISTiA) Jacek Kwiatkowski i Aldona Okraszewska.

Na zakończenie konferencji priorytety wyboru projektów finansowanych w ramach programu Leonardo da Vinci na lata 2005–2006 zaprezentowała Agnieszka Mazur-Barańska z Krajowej Agencji Programu Leonardo da Vinci.

Spotkanie było okazją do wymiany doświadczeń przedstawicieli różnych środowisk z Polski i innych krajów Unii Europejskiej (Grecja, Dania, Wielka Brytania) specjalizujących się w dziedzinie Zarządzania Kapitałem Ludzkim w przedsiębiorstwach.

*Iwona Kacak
Zakład Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom*

**Targi Pracy „Edukacja i praca socjalna”
Seminarium naukowe „Pedagogika pracy –
doradztwo zawodowe. Dobre praktyki pro-
gramu „Pierwsza Praca”**

Job Fair „Education and social work”
Seminar „Labour pedagogy – job counselling”
Good practice in the „First Job” programme
Warszawa, 4 grudnia 2004 r.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Instytut Technologii Eksploatacji, Instytut Badań Edukacyjnych we współpracy Departamentu Rynku Pracy Ministerstwa Gospodarki i Pracy zorganizowały 4 grudnia 2004 r. targi pracy połączone z seminarium naukowym i warsztatami.

Targi pracy, które poprzedziły seminarium, umożliwiły poszukującym pracy kontakty z pracodawcami, prezentowane były różnorodne materiały informacyjne i edukacyjne z zakresu metodyki poszukiwania pracy, samozatrudnienia (zakładania własnej firmy), podejmowania pracy w Unii Europejskiej i inne.

W targach pracy uczestniczyli: Akademickie Biuro Karier WSP ZNP, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, Powiatowy Urząd Pracy w Warszawie, Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, gminne centra informacji, szkolne ośrodki kariery i instytucje reprezentujące pracodawców.

Podstawowym celem seminarium była analiza i prezentacja dobrych praktyk doradztwa zawodowego prowadzonych przez Akademickie Biuro Karier WSP ZNP, szkolne ośrodki kariery, gminne centra informacji oraz mobilne centra informacji. Seminarium prowadził prof. dr hab. Henryk Bednarczyk.

Podczas seminarium wygłoszono wiele ciekawych referatów na temat:

- Zintegrowany system doradztwa zawodowego.
- Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne i ich rola w doradztwie zawodowym.
- Eures – Europejskie pośrednictwo pracy.
- Gminne Centra Informacji w społecznościach lokalnych.
- Doświadczenia i nowe zadania Akademickich Biur Karier.
- Szkolne ośrodki kariery – szansą młodzieży na lepszy start.
- Nauczycielskie związki zawodowe wobec europejskiego rynku pracy.
- Doradztwo zawodowe na Mazowszu.
- Kształcenie w WSP ZNP dla rynku edukacyjnego i pracy socjalnej.

Po seminarium odbyły się warsztaty, których celem była wymiana doświadczeń w zakresie osiągnięć, współpracy i realizacji zadań przez akademickie biura karier, szkolne ośrodki kariery i gminne centra informacji.

Seminarium i targi pracy zorganizowano w ramach III edycji konkursu Ministra Gospo-

darki i Pracy na rozwój działalności akademickich biur karier Program Aktywizacji Zawodowej „Pierwsza Praca”.

Podczas seminarium zaprezentowano wiele ciekawych materiałów poświęconych doradztwu zawodowemu, w tym książkę wydaną w 2004 r. „Pedagogika Pracy – doradztwo zawodowe”, poświęconą w całości problemowi współczesnego poradnictwa zawodowego.

W seminarium i w targach pracy uczestniczyło ponad 300 osób. W tym wyjątkowo liczna grupa studentów WSP ZNP.

*Janusz Figurski
Zakład Badań Edukacji Zawodowej
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom*

Edukacja techniczna i informatyczna: kreowanie nowoczesnego modelu kształcenia

Technical and IT education: creation
of a modern educational model

Bydgoszcz, 13–14 października 2004 r.

Konferencja naukowa zorganizowana przez Instytut Techniki Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 13–14 października 2004 r., adresowana była do pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni, polityków oświatowych, pracowników wojewódzkich ośrodków metodycznych, nauczycieli praktyków oraz wszystkich zainteresowanych edukacją techniczną i informatyczną w polskich szkołach.

Celem konferencji było przedyskutowanie zagadnień dotyczących czterech podstawowych obszarów problemowych: Modelu edukacji technicznej i informatycznej; Ewolucji wzajemnego oddziaływania człowiek–technika; Roli edukacji technicznej i informatycznej w kształtowaniu osobowości współczesnego człowieka; Perspektyw uczenia się i nauczania na odległość. Każdy z przedstawionych wyżej obsza-

ów dyskutowany był pod kątem zadań wynikających z potrzeb społecznych, zmieniających się treści kształcenia, przygotowania kadry nauczycielskiej oraz procesów kształcenia na różnych szczeblach edukacji.

