
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

4(51)/2005

Polish Journal of Continuing Education

RADA PROGRAMOWA

Programme council

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB, WSP ZNP;
mgr Zenon Gaworczyk; dr Christ Gronkholm (Finlandia);
prof. dr hab. 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);
prof. dr hab. Jerzy Stochmiałek prof. APS;
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: Joanna Tomczyńska

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (048) 364-42-41 w. 245, 265; fax (048) 364 47 65
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

RECENZJE – Rada Programowa

Reviews – Programme council

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 4/51 tomu – 600 egz., łącznie 55 600 egz.

Komentarz
Commentary

Problemy oświaty
dorosłych w Polsce
i na świecie

Problems of adult education
in Poland and in the World

*Modularyzacja
kształcenia dorosłych
– doświadczenia
europejskiej sieci*

Modularisation of adult education
– Experiences of European Network

Edukacja a rynek pracy
Education and labour market

Sylwetki wybitnych
oświatowców

Outstandings of educational
workers

Konferencje, seminaria,
informacje, dobre praktyki
Conferences, seminars, information,
good practices

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 133 t. – łącznie egz. 65 700.
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t.)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t.)

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Anna Sacio-Szymańska

Jęz. niemiecki – Małgorzata Jesionek

Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, 2005

Opracowanie wydawnicze:

Jacek Pacholec, Joanna Iwanowska, Joanna Fundowicz



EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

Polish Journal of Continuing Education

4(51)/2005

□	Komentarz	
	Innowacje w edukacji ustawicznej – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problemy oświaty dorosłych w Polsce i świecie	
	Stefan M. Kwiatkowski: Główne problemy współczesnej edukacji	8
	Danuta Cichy, Ligia Tuszyńska: Rola edukacji środowiskowej w kształtowaniu poglądów i postaw społeczności lokalnych	16
	Ewa Przybylska: Edukacja dorosłych w Roku Polsko-Niemieckim 2005/2006	21
	Anna Sacio-Szymańska: Doświadczenia i perspektywy Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych (EAEA)	26
	Jarosław Sitek, Mirosław Żurek, Wojciech Oparcik : Kształcenie formalne, nieformalne i incydentalne – przykłady wybranych państw Unii Europejskich	31
	Ziemowit Szczerek: Publiczny dozwolony użytek w polskim prawie autorskim	39
□	Modularyzacja kształcenia dorosłych – doświadczenia europejskiej sieci	
	Krzysztof Symela: Moduły kompetencji w projekcie modularyzacja kształcenia dorosłych – doświadczenia europejskiej sieci	43
	Andreas Disselnkötter : Certyfikaty jako uznanie kompetencji pozyskiwanych w toku kształcenia modułowego w szkołach „drugiej szansy”	49
	Karin Bödeker: Modularyzacja w kształceniu dorosłych – doświadczenia i rezultaty	53
	Erwin Meerkens: Nauka języka angielskiego – fragment jednostki modułowej dotyczący tematyki „Zdrowie”	57
	Krzysztof Symela, Anna Sacio-Szymańska: Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych EMCET-2 – kontynuacja projektu pilotażowego	64
	Sabine Archan: Modularyzacja – droga do podniesienia atrakcyjności nauki w Austrii	69
□	Edukacja a rynek pracy	
	Andrzej Pilat, Grzegorz Gaik, Bożena Rolka: Zarządzanie jakością – nowe zadania ZDZ	73
	Wiesław Zawisza: O konieczności określenia kompetencji i standardów przygotowania nauczycieli edukacji na odległość (ENO)	84

Monika Mazur: Nowe formy działalności OHP w dziedzinie doradztwa zawodowego	90
Henryk Bednarczyk, Tomasz Kupidura, Mirosław Żurek: Analiza dobrych praktyk – Gminnych Centrów Informacji	95
Multicentra – lokalne centra kultury technologicznej – J. Tomczyńska	104
□ Sylwetki wybitnych oświatowców	
Profesor Bolesław Niemierko – Elżbieta Kowalik	107
Jan Osiński – Andrzej Kirejczyk	110
□ Konferencje, seminaria, informacje, dobra praktyka	
Jan Osiński: Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie	112
Firma Konsultingowa GIMA (<i>Niemcy</i>) – <i>Łopacińska-Kupidura L.</i> (oprac.):	114
Zbigniew Kramek: Europejskie Centrum Informatyczne Akademii Pedagogicznej w Krakowie	118
Piotr Kauch, Jan Kopczyński: Centrum Kształcenia Ustawicznego – Wodzisław Śląski	126
Ogólnopolska Konferencja Naukowa Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli – <i>A. Sadłowska</i>	130
Edukacja zawodowa a uwarunkowania lokalne w procesie zdobywania kwalifikacji zawodowych – <i>T. Kupidura</i>	130
Kształcenie na odległość – metody i narzędzia – <i>W. Oparcik</i>	131
Uniwersytet powszechny jako miejsce edukacji dorosłych – <i>Belzyt J., Kamper-Kubańska M.:</i>	132
Praca, Zawód, Rynek Pracy – <i>R. Łyżwa</i>	134
<i>Problemy Profesjologii</i> – <i>T. Sulkowski</i>	135
□ Contents	137
□ Inhaltsverzeichnis	139
□ Содержание	141

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom



Innowacje w edukacji ustawicznej

Innovations in Continuing Education

Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Modele zarządzania a jakość edukacji ustawicznej* 13 października w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie, *Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych* zainaugurowała kolejny rok edukacji dorosłych. Jestem przekonany, że rozpoczyna to nowy okres aktywności Porozumienia. Wstępne ustalenia z sygnatariuszami pozwalają oczekiwać rozszerzenia Karty Porozumienia o zainteresowane uczelnie, organizacje, pracodawców i być może powołanie środowiskowej *Ogólnopolskiej Rady Naukowej Edukacji Ustawicznej*. Potrzebę wzmocnienia współpracy i nowych impulsów deklaruje wiele środowisk i organizacji. Sprzyjać to może również naszej ekspansji międzynarodowej. Dokonujemy kolejnego kroku również w naszym kwartalniku. Ukazują się pierwsze artykuły w językach obcych ze streszczeniami w języku polskim, jest coraz więcej fotografii.

Ukazujemy się po raz pierwszy, pod egidą Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych European Association for the Education of Adults. Będziemy informować o jego działalności z nadzieją na wspólną realizację nowych projektów, w których, jak dotąd nikt z Polski nie uczestniczył.

W ogłoszonym Roku Polsko-Niemieckim – prof. Ewa Przybylska informuje o inicjatywach kształcenia dorosłych realizowanych przez DVV i inne instytucje.

Współpracujemy z Zespołem Pedagogiki Pracy i Zespołem Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, którym proponujemy patronat naukowy naszego kwartalnika. Realizując międzynarodowe otwarcie, chcemy nadal pozostać ważnym czasopismem dla polskiej praktyki edukacji ustawicznej.

Zwiększenie prenumeraty zagranicznej – o co proszę wszystkich współwydawców – to ostatni krok w procedurze do zamieszczenia na liście filadelfijskiej.

Razem z problemowymi opracowaniami zamieszczamy serię artykułów o doświadczeniach sieci europejskich w modularyzacji kształcenia dorosłych. Odnotować warto znaczący wzrost zainteresowania organizacją i technologią kształcenia modułowego. Aktualnie Instytut Technologii

Eksploracji – PIB w Radomiu wspólnie z konsorcjum na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki opracowuje innowacyjne (modułowe) programy kształcenia zawodowego łącznie z pakietami edukacyjnymi dla uczniów i nauczycieli dla wszystkich szkół zawodowych. 15 grudnia br. na konferencji organizowanej na zlecenie MEiN zostanie przedstawiony raport z opracowania *Diagnozy edukacji ustawicznej 2005*.

Na konferencji zaprezentujemy nowe wydawnictwa – rezultaty projektu badawczego: *Podstawy teoretyczne i modele systemów zarządzania w ustawicznej edukacji zawodowej* oraz *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne*.

Serdecznie pozdrawiam naszych jubilatów: profesora dr. hab. Bolesława Niemierko i organizatora kształcenia w ZDZ Pana Jana Osińskiego, których biogramy zamieszczamy. Doświadczenia ZDZ są przedstawione w dobrych praktykach: zarządzania jakością w Katowicach i Wojewódzkim Zakładzie Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie.

Innowacje w edukacji ustawicznej dorosłych – to doświadczenia przywołanych krajowych i zagranicznych ośrodków kształcenia, jak również dorobek seminariów, konferencji naukowych i informacji o nowych wydawnictwach.

Proszę naszych współwydawców, członków Rady Redakcyjnej, Autorów o przyjęcie podziękowań za współpracę w 2005 roku i najserdeczniejszych życzeń zdrowia i wielu satysfakcji z naszej wspólnej pracy w 2006 roku.

International Scientific Conference *Models of Management vs quality of continuing education* that took place on 13 October in Higher Pedagogical School of the Polish Teachers' Association in Warsaw and Agreement Charter of Adult Education Organisations inaugurated the another year of adult education. I am convinced that the Charter has begun a new period of the activity of this framework. Initial set of objectives agreed on by the signatories made the association open to other institutions interested: universities, employers associations. Furthermore, establishment of *all-Polish Scientific Council of Continuing Education* is very probable. The necessity for a new impulse to strengthen co-operation has arised among many organizations and scientific milieus, which may favour our international expansion and collaboration. Also in our quarterly we have taken a step forward by publishing first articles in foreign languages with Polish summaries attached and by placing more photographs.

For the first time we have been published under the aegis of the European Association for the Education of Adults. We shall inform about their activities hoping to engage Polish institutions in new common projects

In the framework of a Polish-German year - prof. Ewa Przybylska informs about initiatives realized by DVV and other institutions in the field of adult education.

We co-operate with the Task Force for Labour Pedagogy and Task Force for Adults Pedagogy of The Committee on Pedagogical Sciences of Polish Academy of Sciences, which will be offered to hold the patronage over our quarterly. By implementing the internationalization policy we still aim to be an important journal for Polish practitioners of continuing education.

The increase in international subscription – which is my request to all co-publishers – will be the final step to enter the ISI Master Journal List.

Current edition along with thematic studies includes a series of papers describing experiences of European co-operation networks in modularisation of adult education. A significant increase of the interest in the organization and technology of modular education has been noticed. Presently the Institute for Sustainable Technologies – NRI in Radom in co-operation with the consortium of institutions is developing innovative (modular) vocational curricula and educational packages for students and teachers of all vocational schools. The report *Diagnosis of Adult Education 2005* will be presented at the conference organized under the auspices of the Ministry of Education and Science on 15 December 2005.

At the conference we shall offer new publications – results of the research project: *Theoretical bases and models of management systems in continuing vocational education* as well as *European educational ideas and aspirations*.

I would like to give my best wishes to: Prof. Bolesław Niemierko and Mr. Jan Osiński - an organizer of education in Vocational Development Centres (VDC), whose biographical notes are published in this edition. The experiences of VDC in quality management are described in the examples of good practice: VDC in Katowice and VDC in Szczecin.

Experiences of national and international educational centres, information about organised seminars, conferences and new publications are the basis for innovation in adult education: innovations in adult education.

I would like to thank our co-publishers, members of the editorial board and the authors for co-operation in 2005 and wish them all the best, good health and satisfaction from our collaboration in the forthcoming year 2006.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i świecie

Stefan M. KWIATKOWSKI

Instytut Badań Edukacyjnych

Warszawa

Główne problemy współczesnej edukacji

Main problems of today education

Słowa kluczowe: edukacja, społeczeństwo wiedzy, kształcenie ustawiczne, kwalifikacje, kompetencje

Keywords: education, knowledge society, continuing education, qualifications competences

Summary

The most important problems of contemporary education were presented. The detailed programme accepted by the Council of Education and the European Commission was described. Analysis of 3 general strategic and 13 detailed objectives, as well as of 42 key aspects of this programme was conducted.

Problemy edukacyjne nie znają granic. Dlatego też celowe jest rozpatrywanie rodzimych priorytetów w tej dziedzinie – i uwarunkowań ich realizacji – na szerszym, europejskim tle. Jest to o tyle istotne, że integracja europejska analizowana jest przede wszystkim z punktu widzenia politycznego i gospodarczego. Stosunkowo mniej uwagi poświęca się edukacyjnym aspektom tego procesu. Wynika to z faktu, iż w dziedzinie edukacji pozostawiono daleko idącą autonomię wszystkim krajom członkowskim Unii Europejskiej. Jest to efekt respektowania odrębności kulturowych i tradycji wiążących się ze strukturami systemów edukacyjnych, celami i treściami kształcenia, a także metodami oceny wewnętrznej i zewnętrznej stanu wiedzy, umiejętności i postaw uczniów.

Prawo do autonomii nie oznacza jednak rezygnacji z prób poszukiwania godnych akceptacji wzorców organizacyjnych i programowych, wspólnych ideałów wychowawczych czy też dążenia do porównywalności kwalifikacji zawodowych. Te ostatnie, będące domeną kształcenia zawodowego i jednocześnie jego rezultatem, są niezwykle ważnym elementem integracji europejskiej. Kwalifikacje bowiem mają w dobie globalizacji gospodarki charakter uniwersalny, nie znają granic – pozwalają absolwentom szkół różnych typów i poziomów konkurować ze sobą na rozszerzającym się europejskim rynku pracy. Właśnie ów rynek z jego wszystkimi niedoskonałościami jest miernikiem jakości kwalifikacji.

Rynkowa wartość kwalifikacji zależy od wielu czynników specyficznych dla systemów edukacji w poszczególnych krajach wspólnoty europejskiej. W każdym z krajów są też różne priorytety kształcenia i odpowiadające im strategie realizacyjne¹. Warto jednak brać pod uwagę priorytety, które można nazwać europejskimi. Przyjmują one zwykle postać dokumentów opracowywanych w konsultacji z krajami członkowskimi przez Radę Europejską lub jej agendy.

Na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie (marzec 2000) sformułowano ogólny cel strategiczny dotyczący rozwoju gospodarczego naszego kontynentu:

Gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie – gospodarką opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną².

Realizacja tego celu (do roku 2010) wymaga istotnych transformacji natury gospodarczej, a także zmian w zakresie szeroko rozumianej edukacji. Te ostatnie zostały zarysowane w raporcie przyjętym przez Radę ds. Edukacji i przedstawionym Radzie Europejskiej w Sztokholmie w marcu 2001 roku. Szczegółowy program prac został zaakceptowany przez Radę ds. Edukacji i Komisję Europejską 14 lutego 2002 roku i zaprezentowany na posiedzeniu Rady Europejskiej 15–16 marca 2002 roku w Barcelonie.

Interesujący nas program obejmuje:

- 3 ogólne cele strategiczne,
- 13 celów szczegółowych (priorytetów),
- 42 kluczowe zagadnienia – działania niezbędne do realizacji celów strategicznych i szczegółowych.

Skupiając uwagę na celach, spróbujmy zidentyfikować wśród nich te, które bezpośrednio lub pośrednio związane są z kształceniem ogólnym i zawodowym. W pierwszej kolejności wypada jednak wymienić cele strategiczne i odpowiadające im cele szczegółowe (priorytety):

Cel strategiczny nr 1: Poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej.

Cele szczegółowe:

1. Podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i osób prowadzących szkolenia.
2. Rozwijanie kwalifikacji i kompetencji potrzebnych w społeczeństwach wiedzy.
3. Zapewnienie powszechnego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych.
4. Zwiększenie rekrutacji na studia w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych.
5. Zwiększenie nakładów na edukację.

Cel strategiczny nr 2: Ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji.

Cele szczegółowe:

6. Tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego.
7. Uatrakcyjnienie procesu kształcenia.
8. Wspieranie aktywności obywatelskiej, zapewnienie równości szans i spójności społecznej.

Cel strategiczny nr 3: Integracja systemów edukacji z ich otoczeniem zewnętrznym.

Cele szczegółowe:

9. Wzmocnienie powiązań ze światem pracy, instytucjami badawczymi, pracodawcami i pracownikami.

¹ Por. np. *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*. MENiS, Warszawa 2003.

² *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003, s. 7.

10. Rozwijanie przedsiębiorczości.
11. Poprawa w dziedzinie nauczania języków obcych.
12. Zwiększenie mobilności i wymiany uczniów, studentów, nauczycieli i pracowników naukowych.
13. Wzmocnienie współpracy europejskiej.

Wprawdzie przedstawione wyżej cele nie tworzą struktury hierarchicznej, ale pierwszy z nich – dotyczący **kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli (i instruktorów)** – ma fundamentalne znaczenie w procesie zmieniania oblicza całego systemu edukacji. Jego realizacja wymaga w pierwszej kolejności opracowania standardu lub standardów kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Standardy tego typu opracowano już dla blisko pięćdziesięciu zawodów z Klasyfikacji Zawodów i Specjalności, ale nie ma wśród nich zawodu: *nauczyciel*.

W przyjętej strukturze standardu kwalifikacji zawodowych wyróżnia się:

- umiejętności i wiedzę – w odniesieniu do wyróżnionych zadań zawodowych,
- cechy psychofizyczne – przypisywane zawodowi³.

W przypadku opracowywania standardu kwalifikacji zawodowych dla nauczycieli należałoby:

- określić zadania **wspólne** dla różnych przedmiotów lub grup przedmiotów (artystycznych, ekonomicznych, medycznych, rolniczych i leśnych, technicznych)⁴,
- zidentyfikować zadania **specyficzne** dla różnych przedmiotów lub grup przedmiotów,
- przypisać wyróżnionym zadaniom zbiory umiejętności i wiedzy niezbędne do ich realizacji,
- opracować zbiór cech psychofizycznych – charakterystycznych dla zawodu nauczyciela.

Dysponując ogólnym standardem kwalifikacji zawodowych lub standardami dla poszczególnych grup przedmiotów zawodowych, można przejść do opisów wymagań edukacyjnych, czyli standardów kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych. Taka procedura umożliwia precyzyjne powiązanie realnie występujących zadań (dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych) z niezbędnymi zbiorami umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych nauczycieli. Dopiero zatem standard kwalifikacji zawodowych umożliwia opracowanie standardu kształcenia nauczycieli.

Warto zauważyć, że dzięki standardom kwalifikacji zawodowych można określić nie tylko niezbędne umiejętności i wiedzę nauczycieli, ale także ich pożądane cechy psychofizyczne (sprawności sensomotoryczne, zdolności i cechy osobowości) – tak istotne w tym zawodzie.

Drugi cel, podnoszący kwestię **kwalifikacji i kompetencji potrzebnych w społeczeństwie wiedzy**, dotyczy zarówno kształcenia ogólnego, jak i zawodowego – jest skierowany w równej mierze do uczniów i nauczycieli. Jest to cel adresowany do społeczeństwa przyszłości – społeczeństwa, w którym wiedza jest warunkiem rozwoju społeczno-gospodarczego. Chodzi przy tym o wiedzę deklaratywną (*wiedza że*) i wiedzę proceduralną (*wiedza jak*). Ta ostatnia umożliwia przejście od wiedzy do umiejętności. Umiejętność definiujemy bowiem jako stan, w którym dzięki wiedzy deklaratywnej oraz przede wszystkim z pomocą wiedzy proceduralnej uczeń jest zdolny do wykonywania czynności prowadzących do zrealizowania określonego zadania.

Pozostaje do wyjaśnienia kwestia relacji między kwalifikacjami a kompetencjami. Otóż, najogólniej rzecz ujmując, *kwalifikacje to przygotowanie do pracy w swoim zawodzie*. Odwołując się

³ S.M. Kwiatkowski, K. Symela (red.) – *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria – metodologia – projekty*. IBE, Warszawa 2001, s. 120–123 S.M. Kwiatkowski – *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli – wciąż otwarty problem badawczy*. „Edukacja” 2004 nr 4, s. 26–32.

⁴ *Klasyfikacja zawodów i specjalności*. MPiPS, GUS, Warszawa 1996, s. 54–55.

do pojęcia standardu kwalifikacji zawodowych możemy zdefiniować kwalifikacje jako zbiór umiejętności, wiedzy i cech psychofizycznych. Kompetencje natomiast to kwalifikacje i jeszcze dodatkowo odpowiednie uprawnienia, pełnomocnictwa (i wiążący się z nimi zakres odpowiedzialności). Zgodnie z tymi ustaleniami uczniowie zdobywają kwalifikacje w szkolnym lub pozaszkolnym systemie kształcenia zawodowego. Droga do kompetencji wiedzie przez praktykę zawodową i doświadczenie potwierdzone właściwymi dokumentami.

Omawiany cel można więc rozpatrywać jako próbę integracji kształcenia (kwalifikacje) i pracy (kompetencje). Jest to wciąż cel-postulat formułowany przez specjalistów z dziedziny pedagogiki i kierowany do organizatorów kształcenia.

Trzeci z analizowanych celów ma charakter bardziej ogólny niż zawodowy. **Dostęp do technologii informacyjno-komunikacyjnych** jest wyzwaniem stojącym przed społeczeństwami, które aspirują do miana społeczeństwa wiedzy.

Efektywne korzystanie z możliwości, jakie niesie ze sobą rozwój informatyki i będący jego pochodną rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych wymaga włączenia odpowiednich treści kształcenia do tzw. kanonu kształcenia ogólnego. Kanon ten jest realizowany już w szkole podstawowej, a następnie w gimnazjum. Teoretycznie więc uczeń szkoły ponadgimnazjalnej powinien być przygotowany do stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie uczenia się poszczególnych przedmiotów objętych planem nauczania. Pozostaje kwestia dostępu do Internetu, do pracowni komputerowej, do specjalistycznych urządzeń wejściowych i wyjściowych. W istocie jest to problem natury finansowo-organizacyjnej. Jego rozwiązanie wymaga stworzenia mechanizmu ciągłego finansowania zakupów sprzętu komputerowego (także jego eksploatacji) i oprogramowania oraz opracowania zasad dostępu do niego w pracowniach, laboratoriach, salach lekcyjnych i kawiarenkach internetowych – już na poziomie szkoły podstawowej. Uczeń gimnazjum powinien mieć możliwość codziennego korzystania z Internetu, a także ze wszystkich urządzeń technicznych będących w dyspozycji szkoły. W tej sytuacji w odniesieniu do uczniów szkół ponadgimnazjalnych (w tym zawodowych) umiejętności wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych zalicza się do tzw. kwalifikacji ponadzawodowych, czyli kwalifikacji, które nie uprawniają do wykonywania zawodu, ale są niezbędne do osiągnięcia wymaganej współcześnie jakości pracy⁵.

Realizacja celu czwartego – dotyczącego **zwiększenia rekrutacji na studia w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych** – powinna mieć swój początek w szkole podstawowej. Na tym poziomie edukacyjnym można rozwijać zainteresowania uczniów matematyką, naukami ścisłymi, techniką. Zainteresowania te mogą konkretyzować się w gimnazjum i przejawiać się udziałem w olimpiadach przedmiotowych, a w efekcie wyborem szkoły ponadgimnazjalnej. Patrząc na cele szkoły zawodowej w tym zakresie warto zwrócić uwagę na poziom kształcenia przedmiotów ścisłych, od którego zależy powodzenie na egzaminach wstępnych na uczelnie techniczne. Z kolei poziom, o którym mowa, warunkują kwalifikacje zarówno nauczycieli przedmiotów teoretycznych, jak i praktycznych (por. cel nr 1).

Cel piąty: **zwiększenie nakładów na edukację** jest zarazem ostatnim wśród celów szczegółowych składających się na cel strategiczny nr 1. Jest to cel aprobowany przez wszystkie zaintere-

⁵ S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak – *Projektowanie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych*. „Edukacja” 2003 nr 3, s. 8; S.M. Kwiatkowski – *Priorytety kształcenia zawodowego w kontekście integracji europejskiej*. W: S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak (red.) – *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst europejski*. MGiP, Warszawa 2004, s. 16–17.

sowane strony, ale niezwykle trudny w realizacji. Wystarczy zauważyć, że udział wydatków oświatowych w produkcie krajowym brutto w latach 1990–2002 zwiększył się jedynie o 0,43% – z 3,9% do 4,33% (w roku 2002 wydatki publiczne na oświatę i wychowanie wyniosły 33,8 mld zł). W roku 2003 wskaźniki te wynosiły odpowiednio: 4,13% PKB – 33,6 mld zł⁶.

Z punktu widzenia kształcenia zawodowego zwiększenie nakładów na edukację nie musi automatycznie oznaczać poprawy funkcjonowania zasadniczych szkół zawodowych i techników (traktowanych jako szkoły kosztochłonne). Wszystkie decyzje finansowe dotyczące szkolnictwa ponadgimnazjalnego zapadają bowiem na poziomie starostw powiatowych. To od gremiów samorządowych zależy więc w praktyce podział środków między szkoły specjalne, licea ogólnokształcące, licea profilowane i szkoły zawodowe. Te ostatnie są wciąż jeszcze postrzegane jako placówki drugiej kategorii, jako miejsce, w którym *generowane* jest bezrobocie. Wprawdzie nie są to opinie oparte na faktach (szkolnictwo zawodowe można rozpatrywać przez pryzmat konkurencyjności gospodarki; największy popyt na pracę występuje w grupie absolwentów zasadniczych szkół zawodowych)⁷, ale trudno jest walczyć ze stereotypami. Dlatego też ostateczne decyzje zarówno o sieci szkół, jak i o finansowaniu poszczególnych typów szkół nie zawsze mają podłoże merytoryczne – wynikające np. z analizy potrzeb lokalnego rynku pracy. Prowadzić to może do nadmiernej rekrutacji do liceów ogólnokształcących i liceów profilowanych kosztem szkół zawodowych.

Kolejna grupa celów szczegółowych jest związana z celem strategicznym nr 2. Należy do niej cel szósty, postulujący **tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego**. Tytułowa otwartość to przede wszystkim szeroki dostęp do instytucji edukacyjnych oraz elastyczne drogi dochodzenia do kwalifikacji zawodowych. W praktyce oznacza to rozszerzenie oferty edukacyjnej w systemie szkolnym i pozaszkolnym, drożność obu systemów, promowanie zróżnicowanych ścieżek edukacyjnych, tworzenie warunków do łączenia uczenia się z pracą zawodową, a także wprowadzenie efektywnych rozwiązań w dziedzinie doradztwa zawodowego.

W szkolnym systemie kształcenia otwartość to z jednej strony uwzględniająca wymagania współczesnego rynku pracy oferta edukacyjna, z drugiej zaś drożność umożliwiająca kontynuowanie nauki absolwentom zasadniczych szkół zawodowych w liceum uzupełniającym lub w technikum uzupełniającym. Oba te zadania są realizowane, chociaż w przypadku powoływania nowych kierunków kształcenia sytuacja jest bardzo złożona. Chodzi głównie o korelację (a właściwie jej brak) między nowymi treściami kształcenia zawodowego a przygotowaniem nauczycieli do ich realizowania.

W systemie pozaszkolnym, mimo większej elastyczności programowej, problemem jest wciąż jakość kształcenia oraz związana z nią uznawalność dyplomów i świadectw w systemie szkolnym⁸.

Otwartości środowiska edukacyjnego będzie z pewnością sprzyjać wprowadzanie edukacji na odległość – z wykorzystaniem Internetu⁹. Jednak możliwości zastosowań tej formy kształcenia w odniesieniu do zdobywania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych są ograniczone – trudne wydaje się kształtowanie w ten sposób umiejętności motorycznych.

⁶ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2002/2003*. GUS, Warszawa 2003, s. XXIX *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2003/2004*. GUS, Warszawa 2004, s. XXXII.

⁷ *Popyt na pracę w 2003 r.* GUS, Warszawa 2004, s. 15–16.

⁸ Por. art. 68 b (akredytacja) ustawy z dnia 27 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw.

⁹ S. Juszczyk – *Edukacja na odległość*. Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2002, s. 124–128.

Mówiąc o otwartości nie sposób pominąć problemu transformowania Centrów Kształcenia Ustawicznego i Centrów Kształcenia Praktycznego w nowoczesne placówki edukacyjne tworzące sieć instytucji umożliwiających realizację idei *uczenia się przez całe życie*¹⁰.

Dydaktyczny charakter ma cel siódmy: **uatrakcyjnienie procesu kształcenia**. Można go rozpatrywać w kontekście konstytutywnych elementów procesu kształcenia. Wówczas skupimy uwagę na:

- operacyjnym formułowaniu celów nauczania-uczenia się,
- doborze treści do przyjętych celów,
- określeniu form współpracy: nauczyciel-uczniowie,
- doborze zróżnicowanych (zarówno podających, jak i aktywizujących zarówno algorytmicznych, jak i heurystycznych) metod kształcenia,
- dostosowaniu stosowanych środków dydaktycznych (w tym zestawów multimedialnych) do przewidywanego przebiegu czynności poznawczych uczniów,
- opracowaniu narzędzi pomiaru osiągnięć szkolnych umożliwiających określenie poziomu realizacji celów operacyjnych¹¹.

Uatrakcyjnienie procesu kształcenia może polegać także na umiejętnym łączeniu teorii z praktyką, na racjonalnym organizowaniu praktyk zawodowych (w tym praktyk w krajach Unii Europejskiej).

Listę celów szczegółowych odpowiadających celowi strategicznemu nr 2 zamyka cel ósmy: **wspieranie aktywności obywatelskiej, zapewnienie równości szans i spójności społecznej**. Jest to cel bardzo ogólny – mający wielu adresatów. Jego realizacja wymaga tworzenia możliwości do aktywnego udziału uczniów w życiu szkoły, a także w przeobrażeniach zachodzących w jej otoczeniu. Tylko aktywny udział prowadzi bowiem do kształtowania postaw demokratycznych, do właściwego przygotowania do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym.

Równość szans to raczej domena przedszkoli i szkół podstawowych niż gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Można ją rozpatrywać przez pryzmat jakości kształcenia, która jest niezbędna do kontynuowania nauki. Zatem równość szans np. uczniów liceów ogólnokształcących i techników może wyrażać się porównywalnym poziomem kształcenia – porównywalnymi wynikami jednolitej matury.

Pewne zadania, szczególnie dla systemu pozaszkolnego, wynikają z potrzeby wspierania osób, które z różnych względów przerwały naukę w systemie szkolnym. Jest to cel, którego realizacja dotyczy nie tylko problemu wyrównywania szans, ale też prowadzi do integrowania społeczeństwa.

Ostatnia grupa celów szczegółowych związana jest z celem strategicznym nr 3. Otwiera ją cel dziewiąty: **wzmocnienie powiązań ze światem pracy, instytucjami badawczymi, pracodawcami i pracownikami**. O potrzebie powiązań szkół ze światem pracy wspominałem już przy okazji analizy szóstego celu szczegółowego. W tym miejscu odwołam się do koncepcji niemieckiego systemu dualnego, w którym w naturalny sposób uczenie się w szkole jest zintegrowane z pracą zawodową. Takie rozwiązanie funkcjonuje w rodzimym rzemiośle, nie jest jednak powszechnie stosowane. Aby zmienić ten stan rzeczy, należy w pierwszej kolejności zachęcić pracodawców do stałej współpracy ze szkołami. Trudno o to w sytuacji bezrobocia – zdecydowanej

¹⁰ S.M. Kwiatkowski – *Uczenie się przez całe życie – memorandum Komisji Europejskiej*. „Edukacja” 2002 nr 1, s. 110–116.

¹¹ S.M. Kwiatkowski – *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*. IBE, Warszawa 2001, s. 71–172.

nierównowagi między popytem i podażą w sferze pracy. Tym niemniej bez udziału pracodawców nie można mówić o reformowaniu systemu edukacji¹².

Swobodnym elementem integracji jest wzmacnianie, a raczej tworzenie, powiązań między szkołami a instytucjami badawczymi. Jest to cel możliwy do zrealizowania w tych środowiskach lokalnych, w których funkcjonują autonomiczne instytucje badawcze lub w ramach struktury zakładów przemysłowych istnieją laboratoria czy też ośrodki badawczo-rozwojowe. Te powiązania mogą mieć charakter programowy i organizacyjny (praktyki) lub / i personalny. W tym ostatnim przypadku specjaliści z instytucji badawczych mogliby prowadzić zajęcia w szkołach (na stałe lub na zasadzie zadań zleconych). W tym obszarze mieści się również współpraca szkół wyższych ze szkołami ponadgimnazjalnymi – rozwijana z powodzeniem w okresie międzywojennym.

Rozwijanie przedsiębiorczości – dziesiąty cel szczegółowy – znajduje swoje przedmiotowe odbicie w obowiązujących podstawach programowych szkół ponadgimnazjalnych¹³. I tak wśród celów edukacyjnych przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości” realizowanego na poziomie zasadniczych szkół zawodowych przewidziano:

- kształtowanie postawy przedsiębiorczości,
- przygotowanie do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu gospodarczym,
- kształtowanie umiejętności skutecznego komunikowania się i współpracy,
- poznanie mechanizmów funkcjonowania gospodarki rynkowej,
- kształtowanie umiejętności aktywnego poszukiwania pracy i świadomego jej wyboru,
- poznanie roli państwa w gospodarce rynkowej oraz procesów integracji i globalizacji gospodarki.

Cele tego samego przedmiotu, ale w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum, uzupełniono dodatkowo o:

- rozwijanie zainteresowania podejmowaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej,
- poznanie podstawowych zasad podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej w różnych formach.

W powyższym zbiorze celów łatwo wyróżnić cele poznawcze i kształcące. Istotne znaczenie ma więc taki dobór metod nauczania-uczenia się, aby umożliwiły one odpowiednią realizację zarówno celów pierwszej (poznawczej), jak i drugiej (kształcącej) grupy. Wypada przy tym zauważyć, że rozwijanie przedsiębiorczości wśród uczniów jest możliwe w sytuacji, gdy cała szkoła jest przedsiębiorcza – gdy zajęcia z przedmiotu „Podstawy przedsiębiorczości” nie są enklawą przedsiębiorczości w szkole.

Oczywistym celem szczegółowym w okresie integracji europejskiej jest **poprawa w dziedzinie nauczania języków obcych** (jedenasty cel szczegółowy). Jest to już kolejny cel skierowany do szkół wszystkich poziomów i wszystkich typów. Jego właściwa realizacja w szkołach podstawowych i gimnazjach jest podstawą do dalszego, już specjalistycznie ukierunkowanego, kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych. Pomocny w osiągnięciu celu *językowego* może być europejski system opisu kształcenia językowego, precyzujący, między innymi, poziomy biegłości językowej¹⁴.

¹² M. Kabaj – *Projekt systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy. W kierunku kształcenia dualnego*. „Polityka Społeczna” 1998 nr 9, s. 3–9.

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

¹⁴ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. CODN, Warszawa 2003, s. 32–37.

Kolejny cel szczegółowy (dwunasty) – **zwiększanie mobilności i wymiany uczniów, studentów, nauczycieli i pracowników naukowych** – ma w odniesieniu do szkół wymiar uczniowski i nauczycielski¹⁵. Uczniowie, dzięki takim europejskim programom, jak: *Socrates, Leonardo da Vinci i Młodzież* zyskali szansę poznania realiów edukacyjnych i zawodowych krajów Unii Europejskiej. Z kolei nauczyciele aktywnie uczestniczyli (wyjazdy studyjne, badania) w programach *TESSA, TERM, IMPROVE, SMART, FIESTA, COST*, a ostatnio *CVT*.

Efektom wyjazdów uczniowskich i nauczycielskich jest poznanie:

- struktur systemów kształcenia w poszczególnych krajach Unii Europejskiej,
- zasad współpracy szkół z ich otoczeniem gospodarczym,
- wymagań kwalifikacyjnych,
- sytuacji na rynku pracy.

Analiza zdobytych informacji może być punktem wyjścia do zmian programowych i organizacyjnych, do współpracy w zakresie procedur egzaminacyjnych.

Ostatni już – trzynasty cel szczegółowy – koncentruje naszą uwagę na konieczności **wzmocnienia współpracy europejskiej**. Współpraca ta, w dziedzinie edukacji, wymaga wcześniejszego opracowania zasad uznawania kwalifikacji zdobytych w krajach członkowskich (w tym stopni oraz tytułów zawodowych i naukowych). Jest to pierwszy krok na drodze do stworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa. Następne wymagają przyjęcia rozwiązań satysfakcjonujących absolwentów różnych typów szkół poszukujących swojego miejsca na europejskim rynku pracy. Zatem współpraca europejska to z jednej strony możliwość swobodnego wyboru szkoły i uczelni na terenie Unii Europejskiej (wraz z przywilejem zmian w tym zakresie w trakcie nauki), z drugiej zaś stopniowe otwieranie europejskiego rynku pracy dla absolwentów wykształconych zgodnie ze wspólnymi standardami kwalifikacji zawodowych.

Wyróżnione wyżej cele szczegółowe dobrze charakteryzuje cytowany dokument Komisji Europejskiej *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*. Przy całej różnorodności edukacyjnej wyzwaniem staje się najpierw identyfikacja wspólnych celów, a następnie poszukiwanie dróg i procedur zmierzających do ich osiągnięcia. W tym miejscu warto odnotować fakt, iż analizowane cele były formułowane przed 1.05.2004 r., czyli przed formalną akcesją kolejnych 10 krajów (w tym Polski) do rodziny Unii Europejskiej. Były to jednak cele tworzone z myślą nie tylko o ówczesnej 15 krajów Unii, a nawet o przyszłych 25 krajach, ale o całej Europie – także o krajach stowarzyszonych z Unią Europejską i krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego.

Międzynarodowy Kongres Edukacyjny – Edukacja polska w jednoczącej się Europie, Warszawa 2005

Recenzent:

prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK

Dane korespondencyjne autora:
Stefan M. KWIATKOWSKI
Instytut Badań Edukacyjnych
01-180 Warszawa, ul. Górczewska 8
tel. (022) 632 18 69

¹⁵ Por. teksty w pracy zbiorowej pod redakcją R. Gerlacha – *Edukacja wobec rynku pracy*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.

Rola edukacji środowiskowej w kształtowaniu poglądów i postaw społeczności lokalnych

The role of environmental education in shaping the views and attitudes of local communities

Słowa kluczowe: programy, edukacja ekologiczna, społeczność lokalna

Keywords: programmes, environmental education, local communities

Summary

The work presents the research project launched in Poland in 2005 by the Department of Biology of Warsaw University and the Institute of Educational Research of the Ministry of Education and Sports. The project examines the role of ecological education programmes in shaping the views and attitudes of local communities. The aims of the project involve: examining the state of knowledge, views and attitudes of local communities concerning the natural environment, preserving biodiversity and the idea of sustainable development; assessing the effectiveness and the influence of currently implemented environmental education programmes on the attitudes of local communities; evaluating the effectiveness of environmental education programmes on the social attitudes towards the problems of environmental protection. The present work also presents the reasons for starting the project and the research tools which will be used for working out a model programme of environmental education for the local community around the school and one's place of residence in coordination with the local government.

Współczesna edukacja środowiskowa zarówno formalna, jak i nieformalna, jest postrzegana jako kształcenie dla zrównoważonego rozwoju. W Polsce formalna edukacja ekologiczna w szkole rozwija się według zasad podstawy programowej dla poszczególnych etapów kształcenia. Rola szkoły nie może ograniczać się wyłącznie do kształcenia formalnego. Szkoła zajmuje niezwykle ważne miejsce w kształtowaniu poglądów i postaw dorosłych społeczności lokalnych.

Ważnym zadaniem szkoły jest nie tylko udział w opracowywaniu koncepcji programu edukacji środowiskowej społeczności lokalnej na terenie gminy, ale również wiodący udział w jego realizacji. Wymaga to współdziałania szkoły, na wielu płaszczyznach, z samorządem terytorialnym, organizacjami ekologicznymi, lokalnymi mediami i instytucjami działającymi na terenie danej społeczności.

Z inicjatywy autorek artykułu na Wydziale Biologii Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych podjęte zostały badania naukowe nad rolą programów edukacji środowiskowej w kształtowaniu poglądów i postaw społeczności lokalnych w odniesieniu do ochrony przyrody i strategii zrównoważonego rozwoju. Podstawowym celem projektu

badawczego jest określenie sposobów aktywnej edukacji ekologicznej adresowanej do społeczności lokalnych poprzez:

- Poznanie stanu wiedzy, poglądów i postaw społeczności lokalnych w odniesieniu do ochrony środowiska, zachowania bioróżnorodności i idei zrównoważonego rozwoju;
- Ocenę skuteczności i wpływu aktualnie realizowanych programów edukacji środowiskowej na postawy społeczności lokalnych wobec zagadnień ochrony środowiska i zrównoważonego rozwoju;
- Opracowanie modelowego projektu programu edukacji środowiskowej dla społeczności lokalnej skupionej wokół szkoły i miejsca zamieszkania we współzależności z samorządem lokalnym (gminnym).

Poziom wiedzy, poglądy i postawy społeczeństwa w odniesieniu do ochrony środowiska, zachowania bioróżnorodności i strategii zrównoważonego rozwoju zostaną wprowadzone w życie kiedy zrozumieją to nie tylko uczniowie szkół i studenci, ale również mieszkańcy społeczności lokalnych. Dlatego potrzebne są skuteczne programy edukacji środowiskowej. Po upływie całej dekady od światowego Szczytu w Rio de Janeiro (1992) stwierdza się ograniczony stopień realizacji podjętych tam uchwał (Kozłowski 2000).

Pogłębiają się różnice rozwoju gospodarczego między krajami bogatymi – rozwiniętymi, a biednymi – rozwijającymi się. Narastają zagrożenia środowiskowe spowodowane skażeniem środowiska: kwaśne opady, efekt cieplarniany, dziura ozonowa, niszczenie ekosystemów, ograniczanie bioróżnorodności. Narasta konflikt między globalizacją procesów gospodarczych nastawionych na maksymalizację produkcji, konsumpcji i zysków a założeniami zrównoważonego rozwoju (Stawiński 2002).

Dotychczasowe badania poglądów i postaw dotyczą tylko diagnozy odrębnych grup społecznych i nie uwzględniają roli programów edukacyjnych we wspólnej działalności samorządów i społeczności lokalnych względem ochrony środowiska, zachowania bioróżnorodności i idei zrównoważonego rozwoju.

Rozwój zrównoważony, to koncepcja takiego sposobu gospodarowania, w którym eksploatacja szeroko rozumianych zasobów naturalnych nie prowadzi do degradacji środowiska, a który jednocześnie pozwala na zaspokojenie potrzeb i aspiracji społeczeństwa.

W poszczególnych krajach, w tym i w Polsce, wdrażane są programy rozwoju zrównoważonego, oparte na zaleceniach Agendy 21 – globalnego programu działań na rzecz środowiska i rozwoju, przyjętego w Rio de Janeiro w 1992 roku. Programy te wytyczają cele rozwoju gospodarczego i społecznego i wskazują, w jaki sposób osiągnąć te cele przy pełnym poszanowaniu środowiska przyrodniczego i jego praw.

Przesłanki do podjęcia projektu badawczego są następujące:

- Ochrona środowiska musi stanowić integralną część każdego programu rozwoju zrównoważonego (V program działań na rzecz środowiska „W stronę zrównoważonego rozwoju”).
- Ochrona przyrody i bioróżnorodności jest jednym z czterech priorytetów VI programu działań na rzecz środowiska „Środowisko 2010: Nasza przyszłość zależy od naszego wyboru”.
- Wprowadzenie programu rozwoju zrównoważonego nie może być zrealizowane bez poparcia i aktywnego w nim uczestnictwa przeważającej części społeczeństwa, dlatego tak ważne jest: upowszechnianie idei zrównoważonego rozwoju oraz wzmocnienie edukacji środowiskowej prowadzonej na poziomie społeczności lokalnych.
- Kluczową rolę w procesie budzenia zainteresowania sprawami środowiska w skali globalnej i lokalnej – i co za tym idzie – realizacją programu zrównoważonego rozwoju, odgrywają

społeczności lokalne. Zgodnie z zapisem w Agendzie 21 w roku 1992, władze samorządowe powinny podjąć konsultacje z lokalną społecznością w sprawie przyjęcia tzw. Lokalnej Agendy 21, której cele i zadania zreferował Kozłowski (1993) i Lenart (2000).

– Wyniki dotychczasowych badań (np. Cichy i in. 1993, 2000; Wójcik 2004) wskazują, że pod względem poziomu świadomości środowiskowej oraz zrozumienia celów programu rozwoju zrównoważonego Polska, w porównaniu z innymi krajami UE, pozostaje w tyle, o czym m.in. świadczy fakt, że:

- Działalność społeczności szkolnych ogranicza się tylko do przeprowadzania okazjonalnych akcji, polegających na organizowaniu dni sprzątanía świata, sejmików czy Dni Ziemi.
- Tylko niewielki procent aktywnych zawodowo ludzi uczestniczy we współgospodarowaniu i ochronie środowiska na terenie rodzimej gminy.
- Pracownicy lokalnej administracji mają problemy w podjęciu współpracy ze społeczeństwem lokalnym, co wynika zarówno z braku jasnej interpretacji przepisów dotyczących roli samorządów lokalnych w programach edukacji środowiskowej, poza ich finansowaniem, jak i z braku przygotowania pod tym względem pracowników urzędów gminnych.
- Doświadczenia autorek projektu zebrane w trakcie realizacji Programu Regionalnej Edukacji Ekologicznej na terenie Gminy Warszawa-Ursynów wskazują, że odpowiednio prowadzona edukacja na rzecz środowiska lokalnego sprawia, że zmienia się postawa społeczności lokalnej względem ochrony środowiska i zachowania bioróżnorodności, co prowadzi do integracji tej społeczności w działaniach zmierzających do wprowadzenia w życie idei zrównoważonego rozwoju.

Polska, podobnie jak i inne kraje, nie może stać z boku wobec wyzwań XXI wieku, lecz musi aktywnie włączyć się do działań mających na celu ochronę środowiska, zachowanie bioróżnorodności i strategię zrównoważonego rozwoju w skali globalnej. Cel ten może być zrealizowany tylko poprzez działania w skali lokalnej. Zasada „myśl globalnie, działaj lokalnie” musi obowiązywać na wszystkich poziomach organizacji społecznej. Aby działanie to dało wymierne efekty, ulec muszą modyfikacji dotychczasowe programy i metody edukacji środowiskowej społeczności lokalnych.