Otwarcia konferencji dokonał JM Rektor Akademii Bydgoskiej – prof. Adam Marcinkowski, a następnie zaprosił prof. Kazimierza Uździckiego i prof. Arnolda Wilczyńskiego do wygłoszenia referatów plenarnych, przygotowanych z okazji 35-lecia kształcenia nauczycieli techniki w Akademii Bydgoskiej. W referatach dokonano analizy kształcenia nauczycieli techniki na poziomie studiów wyższych w Polsce – prof. Kazimierz Uździcki oraz przedstawiono historię i działalność Instytutu Techniki Akademii Bydgoskiej – prof. Arnold Wilczyński.

W II cz. obrad plenarnych prof. Tadeusz Nowacki przedstawił referat „Ewolucja wzajemnego oddziaływania człowiek i technika”, w którym w usystematyzowany sposób przedstawił relacje człowiek–technika na przestrzeni tysiącleci. W swym referacie profesor poszukiwał odpowiedzi na liczne pytania dotyczące rozwoju człowieka w dobie gwałtownego rozwoju techniki i automatyzacji oraz związanego z nim wyeliminowania człowieka z niektórych procesów produkcyjnych. W swym wystąpieniu profesor dowiódł, iż „(...) Ludzkość stanęła na krawędzi nieznannej przyszłości, w której jedni widzą spełnienie marzeń, inni przewidują klęskę i upadek dotychczasowej cywilizacji i kultury”.

Jako następny w tej części obrad głos zabrał prof. Waldemar Furmanek. W referacie „W poszukiwaniu rozwiązań nowego modelu systemu edukacja techniczno-informatyczna” przedstawił obecny stan edukacji ogólnej i technicznej oraz wskazał na potrzebę budowy nowego modelu edukacji technicznej poprzez działania skierowane na: wychowanie przez technikę jako dziedzinę wychowania ogólnego; eksponowanie systemu wartości zawartych w dziedzinach technicznych; analizę problemów teorii edukacji technicznej; upowszechnianie no-

wych rozwiązań problematyki systemu wychowania przez technikę. Referat prof. Waldemara Furmanka zakończył część plenarną konferencji.

Dalsze obrady odbywały się w trzech równoległych sekcjach: Model edukacji technicznej i informatycznej; Rola edukacji technicznej i informatycznej w kształtowaniu osobowości współczesnego człowieka; Perspektywy uczenia się i nauczania na odległość, w których zaproszeni przez Radę Programową konferencji uczestnicy prezentowali swe referaty. Byli to m.in.: dr hab. Barbara Baraniak, prof. Bogdan Ciż, dr Iwona Iskierka, prof. Sławomir Iskierka, dr Urszula Jeruszka, dr Maria Kajdasz-Aouli, prof. Jerzy Mischke, dr Elżbieta Sałata, prof. Franciszek Szlosek, dr Wojciech Walat, prof. Zdzisław Wołk.

Podsumowania i zakończenia obrad konferencji dokonał prof. Zygmunt Wiatrowski, wskazując na wysoką wartość naukową zaprezentowanych podczas konferencji referatów oraz wyraził potrzebę organizowania podobnych konferencji w przyszłości.

Przez cały czas trwania konferencji jej uczestnicy mogli zwiedzać wystawę zorganizowaną z okazji 35-lecia kształcenia nauczycieli techniki w Akademii Bydgoskiej. Na wystawie zgromadzono fotografie, dokumenty, opracowania, wydawnictwa przedstawiające działalność Instytutu Techniki Akademii Bydgoskiej. Zaprezentowano je w tematycznych grupach: Dorobek wydawniczy pracowników Instytutu; Przyjaciele kierunku; Koła naukowe; Oferta badawcza dla gospodarki; Działalność naukowa; Historia współpracy z innymi uczelniami i jednostkami; Ważne wydarzenia; Wspomnienie o nieżyjących pracownikach.

Tomasz Sulkowski
Zakład Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom

Teoretyczne podstawy i perspektywy edukacji dorosłych

Theoretical base and perspectives
of an adult education
Tybinga, 23–25 września 2004 r.

Sekcja Edukacji Dorosłych Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu (DGfE) zorganizowała 23–25 września 2004 r. na Uniwersytecie w Tybindze doroczne obrady na temat: *Teoretyczne podstawy i perspektywy edukacji dorosłych*. Spotkanie niemieckich andragogów było z jednej strony okazją do wymiany poglądów na temat stanu współczesnych badań nad edukacją dorosłych, z drugiej zaś stanowiło okazję do dyskusji nad organizacją i funkcjonowaniem Sekcji, wyborem nowych członków i planowaniem dalszej pracy.