Z wielu badań i publikacji wynika, że Polska w porównaniu z niektórymi krajami Unii Europejskiej jest daleko, jeśli chodzi o osiągnięcie statusu społeczeństwa obywatelskiego, a świadomość środowiskowa Polaków jest niska (Cichy i in. 1993, 2000). Pomimo reformy systemu edukacji i wprowadzenia ścieżek edukacyjnych, społeczności szkolne nadal cechuje akcyjność, a dorosłe społeczeństwo angażuje się w niewielkim stopniu we współgospodarowanie i ochronę środowiska na terenie gminy. Samorządowcy mają problemy w podjęciu współpracy ze społeczeństwem lokalnym w dziedzinie ochrony środowiska. W związku z opracowanym VI programem działań UE zachodzi konieczność udziału społeczeństwa, dostępu do informacji i poszerzenia dialogu społecznego (Kozłowski 2003).

Zakładamy, że mobilizacja społeczności lokalnej na rzecz ochrony środowiska, zachowania bioróżnorodności i zrównoważonego rozwoju wpłynie na zmianę opinii, poglądów i postaw w stosunku do działań prośrodowiskowych.

Rozwój zrównoważony rozumiany jako koncepcja zakładająca wprowadzenie i rozpowszechnienie takiego sposobu gospodarowania, w którym eksploatacja szeroko rozumianych zasobów naturalnych nie prowadzi do degradacji środowiska a jednocześnie pozwala na zaspokojenie obecnych i przyszłych potrzeb i aspiracji społeczeństwa, jest inicjatywą, która wymaga szerokiego upowszechnienia na poziomie społeczności lokalnej. Zrównoważony rozwój to proces transfor-

macji oparty na zaleceniach Agendy 21, która jest globalnym programem działań na rzecz środowiska i rozwoju, przyjętym na szczycie Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku. Program ten wskazuje sposób osiągnięcia rozwoju gospodarczego i społecznego z poszanowaniem środowiska. Kluczową rolę w procesie wdrażania Agendy 21 odgrywają władze samorządowe we współdziałaniu ze społecznościami lokalnymi. Wydaje się jednak, iż naukowe wsparcie w dziedzinie ochrony przyrody i zachowania bioróżnorodności jest bardzo potrzebne, głównie w sferze zasobów naturalnych, ich racjonalnego wykorzystywania i ochrony oraz roli głównych grup społecznych w realizacji rozwoju zrównoważonego (Internet 2).

„Badania prowadzone na reprezentatywnej grupie młodzieży polskiej [Cichy i in., 1993] wykazały (...) że świadomość ekologiczna młodzieży jest niedostateczna i nie sprzyja mobilizacji koniecznej do podjęcia wyzwania naszych czasów, wprowadzenia zrównoważonego rozwoju gospodarczego [ekorozwoju]. Średnio 32,5% młodzieży szkół średnich wykazuje dostateczną wiedzę o ochronie środowiska. (...) 52,4% młodzieży uważa, że ich wpływ na stan środowiska ogranicza się jedynie do sporadycznych, niewiele znaczących akcji (...). Młodzież nie wierzy w skuteczność własnych działań”.

Wyniki te potwierdzono w badaniach dysertacji doktorskiej (Wójcik 2004). Stan ten pogarsza się. Młodzież szkół zawodowych wykazuje wtórny analfabetyzm w stosunku do wiedzy, jaką dysponowali kończąc szkołę podstawową. (Gaca, Ochendusko, 1987, Cichy, Filipowicz 1993). Stan taki upatruje się w niewłaściwym modelu kształcenia nauczycieli i niezwyfikowanemu wprowadzeniu edukacyjnej ścieżki ekologicznej do szkół”. Jednym z efektów kształcenia nauczycieli powinno być ich właściwe oddziaływanie na wzrost świadomości (Dubel, 2001). Trzeba stwierdzić, że nauczycieli do nowych zadań należy przygotowywać szerokoprowalowo, kształtować kompetencje naukowe dotyczące podstaw nauk przyrodniczych oraz nowoczesnej dydaktyki (Cichy, 2001, 2003). Współczesne standardy światowe narzucają edukacji środowiskowej poważne wymagania. Nauczyciel powinien umieć myśleć kategoriami globalnymi ludzkości i umieć takie myślenie przenieść do szkoły oraz społeczności lokalnej dorosłych (Tkaczyk, 2001).

W niektórych krajach europejskich, np. w Anglii, od kilku lat podejmowane są działania zmierzające do wprowadzenia do szkół „edukacji dla zrównoważonego rozwoju”. Ma ona przygotować członków społeczeństwa do umiejętnego podejmowania decyzji odnośnie do działań (indywidualnych lub zespołowych): lokalnych, regionalnych czy globalnych, prowadzących do podwyższenia jakości życia ludzkiego bez zagrożeń dla środowiska przyrodniczego (Summers i in. 2001).

Autorki niniejszego projektu zebrały pewne doświadczenia podczas prowadzenia przez 3 lata Programu Regionalnej Edukacji Ekologicznej w Gminie Warszawa-Usynów. Przeprowadzono badania ankietowe i wywiady z nauczycielami podczas konferencji dla nauczycieli Warszawy i województwa, która odbyła się na wydziale biologii UW 13.05.2004 i nosiła tytuł „Edukacja środowiskowa społeczności lokalnych w Polsce i w krajach UE” oraz konferencji metodyków biologii i edukacji środowiskowej w WSP ZNP pt. „Wspomaganie edukacji dla zrównoważonego rozwoju” – 16 czerwca 2004.

We wnioskach obu konferencji wskazano na duże zapotrzebowanie na edukację środowiskową zarówno wśród samych nauczycieli, jak i społeczności lokalnych.

Z powyższych doświadczeń wynika, że odpowiednia edukacja środowiskowa może wpłynąć na pozytywne ukierunkowanie opinii, poglądów i postaw wobec ochrony przyrody, zachowania bioróżnorodności oraz zrównoważonego rozwoju. A to doprowadzi do integracji społeczności lokalnych w celu wspólnych działań prośrodowiskowych. Konieczne jest również włączenie urzędników

samorządowych do współpracy ze społecznością lokalną w tej dziedzinie. Dotychczasowa współpraca polega głównie na dofinansowywaniu i rozliczaniu wniosków na poszczególne „akcje”.

Dotychczasowe programy wykazywały mały wpływ na opinie, poglądy i zaangażowanie społeczności w ochronę przyrody, zachowanie bioróżnorodności i zrównoważony rozwój.

Metodologia powyższego projektu opiera się na badaniach monograficznych, ankietowaniu społeczności lokalnych wybranych gmin Polski wschodniej centralnej i zachodniej, wywiadach z pracownikami urzędów gmin, liderami środowiskowymi społeczności lokalnych oraz na monitorowaniu procesów realizacji programów edukacji ekologicznej poprzez ocenę zmian w postawach, poglądach i ocenę stanu lokalnego środowiska przyrodniczego. Przewidywanym rezultatem badań auterek projektu będzie skonstruowanie modelowego programu edukacji środowiskowej dla społeczności lokalnej gminy, który może stanowić niezbędną część strategii edukacji ekologicznej dla samorządów lokalnych.

Literatura

1. Cichy D.: Nauczyciel-przyrodnik 2000 – plus wobec wyzwań współczesnej szkoły, [w] Nauczyciel 2000 – plus. Wyd. IBE, Warszawa 2001.
2. Cichy D.: Szkoła wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku. Wyd. IBE, Warszawa 2001.
3. Cichy D., Filipowicz H.: Edukacja ekologiczna wobec współczesności i wyzwań przyszłości. Wyd. IBE, Warszawa 1993.
4. Cichy D. i in.: Bezpieczeństwo ekologiczne w świadomości młodzieży. Wyd. Alma-Press 1993.
5. Cichy D.: Zadania zawodowe nauczycieli biologii, „Biologia w szkole” 1, 1986.
6. Długowiejska J.: Kontrola opanowania zadań zawodowych przez studentów studentów nauczycieli biologii, [w.] Stawiński, red.: Prace z dydaktyki biologii, VI, WSP, Kraków 1995.
7. Dubel K.: Kształcenie nauczycieli dla potrzeb edukacji środowiskowej na wsi, [w] Nauczyciel 2000 – plus. Wyd. IBE, Warszawa 2001.
8. Gaca J., Ochendusko J.: Wiedza i postawy ekologiczne młodzieży szkolnej województwa bydgoskiego. TWWP, Bydgoszcz 1992.
9. Komar W., Kwiatkowska-Kowal B.: Zadania sytuacyjne w badaniach nad zawodowym przygotowaniem nauczycieli, „Ruch Pedagogiczny” 2–3, 1985.
10. Kozłowski S.: Ekorozwój w gminie. Materiały informacyjne do przygotowania programu ekorozwoju gminy. Wyd. Ekonom. I Środ., Warszawa 1993.
11. Stawiński W.: Pomiar efektów edukacji środowiskowej, Edukacja środowiskowa – programy, metody, efekty, Zeszyty Naukowe Komitetu Człowiek i Środowisko 28, IBE, Warszawa 2002, s. 30-42.
12. Summers M., Kruger C., Childs A., Mant J.: Understanding the sciences of environmental issues: development of a subject knowledge guide for primary teachers education, 2001.
13. Tkaczyk L.: Przygotowanie nauczycieli szkół ponadpodstawowych do edukacji środowiskowej – w świetle badań [w] Nauczyciel 2000 – plus. Wyd. IBE, Warszawa 2001.
14. Wójcik A.: Wiedza i poglądy dorosłych na temat ochrony i kształtowania środowiska. Praca doktorska (maszynopis) 2004.
15. Internet 1 www.mos.gov.pl

Recenzent:

prof. dr hab. Stanisław KACZOR

Dane korespondencyjne autorów:

Danuta CICHY

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
t. centr. 022/ 632 02 21

Ligia TUSZYŃSKA

Wydział Biologii Uniwersytet Warszawski
e-mail: ligia@biol.uw.edu.pl

Edukacja dorosłych w Roku Polsko-Niemieckim 2005/2006

Adult education in the Polish-German year 2005/2006

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, programy międzynarodowe, rok polsko-niemiecki

Keywords: adult education, international projects, Polish – German year

Summary:

The article describes IIZ/DVV activities in aid of adult education in Germany and in Poland. The authors present initiatives and projects realised within Polish-German year 2005/2006.

They describe activity and publishing offer of Institute for International Cooperation / German Adult Education Association (IIZ/DVV).

Niemiecki Związek Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV) jest jedną z tych instytucji zagranicznych, które na trwałe zapisały się w polskiej edukacji dorosłych po 1989 roku. Już sam fakt, iż Przedstawicielstwo tej instytucji działa w Polsce niemal przez 15 lat, świadczy o poważnym traktowaniu współpracy polsko-niemieckiej w dziedzinie edukacji dorosłych. Świadczy także o wysokim uznaniu, jakim w RFN cieszą się osiągnięcia polskich organizatorów oferty edukacyjnej dla dorosłych.

Niemiecki Związek Uniwersytetów Powszechnych wielokrotnie podejmował próby intensyfikacji kontaktów partnerskich między polskimi i niemieckimi instytucjami i organizacjami edukacji dorosłych. Niektóre z tych starań przyniosły wspaniałe efekty. Niemniej możliwości, jakie stwarza sąsiedztwo obu państw, nie są dotychczas dostatecznie wykorzystane. Niewiele jest polsko-niemieckich partnerstw, które wytrzymują próbę czasu, choć z reguły istnieje po obu stronach gotowość do dialogu, do spotkań, do wymiany doświadczeń. Często jednak brakuje zapału i determinacji, jakże koniecznej do przezwyciężenia barier natury organizacyjnej i finansowej. Zarówno polskie, jak i niemieckie instytucje edukacji dorosłych w dalszym ciągu postrzegają przedsięwzięcia bilateralne w większym stopniu jako pewien luksus, niż jedną z najbardziej skutecznych form uczenia się dorosłych. Szkoda, że ta współpraca na polu edukacji dorosłych nie ma większej dynamiki. Szkoda, że nadal tyle trzeba pokonać barier, aby Polacy i Niemcy mogli uczyć się wspólnie. Szkoda, albowiem trudno sobie wyobrazić naukę bardziej efektywną od uczenia się od siebie nawzajem, od uczenia się poprzez doświadczenie i wspólne przeżywanie.

Sytuację ratują programy europejskie, które tworzą warunki także do bezpośrednich spotkań sąsiadów. Mamy również Polsko-Niemiecką Wymianę Młodzieży i kilka innych instytucji, sponsorujących polsko-niemieckie przedsięwzięcia edukacyjne. To jednak za mało. Warto przypomnieć, jak ogromne środki finansowe zaangażowały przed laty rządy Francji i RFN w dzieło naprawy dobrosąsiedzkich stosunków między tymi państwami. Inwestycja opłaciła się i dla Niemiec, i dla Francji.

Dziś granice są otwarte. Polacy i Niemcy mogą podróżować i bez jakichkolwiek ograniczeń odwiedzać się nawzajem.

Czy warto, czy wolno nam jednak zrezygnować z pracy oświatowej i dążeń do zapewnienia wysokiej jakości oferty edukacyjnej, której celem jest zbliżenie między naszymi narodami? Kto wie, być może wszystko dobrze ułoży się. Być może otwarte granice i kwitnąca turystyka wszystko za nas załatwią. Wiele za tym przemawia.

Z drugiej strony lekkomyślnością wydaje się pozostawienie spraw przypadkowi i lekceważenie tych głosów, które po obu stronach granicy dopominają się większego zaangażowania instytucji edukacji dorosłych w proces pojednania i zbliżenia między Polakami i Niemcami. Rok Polsko-Niemiecki stwarza ku temu szanse. Byłyby one znacznie większe, gdyby aktywniej włączyły się w jego promocję polityka i środki masowego przekazu. Prezydenci Aleksander Kwaśniewski i Horst Köhler dokonali uroczystej inauguracji Roku Polsko-Niemieckiego. Teraz politycy wszystkich szczebli w obu państwach zmagają się z innymi problemami. Symboliczny akt przywódców uległ zapomnieniu. Zaś mass media, jak zwykle, preferują tematy bardziej spektakularne.

Mamy zatem w edukacji dorosłych po raz kolejny wielkie pole do zagospodarowania. Jest przecież tradycją edukacji dorosłych, że angażuje się tam, gdzie zawodzi polityka, gdzie brakuje zdecydowanych działań ze strony innych partnerów społecznych. Jest także powinnością edukacji dorosłych, by kreować ofertę, gdy zachodzi taka potrzeba. A nikt przecież nie zaprzeczy, że potrzebujemy edukacji międzykulturowej, edukacji obywatelskiej, edukacji politycznej, edukacji, która położy kres stereotypom i uprzedzeniom dzielącym narody. Edukacji, która przyczyni się do demokratyzacji życia w Polsce, w Niemczech, w całej Europie. Potrzebujemy dialogu, konstruktywnego obrachunku z przeszłością i wspólnej refleksji na temat możliwych dróg pokonywania problemów i wyzwań współczesności. Kształcenie zawodowe, które zdominowało politykę oświatową i praktykę edukacyjną, wszystkich spraw nie załatwi.

Rok Polsko-Niemiecki 2005–2006 osiągnął półmetek. Życzymy edukacji dorosłych sukcesu na jego finiszu. Nawet jeśli mamy świadomość, że w edukacji dorosłych nie ma końca...

Wybrane projekty współorganizowane przez Przedstawicielstwo w Polsce IIZ/DVV w ramach Roku Polsko-Niemieckiego 2005–2006

	Zagadnienia	Opis
I	Nazwa projektu	Konferencja „Udział kobiet w życiu publicznym. Kobiety w polityce i na rynku pracy”
	Termin	3–4 czerwca 2005 w Opolu
	Uczestnicy	Liderki organizacji kobiecych z Polski, Litwy, Białorusi, Ukrainy, Czech i Słowacji
	Partnerzy	Liga Kobiet Polskich
	Cel	Konferencja stanowiła kontynuację problematyki, która na przestrzeni ostatnich 10 lat była często podejmowana w ramach wspólnych przedsięwzięć IIZ/DVV i LKP. Tym razem do dialogu włączyły się także przedstawicielki organizacji kobiecych z krajów Europy Środkowowschodniej, aby wspólnie zastanowić się nad likwidacją barier uniemożliwiających kobietom pełne uczestnictwo w życiu publicznym. Przyczyny niskiej reprezentacji kobiet w życiu politycznym i społecznym kraju, regionów czy gmin nie tkwią bowiem w deficytach wykształcenia i doświadczenia czy braku zainteresowania działalnością pozazawodową, lecz wiążą się z uwarunkowaniami kulturowymi, z którymi najciężiej się zmagać.

II	Nazwa projektu	Polsko-niemiecki plener malarski – Odrodzenie przeszłości Pomorza pędzłem na płótno przeniesione”
	Termin	1–11 sierpnia 2005 w Starbieniu
	Uczestnicy	Malarze z Polski i Niemiec specjalizujący się w malarstwie olejnym na płótnie lub akwareli, instruktorzy – konsultanci w zakresie technik malarskich
	Partnerzy	<ul style="list-style-type: none"> • Kaszubski Uniwersytet Ludowy • Krajowy Związek Kultury Meklemburgii-Pomorza Przedniego
	Cel	Spotkanie było okazją do wymiany myśli, spostrzeżeń i integracji malarzy amatorów zamieszkujących po obu stronach granicy polsko-niemieckiej. Plener malarski był próbą uchwycenia i przelania na płótno historii Pomorza ukrytej w wielu zabytkach architektonicznych i przyrodniczych regionu.
III	Nazwa projektu	Polsko-niemiecki plener fotograficzny „Kultura, przyroda, ludzie w obiektywie”
1	Termin	21–28 sierpnia 2005 w Starbieniu
	Uczestnicy	Fotograficy amatorzy z Polski i Niemiec: uczniowie szkół średnich, studenci, instruktorzy – konsultanci w zakresie technik malarskich
	Partnerzy	<ul style="list-style-type: none"> • Kaszubski Uniwersytet Ludowy • Krajowy Związek Kultury Meklemburgii-Pomorza Przedniego
	Cel	Spotkanie ludzi młodych – pasjonatów, fotografików amatorów z Polski i Niemiec. Poza walorami artystycznymi spotkanie służyło wzajemnemu poznaniu i wymianie doświadczeń.
IV	Nazwa projektu	„Kaszubskie Dni w Schwerinie”
	Termin	12–16 października 2005 w Schwerinie
	Uczestnicy	Twórcy ludowi, kucharze, przedstawiciele władz regionów, zespoły folklorystyczne, lokalna społeczność
	Partnerzy	<ul style="list-style-type: none"> • Kaszubski Uniwersytet Ludowy • Krajowy Związek Kultury Meklemburgii-Pomorza Przedniego
	Cel	„Kaszubskie dni w Schwerinie” umożliwiły prezentację dorobku kultury kaszubskiej poza granicami regionu i państwa. W tym przypadku kultura ludowa stała się wspólną płaszczyzną porozumienia, poznania i przełamywania barier występujących między dwoma narodami.
V	Nazwa projektu	Konferencja „Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie”
	Termin	13–16 listopada 2005
	Uczestnicy	Pracownicy naukowcy UMK, UG, Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Akademii Bydgoskiej, studenci socjologii, pedagogiki, etnologii, psychologii, nauczyciele, działacze i animatorzy kultury oraz przedstawiciele środowisk pedagogicznych z Niemiec.
	Partnerzy	<ul style="list-style-type: none"> • Kaszubski Uniwersytet Ludowy • Instytut Kaszubski • Krajowa Centrala Kształcenia Politycznego Meklemburgii-Pomorza Przedniego • Krajowy Związek Kultury Meklemburgii-Pomorza Przedniego • Uniwersytet w Greifswaldzie • Uniwersytet w Erlangen

	Cel	Edukacja międzykulturowa młodzieży i dorosłych: <i>Jak budować tożsamość obywateli wrażliwych na odmienności kulturowe? Jak chronić poczucie własnej tożsamości i odrębności narodowej, etnicznej, językowej?</i> Oprócz wartości naukowo-poznawczych konferencja była okazją do nawiązania nowej lub rozszerzenia już istniejącej współpracy między polskimi i niemieckimi instytucjami reprezentowanymi przez uczestników spotkania.
VI	Nazwa projektu	Konferencja „Uniwersytet powszechny jako miejsce edukacji dorosłych”
	Termin	17–20 listopada 2005
	Uczestnicy	Praktycy i teoretycy edukacji dorosłych / kształcenia ustawicznego z Polski i Niemiec, uczestnicy Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych UMK w Toruniu
	Partnerzy	– Uniwersytet Powszechny Pomorze Wschodnie Przednie w Anklam – Instytut Pedagogiki UMK w Toruniu
	Cel	Przedstawienie uniwersytetów powszechnych i ich związków krajowych w Republice Federalnej Niemiec jako instytucji komunalnych, realizujących programy kształcenia ustawicznego.

Notka o instytucji

Przedstawicielstwo w Polsce Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (IIZ/DVV) – powstałe w 1991 roku dzięki finansowej pomocy Federalnego Ministerstwa Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, na podstawie Wspólnego Protokołu z Ministerstwem Edukacji Narodowej – ma na celu wspieranie polskiej edukacji dorosłych, podniesienie jej rangi w świadomości polityków i opinii publicznej, niesienie pomocy organizacjom i instytucjom kształcenia ustawicznego, towarzyszenie im w procesie tworzenia nowoczesnych struktur oświatowych warunkujących szerokim grupom społecznym dostęp do edukacji.

W 2002 roku Przedstawicielstwo w Polsce IIZ/DVV przejęło funkcję koordynatora działań w dziedzinie edukacji dorosłych na obszarze Europy Środkowowschodniej, w tym uniwersyteckiej edukacji dorosłych.

W ramach intensyfikacji współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji dorosłych w Europie Środkowowschodniej Przedstawicielstwo w Polsce IIZ/DVV zorganizowało lub współorganizowało wiele międzynarodowych projektów, konferencji i seminariów w różnych krajach regionu Europy Środkowowschodniej z udziałem teoretyków i praktyków edukacji dorosłych. Poniżej najważniejsze z tych przedsięwzięć:

- Konferencja pt. „Equality – Inequality of Adult Education Opportunities in Europe“ (Równe – nierówne szanse kształcenia i kształcenia ustawicznego w Europie) w Bratysławie, wrzesień 2002.
- Projekt w ramach programu Sokrates/Grundtvig1 pt. „Folk High School – School for Life“, czas realizacji 2001–2003.
- Konferencja „Adult education studies at colleges and universities in Central, Eastern and South Eastern Europe“ w Pecs, październik 2003.
- Konferencja „European Social and Structural Funds“ w Warszawie, listopad 2003 roku.
- Seminarium w ramach projektu „Adult Education in Rural Areas of Central Eastern Europe” pt. „Network of Adult Education in Rural Areas in Central Eastern Europe” w Wieżycy, czerwiec 2004.

- Europejska konferencja „Adult Education in a United Europe – Abundance, Diversity, Experience” w Toruniu, październik 2004.
- Projekt w ramach programu Sokrates/Grundtvig1 „Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education (TEACH). The Bologna Process Towards the European Dimension of Adult Education”, realizacja październik 2004 – wrzesień 2006.
- Konferencja „Adult Learning for Civil Society” w Kownie, listopad 2004.
- Konferencja w ramach projektu „Adult Education in Rural Areas of Central Eastern Europe” pt. „The Future of Rural Areas in Europe in the Light of the Lisbon Strategy. Problems and Challenges of Adult Education in Rural Areas of Central and Eastern European Countries“ w Starbieninie, grudzień 2004.
- Międzynarodowe Warsztaty w ramach „Szkoły Wiosennej Grupy Konsultacyjnej AQUA - Acces - Quality - Opening up” w Starbieninie, maj 2005.
- Konferencja „Life Long Education of the Disabled” w Libercu, październik 2005.
- Konferencja „Adult Education and Democracy – Learning Capability, Knowledge Acquisition in Adulthood” w Budapeszcie, listopad 2005.
- Konferencja „Vocational Integration of People with Handicap“ w Baranowie koło Tarnobrzegu, grudzień 2005.

Dostępne publikacje dokumentujące zrealizowane przedsięwzięcia edukacyjne:

- Heribert Hinzen, Viera Prusakova, Ewa Przybylska (red.), Equality – Inequality of Adult Education Opportunities in Europe“, Bratysława 2002.
- Marek Byczkowski, Tomasz Maliszewski, Ewa Przybylska, Folk High School – School for Life”. Wieżyca 2003.
- Heribert Hinzen, Ewa Przybylska, Paweł Sobierajski, Hanna Zielińska-Kostyło, Adult education studies at colleges and universities in Central, Eastern and South Eastern Europe), w: Heribert Hinzen, Ewa Przybylska (red.), Training of Adult Educators in Institutions of Higher education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe, Radom 2004.
- Heribert Hinzen, Ewa Przybylska, Monika Staszewicz (red.), Adult Education in a United Europe – Abundance, Diversity, Experience. Toruń 2005.
- Larissa Jögi, Ewa Przybylska, Margarita Tereseviciene (red.), Adult Learning for Civil Society. Bonn-Kaunas-Warsaw 2005.

Recenzent:

prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autora:

Ewa PRZYBYLSKA

IIZ/DVV, Warszawa

e-mail: eva.przyb@medianet.pl

Doświadczenia i perspektywy Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych

Experiences and perspectives of European Association for the Education of Adults – EAEA



EAEA
EUROPEAN ASSOCIATION FOR EDUCATION OF ADULTS



Słowa kluczowe: kształcenie dorosłych, uznawalność, kształcenie nieformalne i incydentalne, międzynarodowa sieć współpracy

Keywords: adult education, recognition, non-formal and informal learning, international co-operation network

Summary:

Today, with the permanent necessity of broadening and sustaining European co-operation in the field of adult education, organization and functioning of the European Association for the Education of Adults endorse the success in the implementation of the European idea of lifelong training. The article describes mission statement, objectives and future plans of the association. EAEA priority activities for the years 2006 – 2008 put emphasis on the increase of the number of member organizations (especially from Central and East Europe) for this reason the article gives a detailed overview of the whole membership procedure.

EAEA jest międzynarodowym stowarzyszeniem non-profit, którego założeniem jest powiązanie i reprezentowanie organizacji europejskich, głównie pozarządowych, których działalność bezpośrednio związana jest z tematyką kształcenia dorosłych. Powstało w 1953 roku występując pod nazwą Europejskie Biuro Kształcenia Dorosłych – European Bureau of Adult Education. Obecnie stowarzyszenie skupia ponad 115 organizacji z 40 krajów – od Cypru po kraje skandynawskie; od Irlandii po Federację Rosyjską. Główna siedziba stowarzyszenia znajduje się w Brukseli, posiada swoje oddziały w Finlandii w Helsinkach (biuro public-relations), na Węgrzech – w Budapeszcie (przedstawicielstwo w Europie Środkowej i Wschodniej) oraz w Hiszpanii (Madrzyt). Prezesem stowarzyszenia jest Janos Sz. Toth, Rada Wykonawcza składa się z 11 członków, którzy wybierani są na okres 2 lat na ogólnym zgromadzeniu członków stowarzyszenia.



Rys. 1. Strona portalu internetowego stowarzyszenia EAEA
 Fig. 1. Homepage of the EAEA

Misja EAEA

Misją stowarzyszenia są działania prowadzące do stworzenia społeczeństwa uczącego się. Wypełnianie misji odbywa się przez wzbudzenie popytu do uczenia się wśród jednostek, organizacji i społeczności lokalnych, z położeniem szczególnego nacisku na edukację kobiet i osób narażonych na ryzyko wykluczenia społecznego (takich jak: osoby niepełnosprawne, osoby pozostające bez pracy przez powyżej 24 miesięcy, alkoholicy i osoby uzależnione od narkotyków poddające się leczeniu, bezdomni, osoby opuszczające zakłady karne, uchodźcy mający problem z integracją, młodzież wychowująca się w domach dziecka lub w rodzinach zastępczych, lub pochodząca z rodzin dysfunkcyjnych). Jednocześnie podejmuje działania, skierowane do dostawców szkoleń, władz lokalnych, krajowych i międzynarodowych, wpływające na podaż i jakość oferowanych możliwości kształcenia.

Cele EAEA

- promowanie idei kształcenia dorosłych,
- zachęcanie do współpracy w promowaniu tej idei na poziomie europejskim,
- wywieranie nacisku na międzynarodowe organizacje (instytucje rządzące), prowadzące do przyjmowania przez nie kierunków działań odpowiadających potrzebom rynku kształcenia dorosłych w Europie,
- umożliwianie współpracy organizacjom pozarządowym w odgrywaniu czynnej roli na arenie międzynarodowej.

Współpraca

EAEA współpracuje z krajowymi, regionalnymi i międzynarodowymi instytucjami i organizacjami rządzącymi: Unią Europejską, Radą Europy, Międzynarodową Radą ds. Kształcenia Dorosłych (*International Council for Adult Education – ICAE*), UNESCO oraz Międzynarodową Organizacją Pracy (*International Labour Organisation – ILO*).

Członkowie

Stowarzyszenie skupia ponad 115 organizacji z 40 krajów. Członkowie reprezentują ponad 5 000 organizacji na poziomie regionalnym i lokalnym, które w przybliżeniu docierają do 40–60 mln uczestników rynku kształcenia dorosłych na poziomie ogólnoeuropejskim. Polska reprezentowana jest przez 4 instytucje:

- Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu (www.itee.radom.pl),
- Stowarzyszenie Oświatowe „Sycyna” (www.sycyna.ppp.pl),
- Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Zarząd Główny w Warszawie (www.sop.wshit.edu.pl),
- Towarzystwo Wiedzy Powszechnej w Kielcach (www.twp.kielce.pl).

Procedura ubiegania się o członkostwo przebiega w trzech etapach. W pierwszym, organizacja wypełnia deklarację członkowską online (www.eaea.org/membership). Informacje, których należy udzielić (oprócz danych osób zarządzających czy danych teleadresowych) to misja, cele, działania i historia organizacji, szczegółowy wykaz projektów międzynarodowych (realizowanych obecnie oraz zakończonych) oraz roczny obrót organizacji podany w Euro (od niego zależy wysokość rocznej składki członkowskiej). Po wysłaniu aplikacji warto wysłać email do biura EAEA (eaea@main.org) z prośbą o potwierdzenie jej otrzymania. Drugi etap wymaga przesłania (pocztą tradycyjną) statutu organizacji, informacji na temat organizacji (cele, działania, schemat organizacyjny etc.) oraz informacji na temat rocznego obrotu organizacji w euro. Następnie aplikacje rozpatrywane są na spotkaniach zarządu stowarzyszenia odbywających się od 3 do 6 razy w roku. W zależności od decyzji zarządu organizacja aplikująca do stowarzyszenia otrzymuje status członka zwyczajnego (*ordinary member*) i zyskuje tym samym prawo do głosowania (np. przy wyborze nowego zarządu stowarzyszenia) na zgromadzeniach ogólnych EAEA; lub członka stowarzyszonego bez prawa głosowania. Od otrzymanego statusu zależy również wysokość składki członkowskiej – w przypadku organizacji stowarzyszonej jest ona znacznie niższa.

Nagroda im. Nikolai Grundtviga

Począwszy od 2003 roku EAEA przyznaje corocznie nagrodę im. Nikolai Grundtviga (statuetka i certyfikat) dla najbardziej wyróżniającego się projektu/produktu w obszarze kształcenia dorosłych. Zaproszenie do wzięcia udziału w konkursie skierowane jest do wszystkich instytucji realizujących międzynarodowe (obejmujące min. 3 kraje) projekty w ww. tematyce. Co rok ogłaszany jest temat, którego muszą dotyczyć projekty startujące w konkursie. Temat, który obowiązywał w tym roku, to: *Aktywne Obywatelstwo w Demokratycznym Społeczeństwie (Active Citizenship for a Democratic Society)*, a zgłaszane projekty miały motywować obywateli do korzystania

z możliwości aktywnego i demokratycznego zaangażowania się w problemy ich społeczności, a także chęć aktywnego polepszenia poziomu życia w jej obrębie.

Więcej informacji można znaleźć na stronie internetowej stowarzyszenia: <http://www.eaea.org/grundtvig> lub kontaktując się bezpośrednio z główną siedzibą EAEA pod adresem mailowym: eaea-junior@eaea.org lub telefonicznie 0032 2 513 5205 (Marta Lottes).

Obszar działania EAEA w 2005 roku

Tematem przewodnim działań EAEA w 2005 roku była kwestia uznawalności kształcenia zdobytego drogą nieformalną i incydentalną (ang. *valuing learning*). Niniejsza problematyka została po raz pierwszy przedstawiona w Memorandum Komisji Wspólnot Europejskich dotyczącego kształcenia ustawicznego z 30 października 2000 roku. Uznawalność kształcenia nieformalnego i incydentalnego na poziomie europejskim przedstawiona jest w nim jako główny priorytet i punkt odniesienia dla wszystkich działań podejmowanych w obszarze kształcenia dorosłych. Tradycyjnie, kształcenie dorosłych dzieli się na kształcenie zawodowe, kształcenie uniwersyteckie, kształcenie nieformalne i incydentalne. Ostatnie z nich, często uważane jako najmniej planowane i wymagane, pozostaje formalnie nie uznawane. Wychodząc temu naprzeciw EAEA podejmuje działania prowadzące do stworzenia systemu, który przez odpowiednie, opracowane metody akredytacji, ewaluacji i oceny umożliwi uznawalność wykształcenia zdobytego drogą nieformalną i incydentalną. Problematyką tą zajmują się instytucje członkowskie stowarzyszenia w swoich krajach. Przykłady dobrych praktyk w tym zakresie przedstawiono na Konferencji EAEA dot. Uznawalności Kształcenia Nieformalnego i Incydentalnego w Lillehammer w Norwegii w dniach 18–19 listopada 2005 roku.

Projekty międzynarodowe

EAEA jest również zaangażowane w realizację europejskich projektów edukacyjnych. Wśród nich wymienić należy (<http://www.eaea.org/projects>):

- REFINE – Uznawalność kształcenia formalnego, nieformalnego i incydentalnego (*Recognising Formal, Informal and Non – formal Education 2004–2006*), realizowany w ramach Joint Action Programme Komisji Europejskiej,
- TEACH – Kształcenie nauczycieli w systemie edukacji ustawicznej i średniej (*Teaching adult educators in continuing and higher education*) realizowany w ramach programu Sokrates Grundtvig,
- DOLCETA – Opracowanie Narzędzi Edukacyjnych dla Dorosłych w systemie Online (*Development of Online Consumer Education Tools for Adults*), realizowany w ramach konkursu ogłoszonego przez Dyrektorat Unii Europejskiej ds. Zdrowia i Ochrony Konsumentów (2003–2005),
- NILE – Wielokulturowa Sieć Nauczania w Europie (*Network – Intercultural Learning in Europe*),
- Rzeczywistość, praktyka i współpraca edukacyjna w europejskich więzieniach (*Reality, practice and collaboration for education in European prisons*) utworzona w ramach programu Sokrates Grundtvig 4.

Priorytety działań na rok 2006

W 2006 roku EAEA będzie dążyć do uzyskania statusu wiarygodnego partnera w zakresie działań dot. nauczania nieformalnego i incydentalnego dla Generalnego Dyrektoriatu Kultury i Edukacji Komisji Europejskiej oraz innych organizacji europejskich. EAEA chce być postrzegane jako profesjonalne stowarzyszenie zdolne do umacniania swojej pozycji i roli w polityce kształcenia ustawicznego dorosłych oraz do wpływania na inne obszary edukacyjne i szkoleniowe. „Kontakty i relacje z Generalnym Dyrektoriatem do spraw Zatrudnienia i Spraw Społecznych oraz z Dyrektoriatami do spraw Rozwoju, Zdrowia i Badań powinny być ciągle rozwijane i poszerzane” („Przyszłość EAEA – w oczach prezydenta”).

EAEA skoncentruje się głównie na:

- monitoringu i ocenie wdrażania programu „Edukacja i Szkolenia 2010” – EAEA dokona analizy strategii dotyczących kształcenia ustawicznego Państw Członkowskich UE, przedstawi szereg propozycji, zaleceń, przykładów dobrych i złych praktyk (wypływających z przeprowadzonych analiz) na forum międzynarodowym,
- organizacyjnym rozwoju EAEA – nowe organizacyjne zmiany będą niezbędne do poprawy wizerunku EAEA, poszerzenia oferowanych usług oraz uczynienia ich bardziej profesjonalnymi; szczególnie nacisk zostanie położony na zwiększenie liczby instytucji członkowskich (o 10–15 % w ciągu 2–3 lat) głównie z regionów, które są najslabiej reprezentowane w stowarzyszeniu (chodzi tu m.in. o instytucje z Europy Środkowej i Wschodniej).

Podsumowując, zadania dot. powyższych obszarów działania w roku 2006 w praktyce oznaczać będą: przekazywanie informacji, wymianę doświadczeń między członkami, uproszczenie polityki kształcenia i wywieranie wpływu na poziom krajowy i Unii Europejskiej, budowanie kontaktów między instytucjami partnerskimi, rozpowszechnianie przykładów dobrych praktyk, rozpowszechnianie i wdrażanie rezultatów innowacyjnych projektów, organizowanie szkoleń dla personelu instytucji członkowskich, tworzenie więzi i sieci między stowarzyszeniami i poza nimi.

Konferencje, seminaria, spotkania, warsztaty

Wybrane konferencje, warsztaty organizowane pod patronatem EAEA w 2006 roku (www.eaea.org/events):

- Konferencja na temat Badań i Innowacji w zakresie Edukacji i Szkoleń organizowana co dwa lata odbędzie się w dniach 11–14 kwietnia w Lyonie. Konferencja porusza kwestie dotyczące szeroko rozumianego kształcenia we Francji.
- 5 maja 2006 roku odbędą się Niemieckie Dni Uniwersytetów Ludowych (German Public Day of the Folkhighschools) – wydarzenie to organizowane jest co 5 lat przez DVV (Niemieckie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych) i dotyczy różnych aspektów kształcenia dorosłych w Niemczech,
- Kurs „Improving creativity in the didactic methodologies” (Wzrost kreatywności w tworzeniu metodologii dydaktycznych) odbędzie się w dniach 3–7 lipca w Bari we Włoszech.

Dane korespondencyjne autor:

Anna SACIO-SZYMAŃSKA
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10
e-mail: anna.sacio@itee.radom.pl

Recenzent:

dr Krzysztof SYMELA

Kształcenie formalne, nieformalne i incydentalne – przykłady wybranych państw Unii Europejskiej¹

Formal, informal and incidental education based on the examples of the selected EU countries

Słowa kluczowe: kształcenie formalne, kształcenie nieformalne, kształcenie incydentalne, kompetencje, portfolio, metody deklaratywne, symulacje, walidacja

Keywords: Formal education, nonformal education, informal education, competences, portfolio, declarative methods, simulations, validation

Summary:

The article refers to evaluation of formal, nonformal and informal education in the selected EU countries including the examples of good practice.

Wprowadzenie

Ocena ma dwie funkcje: kształtującą i podsumowującą. Ocena kształtująca skupia się na procesach kształcenia, skoncentrowana jest na procedurze edukacji i szkoleń i często powiązana jest ze standardami edukacyjnymi. Ocena podsumowująca jest determinowana poprzez rezultat, koncentruje się na osiągniętych wynikach i jest powiązana ze standardami zawodowymi (kształcenie nieformalne i incydentalne) albo ze standardami edukacyjnymi (kształcenie formalne). Nie jest sensowne twierdzenie, że jedna metoda oceny jest lepsza niż inna. Każda metoda koncentruje się na własnych celach. Obie funkcje oceny oczywiście mogą ze sobą współistnieć. Wraz ze wzrostem znaczenia kształcenia się przez całe życie, z naciskiem na ocenianie kształcenia, funkcje oceny kształtującej i podsumowującej są coraz bardziej przenikające się i dopełniające nawzajem.

Ocena jest etapem procesu walidacji. Niezależnie od tego, jak prowadzona jest ocena, procedury walidacji powinny spełniać określone kryteria zapewniając „przetworzenie” oceny w walidację. Słusznie uważając, że oceniane umiejętności i kompetencje są możliwe do przenoszenia w czasie i do różnych miejsc, konieczne jest zapewnienie, że metoda oceny będzie zarówno rzetelna jak i ważna, a procedury walidacyjne będą przestrzegać wcześniej ustalonych wymagań jakościowych. W rzeczywistości różnorodność kształcenia poddawanego walidacji wzrasta wraz z rozwojem kształcenia przez całe życie. Ocena musi więc być odpowiedzią na tę różnorodność: ocenianie kompetencji nabytych w trakcie pracy do czterdziestego roku życia wymaga różnej

¹ Przy pisaniu tego artykułu autorzy korzystali z raportu Colardyn D., Bjornavold J.: „Validation of non-formal and informal learning. A European inventory National policies and practises”. Materiały CEDEFOP 2004.

metodyki oceny niż ocenianie kompetencji nabytych w ogólnym programie edukacji na poziomie niższej szkoły średniej dla dwunastolatków.

Kształcenie nieformalne i incydentalne jest trudne do opisanego i oceny. Dlatego też często zdarza się, że państwa członkowskie stosują kryteria takie jak „liczba lat doświadczenia zawodowego” w celu uznania kształcenia, umiejętności i kompetencji. Klasyfikacja nie ma formy oceny kształtującej ani podsumowującej, nawet jeśli prowadzi do zaliczenia albo zwolnienia w edukacji formalnej (zwolnienie z kursów albo liczby lat studiów).

Zbieranie dowodów

Jest wiele metod i technik zbierania dowodów mających na celu stwierdzenie czy wykształcenie zostało rzeczywiście nabyte. Metody te można podzielić na pięć kategorii: egzamin, metody deklaratywne, obserwacja, symulacja i dowody zebrane podczas procesu pracy. Każda kategoria opiera się oczywiście na innych założeniach i technikach. Podczas przeprowadzania oceny można je ze sobą łączyć.

Egzamin

Kandydaci odpowiadają na pytania (ustnie lub pisemnie) z danej dziedziny zdobytej wiedzy. Pytania mogą koncentrować się na jednej dziedzinie lub mieć charakter interdyscyplinarny. Mogą być otwarte lub zamknięte (rozprawka, wielokrotny wybór itd.). Oceniającym jest zazwyczaj nauczyciel, może to być także „strona trzecia” z wykluczeniem nauczyciela, który uczył osobę poddaną ocenie. Oprócz klasycznego normalnego (pisemnego lub ustnego) egzaminu stosowanego w kształceniu formalnym, który może przyjmować różne formy, istnieją oczywiście również i egzaminy sprawdzające wiedzę nabytą w procesie kształcenia nieformalnego i incydentalnego.

Externenprüfung (Niemcy)

Zdanie testu *externenprüfung* daje doświadczonym pracownikom prawo do przystąpienia do części końcowego egzaminu w danej branży (*Abschussprüfung*) razem z tymi, którzy uzyskali wykształcenie w systemie dualnym. *Externenprüfung* pozwala przystąpić do egzaminu i identyfikuje oraz ocenia zdobyte doświadczenia. Jest on zaprojektowany z uwzględnieniem treści, zasad i struktury formalnej ścieżki kształcenia. Innymi słowy, kompetencje nabyte poza systemem formalnym, bez względu na to jak różne są od tych zdobytych w systemie formalnym, muszą być zaprezentowane przez zdającego według zasad systemu kształcenia formalnego.

Metody deklaratywne

Kandydaci deklarują i udowadniają (ustnie lub pisemnie), że to, co potrafią zrobić, odpowiada pewnym partiom programu nauczania, za które chcieliby uzyskać tzw. kredyt. Komisja wydaje ostateczny werdykt. Przykłady takie można znaleźć we Francji, Niemczech, Holandii i Norwegii. Poniżej przedstawiono przykład metody deklaratywnej.

Przykład metod deklaracyjnych w ocenie (Francja)

We francuskiej ocenie wcześniejszego kształcenia, lub VAE (*Validation des acquis de l'expérience*) ocena dotyczy kandydatów z co najmniej 3 latami doświadczenia zawodowego. Komisja składa się z 4–5 nauczycieli i profesjonalistów z dziedziny będącej przedmiotem oceny. Komisja opiera swoją decyzję dotyczącą walidacji kształcenia z doświadczenia (np. daje kredyt za kurs obejmujący poszczególne kompetencje) na opisie czynności zawodowych podanym przez jednostkę oceniającą. Kandydaci udowadniają, że nabyli kompetencje i proszą o ich walidację. Czas przeznaczony na prezentację kandydata trwa od 30 minut nawet do 4 godzin. Kandydat, który został oceniony pozytywnie nie musi uczęszczać na kurs ani zdawać egzaminu z dziedziny, z której doświadczenie zostało uznane. Walidacja jest ważna przez 5 lat. Proces jest dość skomplikowany i często jest wspomagany przez specjalistów z Ministerstwa Edukacji.

Obserwacja

Postępując według tej metody, strona oceniająca dokonuje obserwacji kandydatów i osądza czy zdobyli oni kompetencje opisane w standardzie. Obserwacja jest bardzo wymagającą metodą. Do rzetelnego przeprowadzenia obserwacji wymagana jest odpowiednia metodologia i dobre wykształcenie oceniającego tak, by był bezstronny i mógł on zebrać istotne i ważne dowody potwierdzające. Bezpośrednia obserwacja stosowana jest do oceny kandydata znajdującego się w praktycznych sytuacjach w miejscu pracy. Tak więc prowadzenie obserwacji może mieć miejsce w rzeczywistym lub symulowanym miejscu pracy.

Przykład: rekrutacja nauczycieli (Holandia)

W celu rekrutacji nauczyciela prowadzone są obserwacje służące ocenie kompetencji kandydata. Kandydaci nie uczą się w kolegium szkolenia nauczycieli: rozwijają oni umiejętności w pokrewnych zawodach. Ocena pomaga stworzyć mapę indywidualnych dokonania i zaplanować odpowiednio dopasowany kurs szkoleniowy nakierowany na jeszcze nie zdobyte kompetencje. Po zaprezentowaniu portfolio, kandydat i doradca decydują, które kompetencje powinny być uznane, a które powinny zostać uzupełnione. Kandydaci przygotowują i prezentują się w szkole podstawowej lub średniej ogólnokształcącej. Egzaminatorzy (doświadczony nauczyciel i nauczyciel kolegium szkolenia nauczycieli) obserwują działania zawodowe kandydata nie zadając pytań.