W pierwszym dniu obrad miało miejsce uroczyste powitanie uczestników przez przewodniczącą sekcji prof. dr Christine Zeuner, organizatora spotkania prof. dr Josefa Schradera – kierownika Zakładu Edukacji Dorosłych/Doskonalenia Uniwersytetu w Tybindze oraz rektora prof. dr E. Schaicha. Wykład wprowadzający na temat „Wiele nauk o wychowaniu i jedna pedagogika. Związki edukacji dorosłych z pedagogiką ogólną” – wygłosił prof. dr K. Prange.

Drugi dzień poświęcony był na obrady w pięciu grupach roboczych:

1. Teoretyczne odniesienia edukacji dorosłych, moderator prof. dr Peter Faulstich.
Wygłoszono m.in. referaty na temat: teorii systemowych, teorii krytycznych, teorii organizacyjnych.
2. Teoretyczne podstawy dydaktycznych zastosowań edukacji dorosłych, moderator: prof. dr Christine Zeuner.

Znalazły tu np. miejsce referaty na temat: Dydaktyka z subiektywnej perspektywy; Paradoxy konstruktywistycznej dydaktyki; Etyczne implikacje dydaktyki; Konstruktywizm jako legitymizacja dla samodzielnego uczenia się za pomocą nowych mediów.

3. Teoretyczne kształtowanie przedmiotu edukacji dorosłych, moderator: prof. dr Jürgen Wittpoth.

Omawiano takie zagadnienia, jak: Wprowadzenie do edukacji dorosłych; Samodzielny podmiot uczący się w ramach doskonalenia; Doskonalenie dla wszystkich – jako problem teoretyczny; Teoretyczne odniesienia aktualnych badań nad doskonaleniem w obszarze pozauniwersyteckim.

4. Teoretyczne obszary: edukacja dorosłych – doradztwo – terapia, moderatorzy: prof. dr Bernd Dewe i prof. dr Eckard König.

Wygłoszono m.in. referaty na temat: W drodze do metateorii interwencji – stan badań; Kształceniowe, doradcze i terapeutyczne obszary działań w doskonaleniu andragogów; Badania nad doradztwem w obszarze edukacji dorosłych i pozaszkolnym kształceniu młodzieży; Doradztwo w obszarach przejściowych między szkołą, studiami i pracą; Naukowe uczestnictwo jako ewaluacja i coaching.

5. Teoretyczne odniesienia w obszarze zawodowej edukacji dorosłych, moderator: prof. dr Gisela Wiesner.

Referenci przedstawili takie zagadnienia, jak: Powstawanie umiejętności refleksyjnego działania w procesie pracy; Przystawanie rzeczywistości przez organizacje – znaczenie teorii organizacji dla badań nad doskonaleniem; Nowe trendy w zarządzaniu oświatowym.

Równoległe prowadzenie obrad w grupach roboczych związane było z dokonaniem przez uczestników wyboru obszaru tematycznego.

W ostatnim dniu obrad miała miejsce interesująca dyskusja nad projektem standardów kształcenia andragogów w uczelniach niemieckich (wprowadzenie prof. dr Ch. Zeuner i prof. dr P. Faulstich), wynikającym z postanowień Procesu Bolońskiego wraz z planowaniem punktów ECTS w ramach kształcenia BA/MA. Liczne uwagi zgłaszali m.in.: prof. dr Hermann J. Forneck, prof. dr Jost Reischmann, prof. dr Christiane Schiersmann, prof. dr Eckard Schlutz. Zabierając głos w dyskusji wskazałem na zna-

czący dorobek polskich uczelni w zakresie doskonalenia akademickiego kształcenia andragogicznego i możliwość wymiany międzynarodowej w obszarze badań oraz kształcenia studentów.

Poza zapewnieniem intensywnej wymiany poglądów podczas spotkań naukowych organizatorzy stworzyli możliwość zwiedzenia pięknych okolic Tybingi oraz uczestnictwa w wieczornych spotkaniach kulturalnych.