Egzaminatorzy używają listy kontrolnej z około trzydziestoma wskaźnikami opartymi na krajowych standardach kompetencyjnych. Rezultaty oceny są dyskutowane z kandydatem i egzaminatorzy formułują plan rozwoju kompetencyjnego. Plan ten opisuje dokonania kandydata i kompetencje, jakie musi on rozwinąć, aby stać się w pełni profesjonalistą w zawodzie.

Symulacje

Ta metoda jest jedną z najbardziej znanych, chociażby z faktu jej stosowania podczas szkoleń pilotów samolotów (ale nie tylko). Kandydaci są umieszczani w miejscu, gdzie prezentowane są wszystkie cechy charakterystyczne dla rzeczywistej sytuacji mogącej mieć miejsce w pracy

i wówczas demonstrują swoje kompetencje. Symulacja wymaga ogromnej ilości badań i analiz zawodu tak, by być właściwie przygotowaną co jest jej głównym mankamentem. Opinia na temat kandydata wydawana jest przez stronę trzecią.

Przykład: test symulacji do oceny kompetencji (AFPA², Francja)

Test symulacji do oceny kompetencji składa się z dwugodzinnego testu na koniec modułu, na przykład o nazwie: „Kontrola i eksploatacja lokalnych sieci przedsiębiorstw”. Test składa się z dwóch części. Pierwsza, gdzie można zdobyć do 12 punktów dotyczy „organizacji”; zawiera 4 pytania, za które można zdobyć po 3 punkty za każde pytanie. Druga dotyczy „eksploatacji” i zawiera cztery pytania każde o wadze do 8 punktów. W sumie można zdobyć 20 punktów.

W pierwszej części testu sprawdza się wiadomości dotyczące np. lokalnej sieci przedsiębiorstw w wymiarze technicznym i organizacyjnym (wydziały, ilość użytkowników, oprogramowanie). Cztery pytania dotyczą organizacji dysku i użytkowników (kto ma dostęp do jakich części), relacji w oprogramowaniu, zabezpieczeniach. Druga część testu dotyczy eksploatacji sieci w warunkach typowych i nietypowych.

Dowody wywodzące się z sytuacji pracy (czy podobnych)

W oparciu o opisy w standardach zawodowych i oceny kandydaci zbierają dowody umiejętności i kompetencji w rzeczywistych sytuacjach, jakie mogą zaistnieć w pracy.

Przykład z Włoch

Program „Educazione Continua in Medicina” i proces jego walidacji wspierają aktualizowanie kompetencji personelu medycznego. Jest on w strukturze systemu walidacyjnego, który pozwala na uznanie przynajmniej 150 punktów (kredytów ze szkolenia) w ciągu trzech lat. Kredyty ze szkolenia oceniają pilność nauki personelu medycznego i czas spędzony na ciągłym aktualizowaniu i podnoszeniu poziomu. Wydarzeniami szkoleniowymi dającymi takie kredyty są m.in.: kongresy, seminaria, spotkania, kursy zawodowe, działania kształcenia na odległość. Krajowa Komisja uznaje takie szkolenia, które mogą być włączone do programu.

Powyższe przykłady podkreślają, że ocena kształcenia nieformalnego i incydentalnego jest mocno skorelowana ze standardami. Określone więc powinny być nie tylko standardy ale również odpowiednio stworzone moduły i narzędzia do ich oceny. Natomiast sam proces oceny musi się opierać na rzetelności, ważności i spełnia procedury jakościowe. Powyższe przykłady ilustrują to, że metody oceny zbierania dowodów mogą funkcjonować zarówno dla kształcenia formalnego jak i nieformalnego czy incydentalnego.

Metoda oceny jest tak zaprojektowana, by pasowała do charakteru standardu: edukacyjnego albo zawodowego. Dlatego też wybór narzędzi do oceny zależy od standardów: mogą to być dowody deklaratywne (ustne, pisemne); obserwacja, symulacje albo dowody kompetencji w miejscu pracy (albo innym miejscu). Używając portfolio, ocena może prowadzić do certyfikatu albo do zaliczenia kursów, które można przełożyć na kwalifikacje formalne. To zaliczenie nie jest certyfi-

² AFPA: *Association pour la Formation Professionnelle des Adultes*.

kacją: Jest ono podporządkowane bardziej „tradycyjnemu” uznaniu przez przeprowadzenie egzaminów i testów (powiązania z edukacją formalną).

Dokumentowanie dowodów

Kiedy dowody zostaną już zebrane, muszą zostać w jakiś sposób udokumentowane. Sposób ich dokumentowania dla kształcenia nieformalnego i incydentalnego podzielono na trzy różne kategorie: sprawdzian kompetencji (*Bilan du competences*), portfolio i certyfikacja kompetencji.

Sprawdzian kompetencji

Francuski sprawdzian kompetencji (*Bilan du competences*) jest właściwie narzędziem ukierunkowywania i doradztwa a nie walidacji. W zasadzie nie ma standardów, według których można by przeprowadzać ocenę. Sprawdzian kompetencji ma miejsce w specjalnie do tego celu przygotowanym ośrodku oceniania. Pomaga to kandydatowi przeprowadzić „samoocenę” (*auto-evaluation*) i w następstwie przygotować dla niego plan zawodowy lub szkolenia. Sprawdzian kompetencji pozwala jednostce przeprowadzić swoistego rodzaju inwentaryzację jego doświadczenia zawodowego, określić nabytą wiedzę, kompetencje, postawy związane z pracą, szkoleniem, ujawnić niewykorzystane potencjały, określić priorytety zawodowe oraz wykorzystać jego osobowość podczas negocjacji o pracę lub przy wyborze kariery zawodowej.

Sprawdzian kompetencji (Francja)

Sprawdzian kompetencji przebiega według procedury przepisanej prawem i zorganizowanej w trzy etapy: faza wstępna (informacyjna), badanie (w celu określenia kompetencji) i podsumowanie (synteza). Dokument z syntezy, sporządzony przez ośrodek oceny zawiera informację na temat, co mogłoby być przydatne dla planu kandydata. Kandydat otrzymuje kopię takiego dokumentu. Sprawdzian kompetencji zawiera elementy, które mają decydujący wpływ (przynajmniej we Francji) na koncepcję „portfolio”. Wyniki syntezy mogą być opublikowane jedynie za wyraźną zgodą kandydata.

Portfolio

W portfolio zawarta jest synteza doświadczeń osobistych, społecznych i zawodowych celem wypuklenia kompetencji. Zawiera elementy z Curriculum Vitae, więc stanowi istotną informację nt. kariery zawodowej, szkolenia i doświadczenia zawodowego. Jest ono oceniane przez zespół oceniający (lub nauczyciela), który decyduje czy przedstawione przez kandydata dowody są wystarczające, by uznać, że dany standard został osiągnięty.

Przykład z Portugalii

ANEFA³ przygotowuje procedurę uzyskania formalnej certyfikacji poprzez walidację kształcenia nieformalnego i incydentalnego. Zawiera ona trzy oddzielne etapy. Pierwszy to „określenie kompetencji”. Na tym etapie, ukierunkowanie jest ważnym elemen-

³ ANEFA jest agencją krajową ds. edukacji i kształcenia dorosłych.

tem, zarówno dla jednostki, jak i dla wyjaśnienia, co może zostać zaoferowane poprzez sam proces kształcenia.

Jak dotąd nie opracowano żadnego zharmonizowanego podejścia metodologicznego. Drugi etap, etap walidacji, ma na celu oficjalne potwierdzenie kompetencji jednostki. Kiedy wynik jest pozytywny, zaczyna się trzeci etap, który skupia się na formalnej certyfikacji.

Podejście typu portfolio jest również stosowane przez NVQ (Krajowe Standardy Zawodowe) w Zjednoczonym Królestwie. Zbieranie świadectw (bez względu na sposób, w jaki przebiegało kształcenie) może prowadzić do pełnego uznania kwalifikacji. Każdy moduł jest certyfikowany, a zbieranie tych certyfikatów (świadectw) prowadzi do uznawania nowych, poszczególnych kwalifikacji.

Przykład: dokumentowanie Portfolio (Zjednoczone Królestwo)

W celu udokumentowania zdolności wykorzystania kompetencji w rzeczywistych sytuacjach należy zebrać odpowiednią ilość dowodów. W oparciu o zebrane potwierdzenia, kandydat zakłada portfolio, które następnie przedstawia oceniającemu do oceny wstępnej. Następnie portfolio przechodzi przez procedurę jakościową i jest weryfikowane. Podczas oceny kładzie się nacisk, by kandydat był w stanie zademonstrować mistrzostwo w zadaniach praktycznych wykonywanych w autentycznych sytuacjach mogących mieć miejsce w pracy. Wcześniej kandydat zostaje poinformowany o sposobie, formie, wymaganiach i miejscu przeprowadzenia takiej oceny. Okres zbierania dowodów rozpoczyna się od zweryfikowania portfolio kandydata. W momencie kiedy portfolio zostanie uznane za kompletne, ma miejsce właściwa ocena przeprowadzana przez eksperta z danej dziedziny. Tę ocenę może poprzedzać pisemny test, ale w większości przypadków składa się z bezpośredniej obserwacji kandydata na miejscu pracy. Po przeprowadzeniu weryfikacji przez niezależnego oceniającego proces oceniania się kończy i ostatecznie prowadzi do uznania jednostki lub jednostek kształcenia. W celu zapewnienia prawidłowego przebiegu procesu oceniania zarówno dla oceniających, jak i weryfikatorów opracowane są szczegółowe instrukcje postępowania. Zapewnia się im również odpowiednie szkolenie kierunkowe.

W Belgii portfolio oparte na samoocenie przygotowywane jest dla odpowiednich sektorów gospodarki (np. spawanie, budownictwo, catering i inne).

Certyfikacja kompetencji

To podejście charakteryzuje się trzema głównymi zasadami: niezależnością szkolenia i certyfikacji, oceną przeprowadzaną przez stronę trzecią, zaangażowaniem przedstawicieli właściwych sektorów. Przykłady takie można znaleźć w BELCERT (Belgia), Komputerowym Prawie Jazdy (TIEKE, Finlandia) i ACVC (Francja).

Przykład: komputerowe prawo jazdy (Finlandia)

Test Komputerowego Prawa Jazdy® został stworzony przez TIEKE (Ośrodek Rozwoju Społeczeństwa Informatycznego) w Finlandii. Kandydaci, którzy pomyślnie przejdą taki test, otrzymują tzw. certyfikat biegłości w IT (Technologii Informatycznej). Istnieją trzy poziomy mierzące umiejętności kandydata: od początkującego po zaawansowanego użytkownika:

- Certyfikat użytkownika powszechnego;
- Certyfikat A;
- Certyfikat AB.

Kandydaci mogą zacząć od najniższego certyfikatu i zdobywać stopniowo wyższe poziomy aż do zdobycia certyfikatu AB reprezentującego zaawansowane umiejętności. Egzamin przybiera formę testu umiejętności. Są one organizowane przez organizacje szkoleniowe, począwszy od wyższych klas szkół powszechnych aż po uniwersytety. Wiele przedsiębiorstw organizuje również testy dla swoich kadr. Testy z dwóch niższych poziomów mogą być zdawane w języku fińskim, szwedzkim i angielskim. Test zaawansowany (AB) może być zdawany w języku fińskim i szwedzkim.

Podsumowanie

Kształcenie w szkole, pracy i innych mniej formalnych sytuacjach rodzi pytania o ocenę. Ocena jest swoistego rodzaju konfrontacją faktycznych rezultatów albo działań ze standardem określającym cele, które mają być wykonane. Ustalonymi celami może być to, co wymagane jest do nauczania albo rezultaty kompetencji faktycznie stosowanych w praktyce przez osoby (w pracy albo gdzie indziej). Większość eksperymentów i inicjatyw wspomnianych powyżej odnosi się do standardów: albo są to krajowe standardy zawodowe, albo krajowe standardy edukacyjne. Po zdefiniowaniu standardów zawodowych (i edukacyjnych), opracowane powinny zostać „standardy oceny” opisujące cele, w stosunku do których oceniane będzie kształcenie lub, ogólniej mówiąc, jego rezultaty. Powinny również dostarczyć informacji o egzaminach, czasie ich trwania, częstotliwości, skali ocen i dowodach, które mają być zgromadzone.

Aby dojść do wniosku, że oceniane kształcenie, umiejętności i kompetencje dadzą się przenieść w czasie i miejscu, trzeba zagwarantować, że metoda oceny jest zarówno „rzetelna”, jak i „ważna”. Rzetelność oznacza, że te same (lub stosunkowo identyczne) wyniki są uzyskiwane z ocen przeprowadzonych przez różnych oceniających w różnych miejscach. Ważność – oznacza, że zebrane dowody skutecznie mierzą to, co ocena ma zmierzyć.

W oparciu o informację już dostępną, za pośrednictwem Spisu Europejskiego, można zaproponować kilka ogólnych zasad dotyczących jakości oceny. Zestaw takich zasad dotyczących przeprowadzenia oceny kształcenia formalnego, nieformalnego i incydentalnego powinien zagwarantować:

- poufność (przejrzystość procedury; przejrzystość standardów kryteriów oceny; dostępność informacji),
- bezstronność (rola i odpowiedzialność wyszkolonych i certyfikowanych oceniających),
- wiarygodność (włączenie istotnych zainteresowanych na odpowiednich szczeblach).

Na poziomie europejskim, tych kilka fundamentalnych zasad mogłoby stworzyć podstawę powszechnego i zunifikowanego systemu oceny w strategii kształcenia przez całe życie. Dlatego

też, wymiana informacji, praktyk i polityk dotyczących tych zasad mogłaby wzbogacić następny raport o Spisie Europejskim. Pomogłoby to w nakreśleniu głównych zasad dla powszechnych ram polityk kształcenia przez całe życie w Europie.

Literatura

1. European Journal of Education, Vol. 39, Nr 1, 2004.
2. Colardyn D., Bjornavold J.: „Validation of non-formal and informal learning. A European inventory National policies and practises”. Materiały CEDEFOP, 2004.
3. Klarus R., Schuler Y., Wee, E.: Bewezen geschikt – Competent Proved – Wageningen: STOAS Research, 2000.

Recenzent:

prof. dr hab. Jan SARAN

Dane korespondencyjne autorów:

Jarosław SITEK

e-mail: jaroslaw.sitek@itee.radom.pl

Mirosław ŻUREK

e-mail: mirzurek@wp.pl

Wojciech OPARCIK

e-mail: wojteko@itee.radom.pl

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

Publiczny dozwolony użytek w polskim prawie autorskim

Public use in Polish intellectual property rights

Słowa kluczowe: prawo własności intelektualnej, prawo autorskie, dozwolony użytek publiczny chronionych utworów, utwory opublikowane i rozpowszechnione

Keywords: Intellectual property law, author's law, public fair use, works accesible to the public, published works

Summary:

Public fair use is a limitation of author's copyright – his exclusive right to use and to dispose of work of art he created. Public fair use is specified in articles 24 – 33 in Polish Author's Law Act. These articles casuistically describe public fair use. For that reason that public fair use may be only applied to the cases expressly described in the Act. Public fair use is limited by the prescription stating that fair use shall not state an infringement upon author's copyright and interests. Public fair use regulations applies only to works accesible to the public. Such limitation of author's copyright is justified by public right to take the advantage of human intellectual works, and to treat them as a base to further intellectual creation.

Wprowadzenie

Publiczny dozwolony użytek polega na ograniczonej możliwości korzystania z dzieł, które są podmiotami prawa autorskiego, a więc spełniają dyspozycję artykułu 1 prawa autorskiego, w ściśle określonych przez tę ustawę ramach. Choć art. 17 prawa autorskiego stanowi, że to „twórcy przysługuje wyłączne prawo do korzystania z utworu i rozporządzania nim na wszystkich polach eksploatacji oraz do wynagrodzenia za korzystanie z utworu”, dopuszcza jednak wyjątki od tej zasady. Wyjątki te mają być określone ustawą. Dozwolony użytek – zarówno publiczny, jak i osobisty – stanowi właśnie ów ustawowy wyjątek. Przepisy o dozwolonym użytku zezwalają zatem podmiotom, które nie posiadają praw autorskich do konkretnych utworów, korzystać z nich w ściśle przez ustawę ograniczonym zakresie.

Publiczny dozwolony użytek chronionych utworów

Dozwolony użytek publiczny opisany jest w artykułach 24–33 prawa autorskiego. Jest on ujęty kazuistycznie – ustawa nie określiła żadnych generalnych reguł nim rządzących (poza odnoszącymi się do obu rodzajów dozwolonego użytku – osobistego i publicznego), trudno zatem z artykułów odnoszących się do publicznego dozwolonego użytku wyabstrahować przepisy, które

odnosiłyby się do wszystkich kwestii związanych z użytkowaniem publicznym. Z powodu jego kazuistycznego charakteru korzystanie z prawa dozwolonego użytku publicznego odnosi się wyłącznie do sytuacji określonych wyraźnie w ustawie. A. Kopff, w odniesieniu do przywołanej wyżej myśli, pisze: „Nie ma tu zatem miejsca na wykładnię rozszerzającą, która byłaby zresztą sprzeczna z regułami wykładni przepisów szczególnych, a do takich należą omawiane postanowienia”[1]. Wynika z tego, że można odnosić się osobno do wolności przedruku, cytowania, publicznego wystawiania dzieła, nie istnieją jednak generalne zasady odnoszące się do nich – z wyjątkiem postanowień art. 35 prawa autorskiego, które określa granice dozwolonego użytku od strony negatywnej, stanowiąc, że „dozwolony użytek nie może naruszać normalnego korzystania z utworu lub godzić w słusne interesy twórcy”. Jak twierdzi J. Błeszyński, kazuistyczny charakter przepisów odnoszących się do dozwolonego użytku publicznego spowodowany jest „wzajemną nieprzystawalnością uregulowań dotyczących wykorzystywania utworów należących do różnych dziedzin twórczości”[2].

Dozwolony użytek wkracza w określone uprawnienia autora, zawsze jednak stanowi jedynie naruszenie praw majątkowych. Nigdy nie narusza osobistych praw autorskich, czego przejawem jest na przykład – według A. Kopffa w „Zagadnieniach prawa autorskiego” wydanych w 1973 roku – fakt, że dozwolony użytek odnosi się jedynie do dzieł opublikowanych (obecnie jedynie rozpowszechnionych), co oznacza, że zachowane zostaje podstawowe prawo do pierwszego udostępnienia utworu publiczności. Jak pisze S. Ritterman, „chodzi o to, by użytkowanie dzieła, bezpośrednio, czy w drodze zapożyczenia, nie naruszało fundamentalnego prawa osobistego autorów do decydowania o tym, czy dzieło w ogóle ma się ukazać, czy nie (tzw. *Droit de rester inédit*, *das Recht zur Geheimbleiben*)”[3]. Ustawodawca zatem, by uniknąć naruszenia praw osobistych twórcy, zakazuje korzystania w ramach dozwolonego użytku z dzieła nierozpowszechnionego. Definicja dzieła rozpowszechnionego przedstawiona jest szerzej w dalszych wywodach, dotyczących prawa cytatu jako takiego.

Pod rządami obecnej ustawy, co prawda, wystarcza, jak wspomniano, już samo rozpowszechnienie utworu, nie uchybia to jednak wspomnianemu wyżej uprawnieniu osobistemu. Ponadto, korzystanie z dozwolonego użytku odbywać się musi wyłącznie przy poszanowaniu innych praw osobistych autora, jak integralność wykorzystywanego utworu, czy zasygnalizowanie autorstwa takiego dzieła, poprzez oznaczenie jego twórcy oraz źródła pochodzenia utworu.

Użytek taki nie wymaga zgody uprawnionego i, poza wyjątkami płynącymi z ustawy, twórcy nie przysługuje wynagrodzenie za korzystanie z utworu na podstawie przepisów o dozwolonym użytku. W przypadku jednak zaistnienia takiego wyjątku uprawniona do jego pobrania może być odpowiednia organizacja zbiorowego zarządzania, bowiem, jak pisze E. Traple w komentarzu do ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych, „autor, nie wydając zezwolenia, nie może narzucić swoich warunków co do wynagrodzenia, zatem rozsądne jest oczekiwanie, że ustaleniem i ściąganiem wspomnianych wynagrodzeń zajmą się organizacje zbiorowego zarządzania prawami autorskimi, nawet jeśli obowiązkowego ich pośrednictwa w tym przedmiocie ustawodawca nie przewidział”[4].

Dozwolony użytek publiczny, choć wkracza w uprawnienia autora dzieła i w pewien sposób je ogranicza, znajduje jednak swoje słusze uzasadnienie. Ustawodawca bowiem, wprowadzając tę konstrukcję do prawa autorskiego, zakłada, że żadne dzieło nie powstaje w warunkach absolutnej intelektualnej próżni, przeciwnie – oparte jest w ogromnej części na dotychczasowym dorobku twórczym ludzkości. Daje zatem ustawodawca pierwszeństwo potrzebom społecznym, stawiając je w tym wypadku ponad jednostkowe interesy autorów. W przeciwnej sytuacji absolutny

zakaz wykorzystywania w nowo powstałych dziełach pewnych części utworów już rozpowszechnionych – myśli, idei, motywów, cytatów wreszcie – zatrzymałby rozwój twórczy, burząc fundament, podstawę, na jakiej wspomniany rozwój ludzkości się opiera. Jak pisze Jan Błeszyński, „użytek publiczny stanowi zespół ograniczeń w wyłączności rozporządzania dziełem w imię potrzeb społecznych w zakresie wymiany informacji, potrzeb naukowych oświatowych i kulturalnych”[5].

Co do konstrukcji prawnej dozwolonego użytku – w doktrynie zdania są podzielone. Dla przykładu A. Kopff oraz J. Błeszyński twierdzą, że dozwolony użytek nie jest zbudowany na konstrukcji prawa podmiotowego ogółu użytkowników, a stanowi jedynie ograniczenie praw osoby posiadającej prawa autorskie do utworu, a zarazem zwolnienie osoby korzystającej z przepisów o dozwolonym użytku z odpowiedzialności wynikającej z naruszenia praw autorskich. Ze stanowiskiem tym nie zgadza się natomiast W. Machała, twierdząc, że „występuje tu [...] typowa dla konstrukcji prawa podmiotowego sytuacja, w której z uprawnieniem jednego podmiotu wiąże się obowiązek jego poszanowania (znoszenia) przez inne osoby”[6]. W. Machała twierdzi ponadto, że dozwolony użytek, jako forma dostępu do dóbr kultury, jest „fundamentalnym prawem człowieka” i z jego wywodów wynika, że jest on skłonny opowiedzieć się za konstrukcją prawa podmiotowego w dziedzinie dozwolonego użytku.