*Jerzy Stochmialek
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Warszawa*

Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie

Professional burnt-out. Reasons and prevention

Helena Sęk (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, Wyd. 2, s. 256

Problem wypalenia zawodowego nie jest zjawiskiem nowym. W literaturze spotykamy opisy pracy lekarzy, nauczycieli i ludzi pracujących w fabryce ponad siły. Jednak pomimo postępów automatyzacji produkcji i postępów cywilizacji obserwuje się nasilenie tego zjawiska od lat siedemdziesiątych XX w. Przyczyny nadmiernej aktywności ludzi prowadzącej do wypalania zawodowego mogą być różne, np. wymagania ponad miarę w stosunku do możliwości pracownika, chęć bycia lepszym i osiągnięcia lepszych wyników niż inni pracownicy, chęć przypodobania się przełożonemu, nieumiejętność oceny ilości i jakości pracy, niewłaściwe (stresogenne) stosunki w miejscu pracy itd. Prezentowana książka jako jedna z nielicznych na rynku polskim jest zbiorem prac autorów polskich i obcych, prezentujących rozważania dotyczące pojęć, metodologii i wyników badań związanych z tym tematem. Badania nad problemem wypalenia prowadzone są przez specjalistów z różnych dziedzin, zajmuje się nimi

psychologia konfliktu, teoria kryzysu, teorie dotyczące frustracji i agresji, teorie pobudek, psychosomatyka, socjologia i pedagogika. Ch. Maslach definiuje i analizuje wypalenie w perspektywie wielowymiarowej, natomiast A.M. Pines próbuje dokonać tego samego w perspektywie egzystencjalnej. Wypalenie definiowane jest w psychologii jako zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżenia poczucia dokonań osobistych. Maslach prezentuje zarówno wczesne badania jak i badania metodami kwestionariuszowymi, psychometrycznymi i studium przypadku oraz porównuje wyniki badań empirycznych z teorią wypalenia. Efektem jego rozważań jest wniosek o konieczności powrotu do analizy relacji społecznych. Do wypalenia dochodzi u ludzi prowadzących wyjątkowo intensywne życie zawodowe. Pines odnosi pojęcie wypalenia do innych pojęć i analizuje związki wypalenia ze stresem, alienacją, depresją, nerwicą egzystencjalną i zmęczeniem. Buduje egzystencjalny model wypalenia, w którym istotną rolę odgrywa środowisko wspierające i stresujące. Ważnym czynnikiem w występowaniu problemu wypalenia jest motywacja. Pines zastanawia się też nad sposobami radzenia sobie z wypaleniem i proponuje przykłady ćwiczeń. W poszukiwaniu teorii wypalenia zawodowego M. Burisch prezentuje swoje przemyślenia na temat natury i etiologii wypalenia. Traktuje wypalenie jako zbiór rozmyty i wskazuje na tradycje badawcze istotne dla zrozumienia zjawiska wypalenia. Burisch buduje hierarchię podejść do wypalenia. Pośród czynników wpływających na wypalenie jego zdaniem wpływ mają: predyspozycje osobowościowe, utrata autonomii i czynniki środowiskowe. Prezentuje indywidualne studia przypadków (w sensie badawczym) i omawia epizody indywidualnego działania. Próbuje też spojrzeć na wypalenie z perspektywy teorii działania określając cztery typy zaburzonych epizodów dzia-

łania i analizując pojęcia stresu pierwotnego i wtórnego. Jego zdaniem u niektórych osób istnieje coś takiego jak skłonności do wypalenia.

Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej omawia H. Sęk. Definiuje poznawcze uwarunkowania stresu i wypalenia. Zasadniczym elementem jej modelu są czynniki makrospołeczne, sposoby radzenia sobie ze stresem oraz cechy podmiotu (świadomość ryzyka). Model ten obejmuje także ogólnie przyjęte cechy wypalenia: emocjonalne wyczerpanie, depersonalizowanie, obniżenie zaangażowania. Autorka porównuje wyniki badań na temat wypalenia z potoczną wiedzą i świadomością ryzyka i buduje wieloczynnikowy model uwarunkowania procesów wypalenia. H. Sęk omawia problem wypalenia zawodowego u nauczycieli i próbuje określić uwarunkowania i możliwości zapobiegania temu zjawisku. Sęk definiuje rodzaje stresorów i poziomy stresu w zawodzie nauczycielskim. Zagadnienie wypalania traktowane jest u nauczycieli jako narastający problem i badane jest coraz częściej. W książce pt. *O nowy kształt edukacji*¹ K. Denek w rozdziale *Doskonalenie zawodowe nauczycieli* (s. 238) rozważa zadania, formy i treści doskonalenia zawodowego nauczycieli (s. 238–240) oraz ich doskonalenie w miejscu ich pracy i analizuje relacje doskonalenia nauczycieli i ich wypalenie się (s. 243). Prowadzone w Niemczech przez R. Kretschmanna z zespołem badania dotyczące stresu w pracy nauczycielskiej wykazują, że problem wypalenia zawodowego nauczycieli występuje tam z dużym nasileniem. Wyniki badań przedstawione w książce pt. *Stres w zawodzie nauczyciela* są efektem 3-letnich prac realizowanych w ramach tematu *Więcej radości w pracy*. Badaniom poddano wiele zagadnień takich jak: skutki obciążenia nauczyciela, czas pracy, odczuwanie stresu, ryzyko chorób i wczesna emerytura, choroby psychiczne, rodzaje

¹ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*. Wydawnictwo Akapit, Toruń, 1998, s. 259.

odczuwanych obciążeń, występowanie wieloetatowości, dwa miejsca pracy, zachowanie autorytetu i nadmiar obowiązków, wiek. Wyniki badań wykazują, że nauczyciele czują się w dużym stopniu zestresowani. Zawód nauczyciela zajmuje w Niemczech drugie miejsce pod względem ryzyka chorób sercowych i układu krążenia. W latach dziewięćdziesiątych w poszczególnych rejonach Niemiec z możliwości wcześniejszego odejścia na emeryturę z powodu „niezdolności do pracy” skorzystało prawie dwa razy więcej uprawnionych nauczycieli (38–56%) niż w innych grupach zawodowych w sferze budżetowej (policjantów, pracowników organów sprawiedliwości i in.). Przy tym 39–53% jako przyczyny niezdolności do pracy występują choroby psychiczne i psychosomatyczne. Charakterystycznymi dla stanu wypalenia zawodowego są: uczucia zmęczenia i wyczerpania, brak przyjemności z wykonywanego zawodu, lęk przed rutyną zawodową, zmniejszenie produktywności, dehumanizacja. Badania czasu pracy nauczycieli wykazały, że w ciągu jednej godziny nauczyciel podejmuje nawet do dwustu różnych decyzji. Lekcje są wprowadzane przeplatane przerwami, ale dokładniejsza ich analiza wykazała, że są one raczej zaprzeczeniem przerwy. Nauczyciel przeprowadza wtedy krótkie, często przerywane rozmowy i ostatnie, gorączkowe przygotowania do lekcji² (s. 25). „Jedną z najlepszych metod zapobiegania ryzyku wypalenia jest rozwój zawodowych kompetencji zaradczych”. Badania Bryanta z 1989 r. wykazały, że pozytywną rolę pełni także typ kontroli nazwany przez niego doznawaniem.

W. Schaufeli, D. Enzmann i N. Girault dokonują przeglądu metod pomiaru wypalenia zawodowego: metody alternatywne (ustrukturalizowany wywiad, rysunki projekcyjne, ogólna ocena) oraz kwestionariusz *Maslach Burno-*

ut Inventory (MBI), którego polską adaptację prezentuje w następnej pracy T. Pasikowski. Omawia on przykład użycia w badaniach eksploracyjnej analizy czynnikowej oraz konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Szczególnie podkreśla właściwości psychometryczne kwestionariusza MBI i jego przydatność jako narzędzia służącego do badań syndromu wypalenia zawodowego. Wypalenie zawodowe jako problem występuje intensywnie również wśród lekarzy ogólnych. D. Van Dierendonck, W.B. Schaufeli i H.J. Sixma analizują to zagadnienie z perspektywy teorii równości. Badali oni relacje między poczuciem nierówności, poczuciem nękania przez pacjentów i wsparciem społecznym a wypaleniem. Przejawy wypalenia się występują też u pielęgniarek, a mechanizmy występowania i przyczyny badań i prezentuje w książce M. Beisert. Zawód pielęgniarki uznawany jest jako zawód wysokiego ryzyka wypalenia i od początku prowadzenia badań nad tym zjawiskiem zawód ten jest nieustannie obserwowany. Wśród czynników wywierających istotny wpływ na rozwój zjawiska wypalenia zawodowego pielęgniarek można wymienić: wymagania specyficzne dla zawodu, obciążenia psychiczne, niskie zarobki, niski status zawodowy, niezbyt dobre warunki leczenia i współpracy zespołu leczącego, zła współpraca z pacjentem i jego rodziną. Istotnym zagadnieniem w zapobieganiu i radzeniu sobie z wypaleniem jest dysponowanie właściwym warsztatem. W.B. Schaufeli podejmuje próbę oceny skuteczności warsztatu radzenia sobie z wypaleniem dla pielęgniarek.

Przeciwdziałanie procesom wypalenia zawodowego wymaga posiadania odpowiedniej wiedzy psychologicznej przez kadre kierowniczą oraz uważnej obserwacji pracowników i sprawiedliwej oceny. Ważnym elementem jest realizowanie planów urlopowych. Interesują-

² R. Kretschman i in., *Stres w zawodzie nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 163 (oryg. *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*, Belz Verlag, Berlin 2000).

cym rozwiązaniem jest organizowanie wyjazdów szkoleniowo-wypoczynkowych dla pracowników.

Postawione przez autorów problemy są istotne szczególnie dla aktualnego stanu kadry nauczycielskiej i medycznej. Wzrost dynamiki rozwoju społecznego oraz obserwowane procesy globalizacyjne i integracyjne sprawiają, że problem wzrostu wymagań i depersonifikacji występuje w coraz większej skali, a to powoduje wzrost ryzyka wypalenia. Świadczą o tym motywy wyjazdów do pracy w innych krajach lekarzy, pielęgniarek, pracowników naukowych.