Ustawa zezwala użytkownikowi korzystać w określonym zakresie z utworu, czemu nie może się przeciwstawić osoba uprawniona z tytułu praw autorskich – nie jest ona w stanie skutecznie dochodzić roszczeń, jeśli eksploatacja taka nie wykracza poza ramy wyznaczone ustawą. Wydaje się, że najistotniejszym przekroczeniem ram dozwolonego użytku byłoby wykorzystanie dzieła w sposób majątkowy. Wykorzystanie takie wydaje się być rażąco sprzeczne z uzasadnieniem prawa dozwolonego użytku. Dozwolony użytek bowiem, jak wspomniano, stanowi prawo dostępu człowieka do dóbr kultury i cel powyższy stanowi jedyne uzasadnienie ograniczenia uprawnień autora. Próba zatem czerpania korzyści majątkowych z czyjegoś dzieła wyraźnie odstaje od społecznie istotnego przeznaczenia dozwolonego użytku.

Przekroczeniem granicy dozwolonego użytku będzie również korzystanie z utworu w sposób „naruszający normalne korzystanie z utworu bądź godzący w słuszne interesy twórcy”, jak mówi art. 35 prawa autorskiego. Jest to ograniczenie dozwolonego użytku od strony negatywnej. Ustawa nie określa zatem sposobu, w jaki korzystający z prawa dozwolonego użytku ma się zachowywać, by granic tego prawa nie przekroczyć – określa jedynie, czego korzystający robić nie może.

Ustawodawca nie określa, co rozumie przez pojęcie „normalne korzystanie z utworu” czy „słuszne interesy twórcy”. Interpretacja zatem tych określeń należy do sądu. Wydaje się jednak, że za normalne korzystanie z utworu należałoby uznać taki sposób eksploatacji utworu przez osobą uprawnioną, który przyniósłby tej osobie zysk majątkowy. Byłoby to zatem dla przykładu rozpowszechnianie w celach zarobkowych egzemplarzy utworu, powielanie ich, udostępnianie. Każde zatem zachowanie w ramach dozwolonego użytku uszczuplające dochód autora dzieła będzie wykroczeniem poza nakreślone ustawą ramy tegoż. Nie chodzi tu zatem o uniemożliwienie autorowi czerpania korzyści z dzieła – wystarczy samo uszczuplenie korzyści, które autor mógłby uzyskać z dzieła.

Słusznymi interesami twórcy natomiast zdaje się być możliwość takiego korzystania przez autora ze swych utworów, by umożliwić sobie osiągnięcie korzyści. Słusznym interesem twórcy jest bowiem oczekiwanie wynagrodzenia za twórczą pracę. Ponadto interes taki, poza sferą praw majątkowych, odnosi się do praw osobistych. W. Machała skłonny jest go nawet do takich praw ograniczyć, twierdząc, że prawa majątkowe autora odnoszą się do „normalnego korzystania

z utworu”. Tak więc słusznym interesem twórcy jest ochrona praw osobistych – zapewnienia nie-naruszania integralności utworu, autorstwa dzieła, decydowania o pierwszym przedstawieniu publicznym etc.

Zakończenie

Dozwolony użytek publiczny stara się pogodzić interes społeczny z interesem autora dzieła. Stara się udostępnić owoce ludzkiego intelektu szerokiej publiczności, zagwarantować możliwość czerpania z dorobku ludzkości w dalszej pracy twórczej, a jednocześnie w jak najszerszy i najbardziej skuteczny sposób chronić prawa autora dzieła.

Literatura

1. Kopff A.: Treść i wykonywanie prawa autorskiego, w zbiorze „Zagadnienia prawa autorskiego” S. Grzybowski, A. Kopff, J. Serda, PWN, Warszawa 1973, s. 156.
2. Błęszyński J.: Prawo autorskie, PWN, Warszawa 1985, s. 135.
3. Ritterman S. O prawie autorskim, Leon Frommer, Kraków 1937, s. 6.
4. Traple E.: Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych – komentarz, WAB, 2003, s. 282.
5. Błęszyński J.: „Prawo autorskie”, PWN, Warszawa 1985, s. 133.
6. Machała W. : Prace z wyalazczości i ochrony własności intelektualnej”, 2001, z. 78, s. 55–56.

Recenzent:

prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK

Dane korespondencyjne autora:

Ziemowit SZCZEREK

e-mail: ziemowit.szczerek@gmail.com

Kraków

Modularyzacja kształcenia dorosłych – doświadczenia europejskiej sieci

Krzysztof SYMELA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom

Moduły kompetencji w projekcie „Modularyzacja kształcenia dorosłych – doświadczenia europejskiej sieci”

Modules of competences in the project
„Modularization of Adult Education
– Experiences of European Network

Słowa kluczowe: modularyzacja, moduły kompetencji, treści kształcenia, program nauczania

Keywords: modularisation, modules of competences, educational contents, curriculum

Summary

The article gives an overview of methodical approach that was used in Socrates Grundtvig 2 project: *Modularisation for Adult Education – Experiences for the Development of a European Network – MEA*, which aimed at development of materials for teaching English language with the use of modular approach. The article pays particular attention to the structure of modular curriculum and teaching contents of the module “Body” elaborated by international partner institutions.

Wprowadzenie

W ostatnich latach, wraz z postępującą globalizacją i wprowadzaniem nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych rozwój kapitału ludzkiego jest w coraz większym stopniu uważany za główną lokomotywę wzrostu gospodarczego, a różnice w poziomie życia poszczególnych krajów są w pierwszym rzędzie przypisywane zróżnicowaniu poziomów wykształcenia i jakości siły roboczej. Mówiąc bardziej konkretnie, kraje dysponujące większym zasobem kwalifikacji mają z tego powodu pewne zasadnicze korzyści. Mogą one skuteczniej reagować na wyzwania i możliwości, które przynosi globalizacja, ponieważ ich przedsiębiorstwa są bardziej elastyczne, lepiej mogą wchłonąć i adaptować nowe technologie, jak też korzystać z nowego wyposażenia. Z tych powodów systemy kształcenia i szkolenia poddawane są dużej presji. Wskutek zmian popytu na kwalifikacje nie chodzi już tylko o „wyższe”, ale i o „inne” kwalifikacje potrzeb-

ne do tego, aby skutecznie funkcjonować na rynku pracy. Systemy edukacyjne muszą zatem reagować szybko i elastycznie.

W sytuacji rosnącej różnorodności grup uczących się, gwałtownych przemian w treściach pracy, wielości instytucji oferujących usługi edukacyjne oraz podstawowego trendu dotyczącego krótkookresowej orientacji w przemyśle, wymagane są elastyczność, zróżnicowanie i dynamiczne podejście. Jednym z podstawowych narzędzi, służących osiągnięciu tych celów są modułowe programy nauczania, które pozwalają na tworzenie elastycznych, dostosowanych do oczekiwań uczących się i rynku pracy ofert nabywania kwalifikacji i kompetencji zawodowych.

W ramach projektu pn. *Modularyzacja kształcenia dorosłych – doświadczenia europejskiej sieci* (ang. *Modularisation for Adult Education – Experiences for the Development of a European Network – MEA*) realizowanego w programie Socrates Grundtvig 2, opracowane zostały moduły nauczania języka angielskiego, które adresowane są do szkół dla dorosłych (szkoły drugiej szansy prowadzące do matury). Jest to oferta do wykorzystania dla wszystkich zainteresowanych nowymi technologiami nauczania języka angielskiego.

Projekt MEA realizowany był w latach 2004–2005 w partnerstwie europejskim n.w. instytucji (na załączonej fotografii podstawowy skład zespołu):

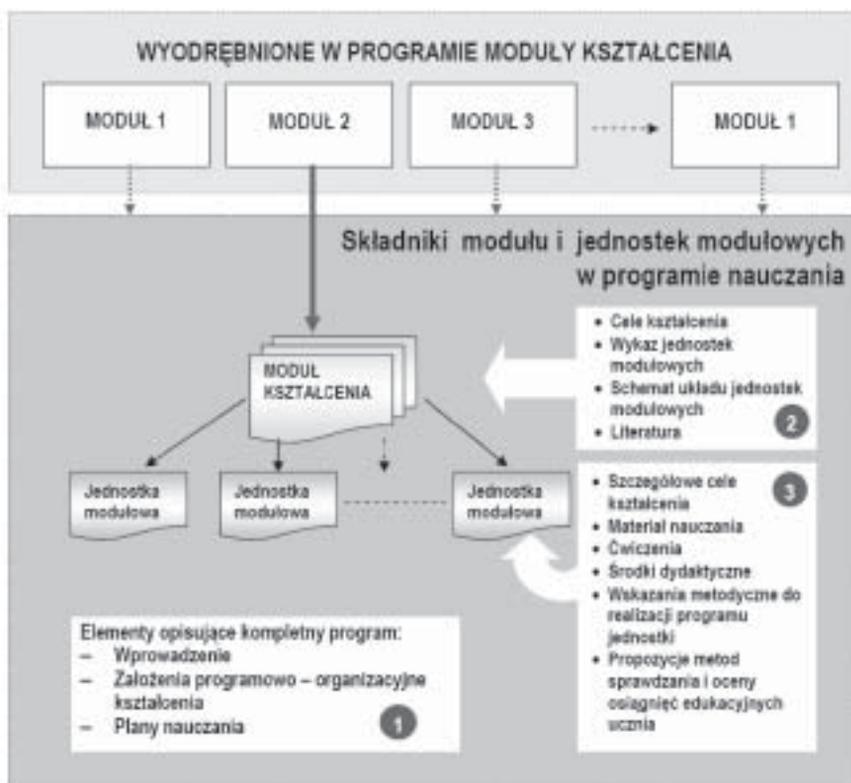
- Landesinstitut für Schule, Soest, Niemcy (Koordynator projektu),
- Institute for Terotechnology – National Research Institute, Radom, Polska,
- Adult Education Centre of Federicia, Dania,
- Centre for Languages and Technique, Genk, Belgia.



W celu bliższego zapoznania się z podstawowymi rezultatami projektu MEA wykonawcy przygotowali 4 artykuły upowszechniające, które zostały zamieszczone w niniejszym numerze czasopisma „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”. Osoby zainteresowane szczegółowymi rozwiązaniami mogą kontaktować się z autorami tychże artykułów za pośrednictwem załączonych adresów e-mail.

Modularyzacja treści kształcenia – zarys metodologii

Podejście modułowe („modularyzacja”) jest stosunkowo nową koncepcją układu treści kształcenia, zaadaptowaną do edukacji z techniki (modułowe rozwiązania urządzeń technicznych, np. komputer, konstrukcje budowlane, układy elektroniki, kosmiczne stacje orbitalne, oprogramowanie informatyczne i inne). Terminy „moduł” i „modularyzacja” są używane jako zasady organizacyjne i metodologiczne przy projektowaniu programów nauczania. Moduły można układać jak „klocki” w różny sposób, zgodnie z potrzebami uczących się oraz z uwzględnieniem czasu wymaganego do ukształtowania określonych kompetencji. Nawet jeśli metafora „klocków” jest powszechnie używana do wyrażenia procesu modularyzacji i tworzenia struktury modułowej, należy jednak podkreślić, że moduły opisane jako „klocki” w żaden sposób nie powinny być interpretowane jako „prosta segmentacja” treści kształcenia zawartych w programie nauczania. Z pedagogicznego punktu widzenia, moduł można traktować jako „mikroprogram” nauczania. Natomiast program modułowy może być zdefiniowany jako program nauczania, który jest zorganizowany w odrębne, logicznie dobrane i ustrukturyzowane treści kształcenia. Treści te są zintegrowane w modułową strukturę w formie wymiennalnych „modułów”, „jednostek modułowych” oraz ewentualnie „jednostek szkoleniowych”, których się używane do tworzenia różnych ofert programowych.



Rys. 1. Model struktury modułowego programu nauczania zastosowany w projekcie MEA
Fig.1. Structure of modular curricula used in MEA project

Jak pokazują międzynarodowe doświadczenia, „moduł” nie jest pojęciem ścisłym i definicje mogą się różnić w zależności od kraju, instytucji czy adresatów ofert programowych. Wynika to z faktu, że dotychczas nie udało się wypracować jednolitego w wymiarze globalnym (międzynarodowym) podejścia w zakresie terminologii, jak i metodologicznej warstwy budowania zmodularyzowanych ofert programowych. Każdy z krajów rozwija własne podejście do modularyzacji na użytek kształcenia i szkolenia zawodowego, co wynika również z uwarunkowań historycznych, gospodarczych, pedagogicznych oraz polityki edukacyjnej. Jedynie Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO) wypracowała w latach siedemdziesiątych uniwersalną koncepcję szkoleń modułowych (tzw. podejście MES – *Modules of Employable Skills*), która może z powodzeniem być adaptowana do realiów danego kraju i na użytek różnych grup docelowych. Również i w Polsce od ponad 10 lat rozwijana jest koncepcja i programy kształcenia modułowego w systemie szkolnym i pozaszkolnym, które wykorzystują podejście oparte na „modułach umiejętności zawodowych” (ang. *MES*). W pracach tych od samego początku uczestniczył Instytut Technologii Eksploatacji – PIB. Stąd też jako wkład do projektu MEA Instytut zaproponował wykorzystanie sprawdzonych polskich doświadczeń w tym zakresie.

Przyjęta w projekcie MEA metodologia opracowania modułów kształcenia do nauki języka angielskiego wykorzystuje podejście stosowane w Polsce w projektowaniu modułowych programów kształcenia zawodowego dla systemu szkolnego, zgodnie z załączonym schematem (rys. 1).

W dalszej części przedstawiono opis modułowego układu treści kształcenia dla uzgodnionego w ramach międzynarodowego partnerstwa modułu „Ciało”. Natomiast przykład rozpisanej jednostki modułowej zawiera artykuł autorstwa Erwina Meerkensa, pt. „Excerpt of a Modular unit (for adult education) – Body parts/health”.

Koncepcja układu programu nauczania dla modułu „Ciało”

Opracowany program dla modułu kompetencji ukierunkowany został na problematykę o nazwie „Ciało”. Wybór tej problematyki partnerzy projektu uznali za najbardziej korzystny, wspólny zakres treści nauczania. Natomiast zakres wymagań nauki języka angielskiego odnosi się do poziomu A2 (przyjęty w UE), co oznacza, że kandydaci do kształcenia powinni wcześniej opanować zakres wymagań określony dla poziomu A1.

Zaproponowana oferta programowa obejmuje 5 jednostek modułowych (związanych z problematyką „ciało”) nauki języka angielskiego, które mogą być włączane do programów nauczania różnych przedmiotów. Jest to istotne novum, w stosunku do tradycyjnego podejścia, gdzie nauka języka obcego realizowana jest w formie wyodrębnionego przedmiotu nauczania. Aby osiągnąć zaplanowane ogólne i szczegółowe cele kształcenia, nauczyciel powinien zrealizować dwie jednostki modułowe obowiązkowe oraz dwie jednostki modułowe opcjonalne (spośród trzech do wyboru) o łącznej liczbie 20 godzin.

Sposób kodowania jednostek modułowych

Dla wszystkich jednostek modułowych przyjęto jednolity sposób opisu wymagań oraz sposób kodowania, który umożliwia identyfikację danej jednostki modułowej, co jest niezmiernie ważne przy rozbudowie programu o kolejne moduły kształcenia oraz przy tworzeniu oferty programowej dostarczanej metodami e-learning.

Oznaczenia kodowe jednostek modułowych

GEA/A2/MEA_01
GEA/A2/MEA_02
GEA/A2/MEA_03
GEA/A2/MEA_04
GEA/A2/MEA_05

Wyjaśnienie oznaczeń:

GEA – General Education of Adults (Kształcenie ogólne dorosłych),

A2 – poziom kompetencji językowych według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Common European Framework of Reference for Languages)¹,

MEA – akronim projektu,

01÷05 – numer jednostki modułowej.

Ogólne cele kształcenia

Uczeń powinien osiągnąć umiejętności dotyczące: Rozumienia ze słuchu (*Listening*), rozumienie tekstu (*Reading*), Pisania (*Writing*), Mówienia (*Speaking*) w szczególności:

- Rozumieć wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym.
- Stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego.
- Porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe.
- W prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.

Poziom kompetencji językowych odpowiada poziomowi A2 określoneemu przez Radę Europy w opracowanym w 2001 roku dokumencie *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, dostępnym również w wersji polskiej pt. „Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie”.

Lista jednostek modułowych

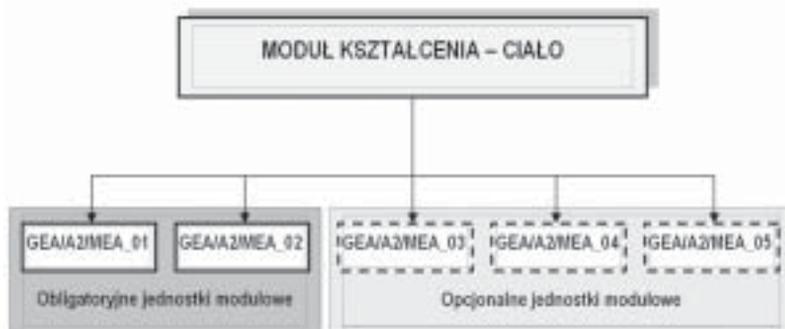
Kody jednostek modułowych	Nazwa jednostki modułowej	Orientacyjny czas realizacji	
		Obligatoryjny	Opcjonalny
MODULE – BODY			
GEA/A2/MEA_01	Części ciała	5	-
GEA/A2/MEA_02	Zdrowie	5	-
GEA/A2/MEA_03	Ciało/Siła/Płec – prostytutka ^{*/}	-	5
GEA/A2/MEA_04	Ciało i Sztuka ^{*/}	-	5
GEA/A2/MEA_05	Ciało jako Wizerunek/Image ^{*/}	-	5
Total:		20	

^{*/} Nauczyciel wybiera dwie z trzech opcjonalnych jednostek modułowych, tak by czas realizacji modułu wynosił 20 godzin.

¹ http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html

Schemat graficzny układu jednostek modułowych

Struktura modułu kształcenia Ciało przedstawiona jest w postaci blokowych, skorelowanych ze sobą jednostek modułowych. Znajomość języka angielskiego na poziomie podstawowym jest warunkiem koniecznym do rozpoczęcia kształcenia. Realizacja poszczególnych jednostek modułowych powinna odbywać się równoległe, o kolejności decyduje nauczyciel.



Rys. 2. Struktura modułu kształcenia CIAŁO

Literatura:

1. *Zarys metodologii konstruowania modułowego programu nauczania dla zawodu* (prac pod kierunkiem K. Symela). KOWEZ, Warszawa 2001.
2. Symela K. (red.): *Efektywność kształcenia modułowego w Polsce w systemie szkolnym i pozaszkolnym*. ITeE, Radom 2001.
3. Symela K. (red.): *Kształcenie i szkolenie modułowe dla rynku pracy*. Projekt Leonardo da Vinci PL/00/B/F/PP/140.179. ITeE, Radom 2003.



Krzysztof Symela

Jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunktem w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu, gdzie kieruje Zakładem Badań Edukacji Zawodowej. Od 2002 r. pełni również funkcję przewodniczącego Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego. Specjalizuje się w badaniach zawodoznawczych, projektowaniu standardów kwalifikacji zawodowych, rozwoju metodologii modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego, doskonaleniu jakości usług edukacyjnych oraz poradnictwa zawodowego. Jest autorem ponad 250 publikacji krajowych i międzynarodowych.

e-mail: krzysztof.symela@itee.radom.pl

Certificates as validation of competences in modularised courses of instruction at schools of second-chance education

Certyfikaty jako uznanie kompetencji pozyskiwanych w toku kształcenia modułowego w szkołach „drugiej szansy”.

Słowa kluczowe: certyfikat, uznawanie kompetencji, kształcenie modułowe

Keywords: certificate, validation of competences, modularized courses

Streszczenie

Ciągle trwają dyskusje nad określeniem pojęcia „certyfikat”. Nie ma bowiem do tej pory jasno określonej definicji tego terminu. Instytucje publiczne zaczęły w kształceniu zawodowym wprowadzać egzaminy poświadczające umiejętności oraz wydawać określone certyfikaty. Opracowano wiele narzędzi dokumentujących umiejętności i kompetencje, uzyskanych zarówno w trybie formalnym, jak i incydentalne. Ludzie chcą bowiem korzystać ze wszystkich swoich umiejętności, czyli wykształcenia nabytego w szkole, w trakcie kształcenia zawodowego, umiejętności uzyskanych w trakcie szkoleń, ale również w domu, wykorzystać swoje zaangażowanie w sprawy polityczne i społeczne oraz wszelkie doświadczenia z życia codziennego. Mimo że pojęcie certyfikatu nie jest klarowne, to ustalona została wstępna definicja pojęcia „certyfikacja” (potwierdzenie kompetencji), jako „formalnego potwierdzenia nauki w szkole i innych szkoleń w formie pisemnego dokumentu, szkolnego wykazu ocen i przedmiotów lub certyfikatu kompetencji” lub „przyznania certyfikatu lub szkolnego wykazu ocen i przedmiotów, który formalnie potwierdza wiedzę danej osoby”. Certyfikacja potwierdza więc, że osoby nabyły umiejętności wskazane w opisie danego modułu w państwowych szkołach drugiej szansy. Świadectwa nie są jednak wydawane, jeśli umiejętności nie łączą się z opisem kompetencji, które potwierdzają. Umiejętności są bowiem składowymi elementami każdego systemu modułowego. Opisany w artykule model został zastosowany w projekcie „MEA”.

Points of Discussion

Whosoever is concerned with questions of certification in the realm of education, will soon be confronted with the objection that certificates may be issued for everything and anything. Objections of this kind were advanced by some partners in the EU project “Modularisation in European Adult Education”, in which options of European trans-national validation of school performance are discussed. Problems of certification have been investigated thoroughly in some European countries in the wake of the Bologna-Process. In spite of multifaceted endeavours, there is still no clear definition of the term “certificate”. However, many private institutions have begun to certify certain achievements, defining their own standards of quality. This holds true for the continuing education market, which is quite heterogeneous throughout the whole of Europe.

¹ Excepting for example language certificates.

The term “certificate” is not legally protected, as it is not necessarily connected to public institutions¹. In the realm of vocational education, public institutions have begun to modify their system by introducing proof-of-competence examinations and competence-centred certificates. This is to be seen as a reaction to the labour market requesting a higher degree of transparency of educational standards when recruiting new employees. They prove to be interested in information on competences which have not been documented yet by way of certificates. Accordingly, different tools like Portfolio, Summary of Competence or Passport Further Education were developed, documenting all skills and competences acquired, both formal and informal.

Against the background of necessary, self-directed lifelong learning processes, the realm of informal learning has become the object of detailed research. Learning processes and their results are to be validated in a way that ensures a detailed documentation of individual scopes of functions and the competences acquired herein, aiming at “everything I learnt in my life”. This comprises graduation, vocational training, traineeships, professional activities, homemaking, taking care of your family, educating children, political and social commitment as well as experience in unusual professional or life situations². The European Commission emphasized the necessity of the development of guidelines concerning the ascertainment and the evaluation of formal and informal learning processes. In March 2004, such “common European principles for the identification and validation” were submitted³.