Książka przedstawia problem wypalenia w sposób przejrzysty i wyczerpujący na obecnym etapie badań. Powinna zainteresować przede wszystkim nauczycieli i lekarzy, ale także studentów pedagogiki, psychologii i socjologii oraz przyczynić się do podjęcia pogłębionych badań nad problemem wypalenia zawodowego. Książka może przyczynić się również do uruchomienia szkoleń związanych z radzeniem sobie ze stresem i przeciwdziałaniem negatywnym skutkom wypalenia zawodowego. Autorzy prac wskazują niektóre kierunki badawcze zagadnienia wypalenia.

*Kazimierz Wieczorkowski
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Mikołaja Kopernika*

Contents

<p>□ Commentary</p> <p style="padding-left: 20px;">Continuing education in European research and co-operation area – Henryk Bednarczyk</p> <p>□ Problems of adult education in Poland</p> <p style="padding-left: 20px;">Tadeusz Lewowicki: Universal ideas of humanism versus education – Historical outline and contemporary casus of intercultural education</p> <p style="padding-left: 20px;">Michał Butkiewicz: Vocational education, continuing education and employment services in Poland “Joint Assessment Paper” – Monograph of the European Union</p> <p style="padding-left: 20px;">Katarzyna Pietruszyńska: Activities to build the public understanding of science in Poland against the background of European best practices</p> <p style="padding-left: 20px;">Henryk Bednarczyk, Tomasz Sułkowski, Mirosław Żurek: Systems of quality management in education</p> <p>□ International projects – co-operation</p> <p style="padding-left: 20px;">Jacek Kwiatkowski, Aldona Okraszewska: The ETNA system Managing competences in enterprise</p> <p style="padding-left: 20px;">Jolanta Religa, Rafał Wawrzyński: Developing and implementing the competency-based system of management for trainers of continuing vocational education</p> <p style="padding-left: 20px;">Mariusz Śmigiel, Mirosław Żurek: Improving quality standards of employment promotion services</p> <p style="padding-left: 20px;">Dorota Koprowska: Entrepreneurship in the web – Internet the opportunity for growth of competitiveness</p> <p>□ Adult education and labour market</p> <p style="padding-left: 20px;">Joanna Jarmużek: The reasons for the self-education of adults?</p> <p style="padding-left: 20px;">Daniel Kukla: Careers counselling and professional job As elements of integral process of the disabled rehabilitation</p> <p style="padding-left: 20px;">Katarzyna Znańska-Kozłowska: Motivation and work efficiency – theoretical assumptions</p> <p style="padding-left: 20px;">Józef Chwedorowicz: Self orientation and orientation in the surroundings in the prevention of professional burnout</p> <p style="padding-left: 20px;">Andrzej Kuzstelak: Distance learning – today and yesterday (reader’s reflection)</p> <p>□ Outstandings of educational workers</p> <p style="padding-left: 20px;">Stefan Michał Kwiatkowski</p> <p style="padding-left: 20px;">Kazimierz Marian Czarniecki</p> <p>□ Coferences, seminars, information, examples of good practice</p> <p style="padding-left: 20px;">„ETNA – Enterprise Training Needs Assessment”. Modern human resources management in a company – <i>Iwona Kacak</i></p> <p style="padding-left: 20px;">Job Fair “Education and social work” Seminar “Labour pedagogy – job counselling”. Good practice in the “First Job” programme – <i>Janusz Figurski</i></p> <p style="padding-left: 20px;">Technical and IT education: creation of a modern educational model – <i>Tomasz Sułkowski</i></p> <p style="padding-left: 20px;">Theoretical basics and perspectives of adult education – <i>Jerzy Stochmiałek</i></p> <p style="padding-left: 20px;">Helena Sęk (edit.) Professional burmt-out. Reasons and prevention – <i>Kazimierz Wieczorkowski</i></p> <p>□ Inhaltsverzeichnis</p> <p>□ Содержание</p>	<p>5</p> <p>5</p> <p>7</p> <p>7</p> <p>13</p> <p>19</p> <p>26</p> <p>35</p> <p>35</p> <p>41</p> <p>46</p> <p>54</p> <p>57</p> <p>57</p> <p>65</p> <p>71</p> <p>82</p> <p>91</p> <p>97</p> <p>97</p> <p>100</p> <p>103</p> <p>103</p> <p>104</p> <p>105</p> <p>106</p> <p>107</p> <p>112</p> <p>113</p>
--	--

Inhaltsverzeichnis

□ Kommentar	5
Weiterbildung in europäischen Forschungs- und Kooperationsraum – Henryk Bednarczyk	5
□ Probleme der Erwachsenenbildung in Polen	7
Tadeusz Lewowicki: Universale Ideen des Humanismus und Bildung – historischer Entwurf und gegenwärtiger Kasus der interkulturellen Bildung	7
Michał Butkiewicz: Berufliche Bildung, Weiterbildung und Beschäftigungsdienste in Polen – “Joint Assessment Paper” Monographie der Europäischen Kommission .	13
Katarzyna Pietruszyńska: Verbreitung und Popularisierung der Wissenschaft in Polen vor dem Hintergrund der europäischen Trends	19
Henryk Bednarczyk, Mirosław Żurek, Tomasz Sułkowski: Systeme der Bildungsqualitätsmanagement	26
□ Internationale Projekte – Zusammenarbeit	35
Jacek Kwiatkowski, Aldona Okraszewska: ETNA-System – die Kompetenzenmanagement in den Unternehmen	35
Jolanta Religa: Entwerfen und Einführung des auf Kompetenzen gestützten Verwaltungssystems für die Gebiete der beruflichen Weiterbildung	41
Mariusz Śmigiel, Mirosław Żurek: Verbesserung der Qualitätsstandards des Arbeitsmarktesdienstleistungen	46
Dorota Koprowska: Unternehmungsgeist im Netz – Internet als eine Chance für den Wettbewerbsfähigkeitswachstum der Unternehmen	54
□ Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt	57
Joanna Jarmużek: Brauchen die Erwachsenen ein Selbststudium?	57
Daniel Kukla: Berufliche Beratung und berufliche Arbeit als ein integraler Prozess der Rehabilitation der Behinderten	65
Katarzyna Znańska-Kozłowska: Motivation und Wirksamkeit der Arbeit – theoretische Fragen	71
Józef Chwedorowicz: Orientierung in sich selbst und in dem Milieu in der Vorbeugung des beruflichen Burnout - Syndrom	82
Andrzej Kusztelak: Bildung auf Entfernung – Gestern und Heute (Nachdenken eines Lesers)	91
□ Silhouetten der bedeutenden bildungsfachleute	97
Stefan Michał Kwiatkowski	97
Kazimierz Marian Czarnecki	100
□ Konferenzen, Seminare, Informationen, Beispiele der Guten Praxen	103
ETNA – die moderne HRD-Management in den Unternehmen – <i>Iwona Kacak</i>	103
Arbeitsmesse “Bildung und Sozialarbeit”. Wissenschaftliches Seminar “Arbeitspädagogik – berufliche Beratung. Gute Praxen des Programms “Erste Arbeit” – <i>Janusz Figurski</i> .	104
Technische und informatische Bildung: Kreieren eines modernen Bildungsmodells – <i>Tomasz Sułkowski</i>	105
Theoretische Grundlagen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung – <i>Jerzy Stochmialek</i> .	106
Helena Sęk (red.) Berufliches Burnout-Syndrom. Ursachen und Vorbeugung – <i>Kazimierz Wieczorkowski</i>	107
□ Contents	111
□ Содержание	113

Содержание

□ Комментарий	5
Непрерывное профессиональное образование в европейском исследовательском пространстве и в международном сотрудничестве – Хенрик Беднарчик	5
□ Проблемы просвещения взрослых в Польше	7
Тадеуш Левовицки : Универсальные идеи гуманизма а образование – исторический эскиз и современный «casus» межкультурного образования	7
Михал Буткевич : Профессиональное образование, непрерывное образование и заведения по трудоустройству в Польше – „Joint Assessment Paper” – монография Европейской комиссии	13
Екатерина Петрушиньска : Развитие и популяризация науки в Польше на фоне тенденции в Европе	19
Хенрик Беднарчик, Томаш Сулковски, Мирослав Журек : Системы управления качеством в образовании	26
□ Международные проекты – сотрудничество	35
Яцек Квятковски, Альдона Окрашевска : Система ЭТНА – управление компетенциями в предприятии	35
Иолянта Релига, Рафал Вавжиньски : Проектирование и внедрение базирующей на компетенциях системы управления для тренеров непрерывного профессионального образования	41
Марюшь Сьмигель, Мирослав Журек : Повышение качества стандартов услуг на рынке труда	46
Дорота Копровска : Предпринимательство в сети – Интернет шансом на повышение конкуренции фирм	54
□ Образование взрослых а рынок труда	57
Иоанна Ярмужек : Зачем нужно взрослым самообразование?	57
Данель Кукля : Профорентация и профессиональная работа как интегральный процесс профессиональной ревалидации инвалидов	65
Екатерина Знаньска-Козловска : Мотивация и эффективность труда – теоретические проблемы	71
Юзеф Хведорович : Профилактика профессионального выгорания	82
Анджей Куштеляк : Обучение на расстоянии – вчера и сегодня (рефлексии читателя)	91
□ Выдающиеся педагоги	97
Стефан Михал Квятковски	97
Казимеж Мариан Чарнецки	100