Such proceedings in ascertaining competences are internationally termed ‘output-oriented’. They are presently being tested in certain sections of the national education systems of countries like the United Kingdom and Finland and constitute a rationale of any modular system. Throughout Europe, there is a general tendency to turn away from input-oriented standards. Taken to the extreme, this means that competences may be certified irrespective of when, where, and how they were acquired. Given the high percentage of migrants, it seems highly advisable, not only from an economical point of view, to have their competences certified by acknowledged institutions. The development sketched above is obvious in Germany, too, and it suggests new perspectives for state schools of second-chance education⁴.

Suggesting possibilities of certification

The arbitrariness of different ways of certification has been the object of scientific research, and scientists have tried to agree upon a definition of the term.

- “Certification means the formal validation of a completed schooling/training by way of a written document, a school report, or a certificate of competence”⁵.

² Barth, Susanne/Ness, Harry: Machbarkeitsstudie »Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens«. Dokumentation lebenslangen Lernens. In: Grundlagen der Weiterbildung 14 (2003), H. 4, S. 163-165. Gnahn, Dieter: Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: Literatur- und Forschungsbericht Weiterbildung 26 (2003), H. 4, S. 88-96. Zum Diskussionsstand in Deutschland und Europa vgl.: Landesinstitut für Qualifizierung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kompetenzen bilanzieren. Infodienst Nr.2 (2005). Cf. www.lfq.nrw.de

³ Cf.: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/validation2004_de.pdf

⁴ Presently, central final examinations are being introduced to schools of second chance-education in North Rhine-Westphalia. How to fit courses with a modular design into such a framework must be clarified elsewhere.

⁵ Heidemann, Winfried/Kruse, Wilfried: Bewertung und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen. Abschlussbericht des Leonardo-Projekts VALID. Düsseldorf/Dortmund 1997, p. 40.

- “The granting of a certificate or a school report, which formally acknowledges the state of knowledge of a person.”⁶

According to these definitions, certification means a formal certificate. Certificates are formal acknowledgments certifying that learners in fact completed a module. Generally speaking, certificates certify that the participants of a module acquired the skills and faculties (abilities) outlined in the description of the module. Certificates do not function unless they are associated with a detailed description of the competences they certify. These are constitutional elements of any modular system, in which the different learning objectives, levels of competence and proofs of required expertise/skills are described. Within a modular system, certificates fulfil different functions in different realms.

The same holds true for certificates in state schools of second-chance education: There must be quality standards agreed upon, furnishing particulars on study time, learning objectives, methods, and competences. Proceedings of certification:

1. Modules as freestanding units, which will be tested and certified separately. A preassigned amount of such separate certificates is the precondition for taking an examination. Separate certificates of freestanding units are meaningful, if they
 - Allow for determinable interruptions of studies;
 - Are accepted by other educational institutions (options of combining studies)
 - fulfil the function of an additional skill, personal or professional (languages, computer science, etc.)
2. The certificate fulfils the function of a validation of previously achieved certificates which have to be verified separately. Such certificates may comprise
 - Forms that accompany the learners throughout the entire process: Passport Further Education, learners' logs, appraisals;
 - Projects and case studies;
 - Traditional forms: written and oral exercises, eg. tests, multiple choice questionnaires, colloquium, assessment tests.

At state schools of second-chance education, both models might be combined. Aspects to be scrutinized in North Rhine Westphalia involve

- Central final examinations
- Curricula
- Target reference (1): the clientele of state schools of second-chance education (heterogenous cvs and learning careers)
- Target reference (2) the changing requirements of the labour market and the education market (second-chance education approaching other forms of permanent, continuing and extended education)
- Options of cross-linkage with other (regional, trans-national) education providers.

Certification proceedings are expected to ensure that faculties and qualifications become both explicit and transferable. Traditional forms like school reports or examination results might be part of a certificate. Reports and results are not meaningful enough, as proven by schools of second-chance education and the labour market.

⁶ Bjornavold, Jens: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa. Luxemburg 2001, p. 231.

⁷ As indicated by the results of the Arbeitsstab Forum Bildung: Lernen – ein Leben lang. (Bund-Länder-Kommission, Germany), Mai 2001.

Moreover, certificates (especially of freestanding units) grant learners a chance to develop more self-confidence. Thus the motivation to complete and extend your education after a longer absence from school (due to family work, illness, or the loss of a job) may be reinforced⁷. The quest for European and trans-national certificates, as they are fairly common in vocational training in the trades and in language learning (European portfolio) is not without impediments, as far as schools of second-chance education are concerned. The legal frameworks differing considerably, we are dealing with a wide range of different learning objectives at that. From the point of view of a modular system, in which competences (skills and abilities) are clearly defined, there are subjects with a high degree of compatibility on a European scale. This tendency will be consolidated, as more and more output-oriented requirements will determine both learning and teaching in the future.



Andreas Disselnkötter

M.A. of German Language and Literature, Social Science (University of Münster and Bochum). Teacher at University in Jerusalem (Hebrew), Usti nad Labem (Czech Republik) and Dortmund between 1996 and 2002. Since 2003 teacher for German and Social Science at the *Rahel-Varnhagen-Kolleg* in Hagen, Germany (second chance school for adults) and responsible for the Second Chance Schools in Nordrhein-Westfalen at the *Landesinstitut for School and Management of Quality* in Soest (Germany): Coordinator of the Grundtvig 2 Project “Modularisation in Adult Education (MEA)”. Several articles: Cultural-studies, Jewish history, German Literature, Development of second chance schools in Germany (Education, Modularisation).
e-mail: andreas.disselnkoetter@mail.lfs.nrw.de

Modularisation in Adult Education – experiences and results

Modularyzacja w kształceniu dorosłych – doświadczenia i rezultaty

Słowa kluczowe: kształcenie dorosłych, kompetencje formalne, nauczanie języka angielskiego

Keywords: adult education, formal competences, teaching english language

Streszczenie

Od kilku lat międzynarodowe dyskusje na temat edukacji i nauczania skupiają się wokół idei *life-long learning* (kształcenie przez całe życie). Pracownikom bowiem nie wystarczą raz uzyskane umiejętności. Muszą ciągle odnawiać wiedzę, aby sprostać nowym technologiom, które wymagają od nich elastyczności. Doświadczenia krajów europejskich (Niemcy, Dania, Polska) dowodzą, że dorośli są zainteresowani uzyskaniem nowych, potrzebnych w ich karierze kompetencji.

Celem projektu „Modularyzacja kształcenia dorosłych – doświadczenia europejskiej sieci” jest wymiana doświadczeń w zakresie poziomu modularyzacji w krajach partnerskich, a także uzyskanie refleksji na temat kryteriów dostosowania międzynarodowych standardów do struktur modułowych kształcenia dorosłych. Ponadto partnerzy wymieniali doświadczenia w zakresie stosowania metod e-learningu oraz uczestniczyli w opracowaniu i ocenie „dobrych praktyk”.

Moduły nauczania języka angielskiego zostały opracowywane jako nowa technologia nauczania, która uwzględni przede wszystkim podstawy tematyczne, potrzeby pedagogiczne i dydaktyczne. Modularyzacja daje szansę przystosowania kursu do indywidualnych wymagań i potrzeb uczestników. W takim przypadku nauczanie tradycyjne jest zastępowane elastycznym kursem, który pozwala uzyskać certyfikat w zależności od potrzeb. Może ono poza kompetencjami formalnymi również być wykorzystywane do uznawania umiejętności nabytych w sposób nieformalny.

For several years the international discussion on education and learning is focussed on the short phrase of “life-long-learning”. In the framework of deep global changes on the labour market people will no longer be sure to find work with the competences once acquired in training or education or even have chances to practise the profession once chosen life-long. The consequences of globalisation and new technologies demand on flexibility and quick adaption to an increasing development. Therefore education, particularly adult education, has got a new valorisation: it has become productive data and requires for new conceptions of learning. It is more focussed on the process of learning independent from institutions or closed courses. Consequently self-guided learning has got high importance in this framework but even more elearning and learning in modules.

Modules are developed mainly in the context of new methods of teaching and learning centred on the concept of activity-orientated, self-regulated learning. Modules are learning units which are constructed on a basis of subject, pedagogical and didactic needs, and which may be

combined in different ways. They can be structured according to the work techniques involved or as component parts of a qualification. They permit flexibility in the way the training is structured, so as to take account of individual achievement potential. Their methodical arrangement of the various learning ingredients promotes activity-orientated learning as well as the acquisition of basic qualifications.

Modularisation gives the chance to adapt the courses to the individualised requirements and needs of the learners. In this framework the importance of traditional curricula learning disappears in support of small, flexible ranges which allow a more individual certification of the learning process. It may include apart from formal competencies also the certification of informally acquired knowledge.

This conception enhances the availability of learning opportunities for persons with special educational needs. Disabled or disadvantaged persons will be sustained by the certification of competences below a school-leaving level. Prospect of success and motivation is promoted by a credit-points-system allowing to adapt the learner's specific training course to their specific requirements and needs. This is in general valid for students charged with multiple obligations.

The schools of Adult Education in the German country of Northrhine-Westphalia are thus working on a conception of modularising their curriculum since two years. They traditionally offer various secondary school qualifications up to A level according to the structure of the system of youth schools which means in compact chronologically structured courses.

Three aspects have now intensified the discussion on modularisation:

1. Economical and social changes already lined out have on one hand increased the number of adults who enquire those ranges,
2. on the other hand has increased too the number of students who for mostly professional or personal reasons have to leave school before reaching an exam.
3. The groups of students are very heterogeneous in different dimensions: apart from national and cultural differences they enter the institutions of Adult Education with a large variety of entrance qualifications and learning possibilities and therefore they need individualised possibilities and support to achieve their aims. In consequence this would mean the development of conceptions to include the ranges of other institutions and therefore an achievement of qualifications across institutional or even national bounds.

The individualised learning processes in Europe have the consequence that adults enquire into possibilities to acquire the needed competences in a trans-national way. This affects especially migrants. The mutual recognition of certificates demands a larger integration of intercultural conceptions of learning in modular structured courses.

Therefore the learning partnership "Modularisation in European Adult Education" aims at the exchange of experiences about level and conceptions of modularisation in the partner countries and at reflections about criteria for a trans-national harmonisation of standards for modular structured courses in adult education.

It is focussed on the modularisation of ranges of courses available in a trans-national European context. Learning in modules with final certification has been introduced or will be introduced in the countries of the partnership after phases of pilot schemes, each in a specific way.

In Northrhine-Westphalia a first step for an individualisation of the learning process was the development of a course that joins the principles of blended learning to e-learning and modular structured materials. The pilot course has been running since September 2002, the first students who attempted A level degree left in summer 2005. The experiences won from

this project who runs by the Ministry of School and the State Institute of School of Northrhine-Westphalia have also been regarded when developing modularised ranges for the presence courses and have been introduced into the learning partnership too.

The Danish VUC is a public school of adult education offering a large range of subjects, beginning with literacy programmes up to the preparation of university studies. Apart from classroom-teaching the school offers e-learning and distance-learning courses. One focus is courses for dyslexia, other target groups are migrants, unemployed young people, but also people with various professions. The school has developed a broad variety of tests and materials for self-evaluation.

The Polish Institute for Terotechnology has developed curricula for different modular structured courses mainly in the field of vocational training and has a broad expertise in all aspects of modularisation.

The field of expertise of the Belgium partner “Centrum voor Talen en Techniek” is in modular structured learning in adult education in Flanders, foreign language teaching and teaching ICT skills in modules.

The project’s goal is the exchange of experiences about modular structured courses especially in the framework of e-learning and their further development in a common network. In all partner-institutions it is intended to expand the range of modularised courses. Therefore the different experiences will be evaluated to create and improve modules by an intensive exchange between the partners in the framework of the network.

The partnership aims at

- the development of a trans-national network for the improvement of modular structured learning systems
- the exchange of experiences about level and conceptions of modularisation in the partner countries
- the exchange of experiences in the field of intercultural learning in modularised structures
- the development and evaluation of best-practice modules (e.g. English, Mathematics, Cultural Studies)
- the exchange of experiences in the field of e-learning modules
- reflections about criteria for a trans-national harmonisation of standards for modular structured courses in adult education

The work on this project started in September 2004 with the preparation of the initial meeting, which took place in Landesinstitut in Soest from November 30th to December 2nd 2004. The first personal contact of the representatives of the organisations involved and the presentation of the different educational systems and the current state of affairs with respect to learning in modular designs gave insight into the common base for the work in this partnership. The system of adult education in Northrhine Westphalia was explained by visiting Rahel Varnhagen Kolleg in Hagen and the network of other educational institutions in the region. The partners in the project agreed upon the co-production of a cross-cultural module on the topic of the human “body” and upon a testing of this in autumn 2005. In the second meeting organised by Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy in Radom, Poland, the focus of the discussion layed on the transfer of the Polish experiences in creating modules in vocational training to topics of general education. In the field of teaching language the Belgium partner introduced experiences based on the Common European Framework of Reference for Languages. A large collection of topics for the module “Body” was presented by the partners. At the end there was a consent to five units:

- Body parts
- Health
- Body/Power/Sex – prostitution
- Body and Art
- Body as Image/Projection

The language skills requirements were decided to be based on the requirements for the language level A2 set by the EU in the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.

The units were structured in a first outline and commissioned to the partners to be finished until the next meeting. Therefore a student’s exchange at Rahel-VarnhagenKolleg was decided for the last week of september, when the module “body” was gone to be tested. The partners agreed about two compulsory units (body parts, Health) and two more units out of three to be chosen by every student. The partners proposed to send each 5 students of co-operating schools to Hagen. A supplementary meeting was decided July in Soest in order to prepare this exchange.

Intercultural training is thus promoted not only by the contents but also by the student’s meeting at Rahel-Varnhagen-Kolleg.

Szczegółowe informacje o projekcie dostępne są na witrynie internetowej www.meae.be.



Karin BÖDEKER

Teacher of German, History and French at Second Chance School of Lippstadt, Northrhine-Westphalia; before responsible for the matters of the schools of Adult Education at the State Institute of School of Northrhine-Westphalia. Co-ordinator of the 1st project year of learning partnership “Modularisation in European Adult Education (MEA).

e-mail: karin.boedeker@wbk-lippstadt.de

Excerpt of a Modular unit (for adult education) – Body parts/health

Nauka języka angielskiego – fragment jednostki modułowej dot. tematyki „Zdrowie”

Słowa kluczowe: kształcenie modułowe języka angielskiego, kształcenie dorosłych, treści kształcenia.

Keywords: modularized courses for teachnig english, adult education, educational contents.

Streszczenie

Kształcenie modułowe nastawione jest na przekazanie uczestnikom konkretnych umiejętności. Po zakończeniu każdej jednostki modułowej uczestnicy potrafią porozumiewać się w języku angielskim na proste tematy z życia codziennego oraz tematy dotyczące ich samych (wykształcenie, doświadczenie itd.) oraz rozumieją proste zdania, wyrażenia i idiomy. Nie mają również problemów z zadawaniem pytań i udzielaniem na nie odpowiedzi. Szkolenie modułowe zakłada opanowanie 4 umiejętności: słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie. Uczestnicy zapoznają się z podstawowym słownictwem i gramatyką, fonetyką i intonacją, słuchają oryginalnych nagrań w danym języku, zarówno formalnych jak i nieformalnych, poznają aspekty społeczno-kulturowe języka (zwyczajnie kulturowe), piszą różnego rodzaju prace. Moduł „Części ciała / Zdrowie” zakłada przyswojenie przez uczestników nazw związanych z budową ciała, urazów ciała, słownictwa związanego z osobami chorymi, ochroną uzębienia, symptomami choroby i wyrażeniami idiomatycznymi. Poza tym uczestnik musi potrafić zapisać po angielsku poszczególne nazwy, zrozumieć tekst zawierający niniejsze słownictwo, wykorzystywać go w języku codziennym i używać idiomów. Przykładowe ćwiczenia zawarte w jednostce modułowej są utożsamiane z takimi sytuacjami, z którymi uczestnicy mogą się zetknąć w życiu codziennym.

Abstract for “Excerpt of a Modular Unit”

The emphasis in this excerpt lays with the general aims and objectives used in the Belgian educational institutes. It is obvious that every module, lesson, training, ... needs well-defined and specific aims and goals. The better defined the aims and goals; the easier and more accurate progress can be evaluated.

The examples of exercises given are day-to-day exercises used in almost every topic covered by any module. The trainer is free to use any exercise he can come up with for as long as it focuses on the preset aims and goals. Only with these “to the point” exercises is a balanced and objective evaluation possible.

General aims and objectives

The learner has to be able to communicate about simple subjects which are relevant to him and his experiences. He can understand sentences, current expressions and idioms which are part

of his day-to-day life. He can communicate about simple routine tasks which are meant to exchange information about routine subjects. He is able to ask for - and give information about himself, his background and subject which are of direct importance to him.

Training objectives

Training the 4 skills: listening, reading, speaking and writing.

A. Listening

Skills

The learner can in a descriptive way:

1. set the general subject and follow the stream of thoughts in informative and narrative texts
2. select relevant data from informative and persuasive texts.

The learner can on a structural level:

1. conveniently arrange the information of informative and prescriptive texts.

Supportive knowledge

During the execution of the listening exercises, the learner can use the required supportive knowledge:

- vocabulary and grammar/notions and functions
- pronunciation and intonation
- language register (formal and informal)
- socio-cultural aspects (social conventions and habits)

Strategies

During the preparation and execution of the listening exercises, the learner can apply the following learning strategies (cognitive and met cognitive):

- setting the listening goal;
- using relevant pre-acquired knowledge
- attuning his listening behaviour to the listening goal (skim and scan)

During the preparation and execution of the listening exercises, the learner can apply the following communication strategies (compensating strategies)

- using supportive visual aids and pay attention to non-verbal behaviour
- in a communicative situation asking for more information, request to speak slower/to repeat
- in a limited way being able to derive the meaning of the words from the context

Attitudes

During the execution of the listening exercises, the learner is prepared

- to listen thoroughly and unbiased to his conversation partner
- to empathize with the socio-cultural world of his conversation partner
- not to be distracted when he doesn't fully understand the text

Characteristics of the text

The listening texts show the following characteristics:

- they are semi-authentic or authentic
- the contents refer to daily subjects of interest to the learner

- are usually concrete, simple, predictive and familiar
- short and of simple structure
- they clearly pronounced and intonated
- they are pronounced in an adjusted tempo
- they have enough redundancy
- they can be supported with visual aids

B. Reading

Skills

The learner can in a descriptive way:

1. select relevant data from informative and narrative texts.
2. understand all data from informative and prescriptive texts.

The learner can on a structural level:

1. conveniently arrange the information of informative and persuasive texts.

Supportive knowledge

During the execution of the reading exercises, the learner can apply the required supportive knowledge:

- vocabulary and grammar/notions and functions
- spelling/punctuation
- language register (formal and informal)
- socio-cultural aspects (social conventions and habits)

Strategies

During the preparation and execution of the reading exercises, the learner can apply following learning strategies (cognitive and met cognitive):

- recognizing the kind of text
- using relevant pre-acquired knowledge
- attuning his reading behaviour to the reading goal

During the preparation and execution of the listening exercises, the learner can apply the following communication strategies (compensating strategies)

- using supportive visual aids
- request to repeat/explain
- in a limited way being able to derive the meaning of the words from the context

Attitudes

During the execution of the reading exercises, the learner is prepared

- to concentrate on the reading assignment
- to empathize with the socio-cultural world of the text
- not to be distracted when he doesn't fully understand the text

Characteristics of the text

The listening texts show the following characteristics:

- they are semi-authentic or authentic
- the contents refer to daily subjects of interest to the learner
- are usually concrete, simple, predictive and familiar
- short and of simple structure

C. Speaking

Skills

The learner can in a conversation and in a descriptive way:

1. instruct an unknown language user
2. express and react to an invitation, a proposition and an appeal
3. express his experiences (his wishes, needs and feelings) and ask about the experiences of his conversation partner
4. formulate problems and complaints

The learner can in a conversation and on a structural level:

1. ask for - and offer information in informative texts such as an announcement, an opinion, an interview, a phone call and an appointment

Supportive knowledge

During the execution of the speaking -/ conversation exercises, the learner can apply the required supportive knowledge:

- vocabulary and grammar/notions and functions
- pronunciation and intonation
- language register (formal and informal addressing)
- socio-cultural aspects (social conventions and habits)

Strategies

During the preparation and execution of the speaking exercises, the learner can apply following learning strategies (cognitive and met cognitive):

- collect information
- make an appeal to previously acquired skills

During the preparation and execution of the speaking exercises, the learner can apply the following communication strategies (compensating strategies)

- using non-verbal communication
- request to repeat/explain/speak slowly

During the preparation, execution and evaluation of the speaking exercises, the learner can reflect on language and linguistic usage

Attitudes

During the execution of the speaking exercises, the learner shows

- his daring to speak
- his willingness to communicate
- his willingness to approach the standard language

Characteristics of the text

The texts that have to be produced show the following characteristics:

- they are semi-authentic or authentic
- the contents refer to daily subjects of interest to the learner
- are usually concrete, simple, predictive and familiar
- short and of simple structure
- they contain standard expressions and stereotypic expressions
- they are spoken in a slow speech tempo
- they can be produced with the help of a conversation partner

C. Writing

Skills

The learner can in a descriptive way:

1. ask for – and offer information in informative texts (personal note, memo, thank you note, ...)
2. give a description
3. write notes for himself

The learner can in a structural level:

1. make notes for himself in preparation for a conversation

Supportive knowledge

During the execution of the writing exercises, the learner can apply the required supportive knowledge:

- vocabulary and grammar/notions and functions
- spelling and punctuation
- language register (formal and informal addressing)
- socio-cultural aspects (social conventions and habits)

Strategies

During the preparation and execution of the writing exercises, the learner can apply following learning strategies (cognitive and met cognitive):

- apply pre-knowledge
- make an appeal to previously acquired skills

During the preparation and execution of the writing exercises, the learner can apply compensating strategies in order to cope with using simple language structures.

Attitudes

During the execution of the speaking exercises, the learner shows:

- his daring to write,
- his willingness to approach the proper use of the standard language.

Characteristics of the text

The texts that have to be written show the following characteristics:

- the contents refer to daily subjects of interest to the learner
- are usually concrete, simple, predictive and familiar
- short and of simple structure
- they contain standard expressions

Specific training objectives for module unit – Body parts/health

F2F classes

At the end of module unit 1 – body parts/health; the learners must be able to:

- name and show on a visual representation the external body parts
- name and show on a visual representation the major internal body parts
- understand (if necessary translate) the body parts
- properly read (pronounce) the body parts

- properly write (spelling) the body parts
- use the “body parts” accurately in a written text
- correctly use the verbs related to the topic
- comprehend a text concerning the topic
- communicate about body parts (e.g. doctor’s visit, hospital, ...)
- correctly use the body parts in idioms
- correctly use the idioms in the right context

E-learning

At the end of module unit 1 – body parts/health; the learners must be able to:

- retrieve from the Internet other idioms concerning the topic
- find pictures/drawings with printed body parts
- reply with an e-mail to the e-mail sent to them by the teacher (a predefined task)
- retrieve from the www a “story” related to the topic (e.g. history of anatomy, artificial body parts, a news item, ...) and present it (either F2F or by means of ICT)

Specification of teaching materials

- External body parts (full body)
- Internal body parts (only major parts)
- Dental care
- Health
- Injuries
- Patients
- Specialists
- Symptoms
- Body parts and idioms

This list is not obligatory but dependant on the level of the students.