□ Конференции, семинары, научные симпозиумы, примеры хороших практик	103
Международная конференция «Современное управление человеческим капиталом в предприятии» – <i>Ивона Кацак</i>	103
Тарги труда «Образование и социальная работа». Научный семинар «Профпедагогика – проконсультация. Хорошие практики программы «Первый труд» – <i>Януш Фигурски</i>	104
Техническое и информационное образование: создание современной модели обучения – <i>Томаш Сулковски</i>	105
Теоретические основы и перспективы образования взрослых – <i>Ежи Стохмялэк</i>	106
Гелена Сэнк (ред.) Профессиональное выгорание. Причины и предотвращение – <i>Казимеж Вечорковски</i>	107
□ Contents	111
□ Inhaltsverzeichnis	112

Wskazówki dla autorów artykułów proponowanych do publikacji

Polish Journal of Continuing Education
Edukacja Ustawiczna Dorosłych

1. Redakcja czasopisma zamieszcza oryginalne teksty, dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych.
2. Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 6 stron (18 000 znaków) zaś informacje o konferencjach i recenzje książek do 2 stron (6000 znaków).
3. Artykuł powinien zawierać tytuł, słowa kluczowe, streszczenie (język polski i angielski), wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany *Literatura*.
4. Wymagane są informacje o autorze (imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax, e-mail), a także fotografię autora.
5. Artykuł należy przekazać lub przesłać redaktorowi wydania w formie drukowanej, w jednym egzemplarzu oraz w formie elektronicznej (dyskietka 3/4", poczta elektroniczna, CD-ROM).
6. Tekst artykułu powinien być opracowany w edytorze tekstu Microsoft Word 97 lub 2000. Format czcionki: Times New Roman 11 pkt. Odstępy pomiędzy wierszami pojedyncze.
7. Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
8. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułów bez porozumienia z Autorem.

Współwydawca: Instytut Technologii Eksploatacji –
Państwowy Instytut Badawczy,
Radom www.itee.radom.pl/czasopisma

Kontakt: Iwona Kacak
e-mail: iwona.kacak@itee.radom.pl
tel. 048/ 360 68 19 lub 048/ 364 42 41 wew. 257

Guidelines for authors of articles considered for publication

in Polish Journal of Continuing Education

1. The journal editorial office welcomes original material in the field of adult education.
2. Manuscripts should be no more than 6 pages in length (18000 characters), information about conferences and book reviews should not exceed 2 pages (6000 characters).
3. Manuscripts should include the title, key words describing the content of the paper, two abstracts (one in Polish and one in English), introduction, main text with subheadings defining the sections of the paper, bibliography.
4. Required information about author(s) (author(s) name(s), each author's professional affiliation, mailing address and email address, telephone and fax number), author's photography.
5. Authors are requested to supply one hard copy of the manuscript - submitted to the editor as well as its electronic version (a 3/4" floppy disc, email or CD-ROM).
6. A manuscript should be written in MS Word 97 or 2000 in Times New Roman 11-point font and single space between lines.
7. Authors receive one copy of the Journal.
8. The editor reserves the customary right to style and if necessary shorten material accepted to publication.

Co-editor: Institute for Terotechnology
National Research Institute,
Radom: www.itee.radom.pl/czasopisma

Contact person: Iwona Kacak
e-mail: iwona.kacak@itee.radom.pl
tel. 0048 48 360 68 19 or 0048 48 364 42 41 ext. 257

Warunki prenumeraty

Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

Polish Journal of Continuing Education

można prenumerować:

w formie tradycyjnej cena 1 egz. 12 zł, prenumerata roczna – 48 zł;
w formie elektronicznej (płyta CD) cena 1 egz. 15 zł, prenumerata roczna 60 zł,
w formie papierowej i elektronicznej cena 1 egz. 20 zł, prenumerata roczna 80 zł,

kierując zamówienie pod adresem:

Wydawnictwo ITeE PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

e-mail: sprzed.wydaw@itee.radom.pl

i wpłacając należność na konto:

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

Po upływie roku od wydania danego numeru czasopismo jest udostępniane (format pdf)

w wersji elektronicznej pod adresem: www.itee.radom.pl/czasopisma/default.htm

Pedagogika Pracy

Doradztwo zawodowe

Pod redakcją
Henryka BEDNARCZYKA
Janusza FIGURSKIEGO
Miroslawa ŻURKA



EDUKACJA *kulturalna dorosłych*

*Raporty
z badań międzykulturowych*

Warszawa – Płock 2004

ISSN 1507-6563



9 771507 656045