Examples of exercises and tasks

1. Present a drawing or picture, showing the body parts that need to be named. This activity is carried out with all learners involved (speaking). The learners try to give the proper names to the body parts they (may) know. The teacher assists and corrects if necessary. The names can be given to make it easier (depending on pre-knowledge).
2. Outline your hand (or ask a learner to do it) on the black/white board and name the parts.
3. Multiple choice exercises can be done in group or individual.
4. The learners fill in the body parts they have learned before; still there are a few words that they don’t know yet. They will have to use their dictionaries to complete the exercise.
5. Match the Dutch (German, Danish, Polish ...) names of the parts of the body with their English counterparts.
6. Each of the words below are regularly used to describe an action or gesture made with a part of the body. Write which and make a correct sentence with those words.
7. Dialogues; use day to day expressions concerning health. The learners will make their own dialogues using the examples. The learners will search for other expressions on the Internet and use them in a dialogue, which will be presented to the group.

8. The learners can make meaningful dialogues with the dominoes below. Create 4 dialogues and start every time with domino number 1. Use for every dialogue 5 or 6 dominoes. The example can be omitted, depending on the level of the group.
9. Listening exercise, read a short text twice (depending on the level of the students, they are not allowed to take any notes) and ask questions.
10. The following problems and pieces of advice have got all mixed up. Can you match them correctly?

Bibliography

1. Symela K. : Modular Vocational Education and Training for Labour Market. Institute for Terotechnology, 2003.
2. Misztal M.: Tests in English. Thematic vocabulary intermediate and advanced level.
3. Dijkstra J.: On the way. Engels voor volwassenen.
www.rago.be



Erwin Meerkens

Erwin Meerkens is a Belgian teacher for adults in CTT Limburg (centre for languages and techniques). Having been a network manager for almost 20 years in an American multinational, he now teaches English and Dutch to foreigners and has been doing so since 2001. Mr. Meerkens is involved in several European projects concerning adult education and he manages a project in which senior citizens of 8 European nations establish communication by means of a Tiki platform.

erwin.meerkens@pandora.be

Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych „EMCET-2” – kontynuacja projektu pilotażowego LEONARDO DA VINCI

European Bank for the Development of Modular Curricula and Educational Technologies EMCET-2 – Continuation of LEONARDO DA VINC Project

Słowa kluczowe: projekt pilotażowy Leonardo da Vinci, modularyzacja kształcenia i szkolenia zawodowego, baza danych, sieć dostawców szkoleń modułowych

Keywords: Leonardo da Vinci pilot project, modularisation of vocational education and training, database, modular training providers

Summary:

The article gives an overview of Leonardo da Vinci pilot project European Bank for the Development of Modular Curricula and Educational Technologies – EMCET-2, which is the continuation of the same-named project completed successfully in 2003. Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom is the leader of the project. The project aims to expand and develop already existing EMCET products. In particular, it aims to promote examples of good practice in modular vocational education and training and implement an innovative support system for modular training services providers in Europe. The system will be based on the functioning of the European Network of Modular Training Providers (ENMTP) and a multilingual internet portal www.emcet.net providing access to information and services stored in the EMCET database. The project is a unique collaboration based on partnership between a wide range of organizations from 10 countries – EU Member States, therefore, the project database and webpage (functioning currently in Polish and English) will be available in 8 new language interfaces.

Projekt EMCET – pierwsza edycja

Jednym z podstawowych celów programu Leonardo da Vinci jest wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (ICT) i poprawa jakości kształcenia i szkolenia zawodowego. Między innymi cel ten wytyczał kierunek prac projektu pilotażowego Leonardo da Vinci (PL/00/B/F/PP/140179), pn. **Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych** (ang. akronim „EMCET” od pierwszych liter tytułu projektu w języku angielskim *European Bank for the Development of Modular Curricula and Educational Technologies*).

Projekt realizowany był w latach 2000-2003 w kooperacji międzynarodowej siedmiu instytucji: Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu (Polska) – Promotor, International Training

Centre ILO Turyn (Włochy), Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding – VDAB Bruksela (Belgia), Cambridge Professional Development (Anglia) oraz Zespół Szkół Technicznych w Mikołowie (Polska), Górnośląskie Centrum Edukacyjne (Polska), FESTO DIDACTIC (Polska). Podstawowym rezultatem projektu jest wdrożony system informatyczny, składający się z witryny internetowej (rys. 1) oraz bazy danych dotyczącej rozwoju metodologii konstruowania, realizacji i zapewnienia jakości modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz publikacje metodyczne poświęcone tym zagadnieniom [1], [2], [3].



Rys. 1. Strona główna witryny internetowej projektu pilotażowego Leonardo da Vinci – EMCET
Fig. 1. Homepage of Leonardo da Vinci – EMCET pilot project

Projekt EMCET – druga edycja

Projekt pilotażowy **EMCET-2** (PL/2005/B/P/PP/174021) jest naturalną kontynuacją zakończonego sukcesem projektu EMCET – edycja pierwsza. Wychodzi on naprzeciw oczekiwaniom europejskiego rynku profesjonalnych usług szkoleniowych (*Cel C – Promowanie i poszerzenie zakresu innowacji w procesie kształcenia zawodowego*) oraz niesie pomoc metodyczną dla nauczycieli i trenerów w wykorzystaniu modułowego podejścia (*Priorytet 4 – Kształcenie ustawiczne nauczycieli i szkoleniowców*). Projekt jest realizowany we współpracy europejskiej obejmującej nw. instytucje (rys.2):

- Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (Polska) – Promotor projektu.
- Cambridge Professional Development Ltd. (Wielka Brytania).
- Training 2000 (Włochy).
- Hellenic Regional Development Center – HRDC (Grecja).
- National Institute for Adult Education (Węgry).
- Haridusuuirngute Instituut, Tallinna Pedagoogikaülikool (Estonia).

- GET German Education and Training GmbH (Niemcy).
- Centre of the Republic of Slovenia for Vocational Education and Training (Słowenia).
- Fundación General de la Universidad de Valladolid (Hiszpania).
- CIEP: Centre National d'Etudes Pédagogique, CR2i: Centre de ressources et d'initiatives pour l'international (Francja).

Celem głównym projektu jest poszerzenie zakresu i rozwój dotychczasowych produktów projektu EMCET, a w szczególności promocja dobrych praktyk w modułowym kształceniu i szkoleniu zawodowym oraz wdrożenie innowacyjnego systemu wsparcia dla modułowych usług szkoleniowych w Europie. Funkcjonowanie systemu opierać się będzie na działalności Europejskiej Sieci Dostawców Szkoleń Modułowych (ESDSM) oraz wielojęzycznym portalu internetowym www.emcet.net, udostępniającym informacje i usługi z wykorzystaniem bazy danych EMCET. Dzięki temu grupy docelowe, tj.: organizatorzy szkoleń, nauczyciele, trenerzy, instruktorzy będą mogli permanentnie doskonalić kompetencje metodyczne dotyczące tworzenia modułowych ofert programowych dla rynku pracy, jak i wykorzystywać w praktyce sprawdzone materiały i moduły szkoleniowe. Z kolei zaś osoby (absolwenci szkół, pracownicy, bezrobotni) poszukujące nowych kwalifikacji i kompetencji wymaganych na europejskim rynku pracy, w szczególności w sektorze technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz w innych sektorach gospodarki, będą mogli dotrzeć do rekomendowanych (sprawdzonych pod względem jakości) przez ESDSM modułowych ofert programowych, które prowadzą do uzyskania poszukiwanych na rynku kompetencji.



Rys. 2. Sieć partnerstwa w ramach projektu EMCET-2
 Fig. 2. Partner network in the framework of EMCET-2 project

Projekt uwzględnia szerokie partnerstwo 10 krajów – członków Unii Europejskiej, dzięki czemu istniejąca baza danych oraz witryna internetowa (które aktualnie funkcjonują w języku angielskim i polskim) rozszerzone zostaną o 8 nowych interfejsów językowych. Projekt przewiduje realizację następujących kluczowych działań (rozszerzenie informacji zawiera rys. 3):



Rys. 3. Pakiety robocze i planowane rezultaty w projekcie EMCT-2
 Fig.3. Work Packages and envisaged results of EMCT-2 project

- Aktualizacja i poszerzenie zakresu merytorycznego i informacji dostępnych w bazie danych EMCT oraz rozbudowa witryny internetowej www.emct.net. o nowe usługi i interfejsy językowe (łącznie 10 języków).

- Dostosowania aplikacji bazy danych EMCET do oczekiwań partnerstwa i użytkowników systemu z uwzględnieniem nowych interfejsów językowych (10 nowych języków).
- Identyfikacja i porównanie programów i standardów szkoleniowych w zakresie doskonalenia kompetencji metodycznych organizatorów szkoleń modułowych w krajach partnerskich.
- Opracowanie wymagań kompetencyjnych dla trenera szkoleń modułowych z uwzględnieniem przeprowadzonych badań porównawczych standardów kwalifikacji zawodowych (jeśli one istnieją w danym kraju).
- Poszerzenie składu członkowskiego Europejskiej Sieci Dostawców Szkolenia Modułowego (ESDSM), legalizacja i ukonstytuowanie się zarządu oraz promocja sieci w wymiarze europejskim.
- Rozwój i promocja krajowych sieci dostawców szkoleń modułowych, utworzenie modelowych sieci regionalnych (na przykładzie Polski) oraz wypracowanie zasad współpracy z europejską siecią.
- Opracowanie materiałów i publikacji w językach krajów partnerskich oraz ich wykorzystanie w upowszechnianiu i promocji podejścia modułowego w kształceniu i szkoleniu zawodowym, w tym organizacja cyklu warsztatów i seminariów.
- Organizacja międzynarodowej konferencji poświęconej promocji dobrych praktyk i innowacyjnych rozwiązań wykorzystujących podejście modułowe w tworzeniu ofert edukacyjnych dla rynku pracy w wymiarze europejskim, krajowym, regionalnym oraz lokalnym.

Wielokulturowość, wielonarodowość i doświadczenie partnerstwa umożliwi dotarcie z informacjami, usługami i produktami projektu EMCET-2 do szerokiego grona Europejczyków w ich narodowym języku. Wszystkie instytucje partnerskie będą uczestniczyć w rozwoju i doskonaleniu jakości szkoleń modułowych w ich krajach oraz zapewnią w projekcie realizację zadań związanych z: tłumaczeniami, modernizacją istniejących i rozwojem nowych produktów i usług oraz organizacją spotkań roboczych, promocją i upowszechnianiem rezultatów. Promotor projektu (ITeE–PIB) zapewni koordynację, zarządzanie oraz rozwój systemu informatycznego w trakcie i po zakończeniu projektu. Natomiast CamProf będzie czuwał (w trakcie i po zakończeniu projektu) nad rozwojem Europejskiej Sieci Dostawców Szkolenia Modułowego.

Międzynarodowe partnerstwo wnosi do projektu unikalną wiedzę specjalistyczną oraz zasoby intelektualne, organizacyjne i materialne, które zapewnią efektywne współdziałanie na rzecz rozwoju planowanych rezultatów. Projekt EMCET-2 oferuje nową platformę komunikacji i usług, która umożliwić będzie transfer innowacji i przykładów europejskich „dobrych praktyk” w kształceniu i szkoleniu modułowym na rzecz wszystkich partnerów i docelowych grup beneficjentów, włączając również administrację oświatową oraz instytucje rynku pracy [4].

Literatura

1. Pujol J. (red.): Ocena potrzeb szkoleniowych. Praktyczne metody i narzędzia. Projekt Leonardo da Vinci nr PL/00/B/F/PP/140.179. ITeE, Radom 2003.
2. Krzysztof Symela (red.): Kształcenie i szkolenie modułowe dla rynku pracy. Projekt Leonardo da Vinci PL/00/B/F/PP/140.179. ITeE, Radom 2003.
3. Symela K. (red.): Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – Integracja i współpraca w obszarze kultury i edukacji. Projekt Leonardo da Vinci nr PL/00/B/F/PP/140.179. ITeE, Radom 2003.
4. Wniosek aplikacyjny projektu pilotażowego Leonardo da Vinci „Europejski bank rozwoju modułowych programów i technologii edukacyjnych EMCET-2. ITeE, Radom 2005.

Modularyzacja – droga do podniesienia atrakcyjności nauki w Austrii¹

Modularisation – a way of raising the attractiveness of vocational education in Austria

Słowa kluczowe: modularyzacja, nauka zawodu, zakłady kształcenia, kształcenie dualne, zawód wyuczony

Keywords: modularisation, vocational learning, education plant, dual education, trade

Summary

The article describes the situation concerning modularization in vocational learning in Austria. A new project concerning modularization to be applied in vocational education is presented. Main assumptions of the project as well as benefits resulting from its application to students and education plants are described.

W Austrii dyskutuje się obecnie na temat projektu modularyzacji, który ma zapewnić nowoczesne wykształcenie – zgodne z zapotrzebowaniem rynku pracy.

Dualne kształcenie cieszy się w Austrii dużym powodzeniem. Około 40 procent wszystkich uczniów jednego rocznika decyduje się podjąć naukę zawodu po ukończeniu obowiązkowej edukacji. Tym samym nauka zawodu cieszy się większym powodzeniem niż inne możliwości kształcenia w systemie całodziennym w średniej szkole zawodowej (BMS) lub też wyższej szkole zawodowej (BHS). Nauka zawodu jest również bardzo ceniona przez gospodarke, jako kształcenie ukierunkowane na praktykę. W roku 2004 ponad 38 tysięcy zakładów szkoląc około 120 tysięcy uczniów, same zdołały wyszkolić swój przyszły personel, pokrywając tym samym zapotrzebowanie na wykwalifikowaną siłę roboczą.

Dyskusja nad nowym planem dotyczącym modularyzacji

Aby również i w przyszłości można było mówić o nauce zawodu w superlatywach, niezbędne jest dopasowanie dualnego systemu kształcenia do aktualnych warunków gospodarczych i społecznych. Wziąwszy pod uwagę fakt, że na podstawie rozwoju demograficznego od roku 2007 liczba młodzieży, a tym samym osób ubiegających się o miejsce praktyk, będzie gwałtownie spadać, to utrzymanie atrakcyjności nauki zawodu staje się tym bardziej istotne. Tylko dzięki takiemu dualnemu kształceniu, które będzie nowoczesne i ukierunkowane na potrzeby rynkowe, można

¹ Artykuł powołuje się na wykład z okazji seminarium niemieckich instytutów do badań edukacji zawodowej, które odbyło się 9–11 marca 2005 w Norymberdze. Patrz również Jacob, M. i Knupka, P.: Perspektywy projektu zawodowego – Znaczenie zawodu dla kształcenia, działalności zarobkowej i rynku pracy. W opracowaniu.

zdobyć wystarczającą liczbę uczniów chętnych do nauki zawodu. Dobrze wykształcona wykwalifikowana siła robocza przyczynia się z kolei do zabezpieczenia pozycji gospodarczej Austrii oraz do wzmocnienia konkurencyjności rodzimej gospodarki.

Kształcenie dualne od około ośmiu lat poddawane jest bardziej zdecydowanym reformom, a to dzięki ustanowieniu nowych oraz modernizacji istniejących zawodów wyuczonych. Spektrum zawodów wyuczonych wydaje się być, wraz z 254 zawodami wyuczonymi², w dużej mierze wyczerpane, dzięki czemu na przykład poprzez wprowadzenie nowych technologii lub otworzenie nowych dziedzin działalności może dojść raczej do zróżnicowania i wyspecjalizowania istniejących zawodów wyuczonych.

Taka myśl leży również u podstaw planu modularyzacji, którego pierwszy wzór dyskutowany jest przez ministerstwa, kraje związkowe oraz partnerów społecznych powiązanych z nauczaniem. Dalszy rozwój i konkretne wdrożenie tego planu zależą od wyników prowadzonych dyskusji.

Dalsze przemyślenia dotyczące omawianego planu można podsumować w następujący sposób:

- Poprzez rosnącą specjalizację przedsiębiorstw coraz mniej zakładów jest w stanie zapewnić kompletne kształcenie w zakresie jednego zawodu wyuczonego. Dlatego też zmniejsza się liczba potencjalnych zakładów oferujących naukę zawodu. Dzięki bardziej dowolnemu doborowi tematyki i możliwemu pogłębianiu wybranych zagadnień, oferta kształcenia jest bardziej elastyczna, co umożliwi szybsze reagowanie na zmiany.
- W określonych obszarach zawodowych istnieje cały szereg zawodów wyuczonych, których treści w dużym stopniu przeplatają się. Wpływa to negatywnie na przejrzystość oferty zawodów wyuczonych. Dzięki zmniejszeniu liczby zawodów wyuczonych z istniejących obecnie 254 do około 150 zawodów podstawowych polepszyć powinna się ich przejrzystość, a tym samym łatwiejsze powinno być ich kształtowanie.
- Obecnie trudne jest ustalanie kształcenia ucznia w zawodach, względnie obszarach zawodowych, które nie oferują dla siebie wystarczających podstaw umiejętności i wiedzy. Poprzez budowanie „klastrow zawodów wyuczonych” posiadających te same treści kształcenia, powinny powstać nowe możliwości kształcenia, przede wszystkim w rosnących obszarach usług (np. obszar zdrowia i wellness).
- Zaliczenie zdobytych kwalifikacji, przede wszystkim ze względu na dodatkowe egzaminy, względnie egzaminy końcowe w edukacji dorosłych, jest z dzisiejszego punktu widzenia zbyt ograniczone. Do niezbędnego ugruntowania kształcenia ustawicznego, jak również do podwyższenia zawodowej mobilności wymagana jest lepsza uznawalność już zdobytych umiejętności, wiedzy oraz zdolności poprzez bardziej elastyczne uregulowania, jak również nieskomplikowany dostęp do uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji.

Struktura planu

Propozycja przewiduje modularyzację kształcenia uczniów, w ramach której w dalszym ciągu proponowane będzie całkowite kształcenie zawodowe na poziomie wyspecjalizowanej siły roboczej. Rozłożenie na pojedyncze moduły nie jest planowane.

² Liczne zawody wyuczone posiadają większą ilość istotnych elementów. Zawód wyuczony „handlowiec detaliczny” skupia na przykład jedenaście ważnych elementów (od ogólnego handlu detalicznego po handel tekstyliami). Ponieważ są one zapisane w tym porządku kształcenia, zawody wyuczone posiadające znaczące elementy są po prostu policzone. Więcej informacji pod adresem: www.bmwa.gov.at/BMWA/Service/Lehringsservice/default.htm

Modułowy zawód wyuczony składa się, zgodnie z przedstawionym projektem z jednego **modułu podstawowego** oraz przynajmniej jednego **modułu głównego**, jak również z jednego lub więcej **modułów specjalistycznych**.

- Moduł podstawowy zawiera te umiejętności oraz wiedzę, które odpowiadają podstawowym czynnościom jednego zawodu wyuczonego lub większej ilości zawodów wyuczonych w określonym obszarze zawodowym.
- Moduł główny składa się z umiejętności oraz wiedzy, które odpowiadają niezbędnym kwalifikacjom danego zawodu lub obszaru zawodowego.
- Moduł specjalistyczny, który ma powstać dla modułowego zawodu wyuczonego zawiera dalsze umiejętności oraz wiedzę z zakresu danego zawodu lub obszaru zawodowego, które zgodne są z kwalifikacjami wymaganymi w danej gałęzi zawodowej w ramach podstawowego wykształcenia, biorąc pod uwagę jej specjalistyczne sposoby produkcji i usług.

Pod względem długości trwania modułu projekt przewiduje, że moduł podstawowy będzie obejmował przynajmniej dwa lata, a moduł główny rok. Jeśli w danym obszarze zawodowym ze względu na sytuację dotyczącą wykształcenia jest to wymagane i uzasadnione, wówczas czas realizacji poszczególnych modułów może być odwrotny, i tak w przypadku modułu podstawowego może to być jeden rok, a w przypadku modułu głównego dwa lata. Łączny czas przewidziany na realizację modułu podstawowego i głównego musi wynosić przynajmniej trzy lata. Ustalenie czasu trwania modułu podstawowego i głównego zależy w pierwszej kolejności od stopnia pokrywania się treści kształcenia. Moduł specjalistyczny może trwać od sześciu miesięcy do jednego roku. W całkowitym okresie aż do czterech lat do modułów specjalistycznych mogą być dokładane dalsze moduły główne.

Właśnie dzięki utworzeniu modułów specjalistycznych oczekuje się szeregu zalet:

1. Moduły specjalistyczne powinny stanowić przede wszystkim modułową alternatywę dla pojedynczych zawodów wyuczonych. Zamiast zapisywania pojedynczego zawodu wyuczonego, co zmniejsza przejrzystość w środowisku zawodów wyuczonych, wymagane umiejętności oraz wiedza powinny być przekazywane w ramach modułów specjalistycznych.
2. Zadaniem modułów specjalistycznych powinno być również umożliwienie kształcenia dualnego w tych obszarach zawodowych, w których niewystarczające wykształcenie podstawowe nie uzasadniałoby wprowadzenia pojedynczego zawodu wyuczonego. Poprzez moduł podstawowy, który stanowiłby podstawę dla wielu pojedynczych zawodów wyuczonych, kształcenie dualne mogłoby być również w większym stopniu stosowane w nowych i popularnych branżach usług.
3. Ponadto treści kształcenia, które zgodne są z nagłymi wymogami kwalifikacyjnymi danej branży mogłyby również szybciej i w prostszy sposób zostać zintegrowane w kształcenie w postaci modułów specjalistycznych. Alternatywna możliwość dla pojedynczych zawodów wyuczonych zwiększyłaby całkowitą liczbę zawodów wyuczonych.

Wdrożenie nowych treści kształcenia byłoby możliwe nie tylko w ramach modułów specjalistycznych. Również nowe moduły główne mogłyby być „doczepione” do istniejących modułów zawodów wyuczonych.

Budowę, względnie kolejność modułów należy rozpatrywać pod względem treści a nie czasu. W ten sposób treści kształcenia można przenieść z modułu głównego, względnie specjalistycznego od razu do kształcenia w module podstawowym. Do końca każdorazowo ustalonego okresu kształcenia wszystkie umiejętności oraz wiedza muszą jednak pojawiać się w każdym z modułów.

Zalety planu

Wraz z wprowadzeniem modularyzacji powinno się również dostosować istniejące uregulowania dotyczące egzaminów dodatkowych. Osoby posiadające przygotowanie kwalifikujące do wykonywania pracy, stosowne dla danego zawodu lub zawodu pokrewnego zarówno z zakresu praktyki zawodowej, jak i teoretycznego powinny, zgodnie z przedstawionym projektem dzięki nowemu regulaminowi, zyskać nieskomplikowany dostęp do zdobywania dodatkowych kwalifikacji. Wszystko to przewidziane jest w obowiązujących obecnie ustaleniach. Egzamin dodatkowy rozciąga się na przedmioty egzaminu praktycznego, które mogą być zdane w ramach modułu głównego i specjalistycznego.

Nowa regulacja charakteryzuje się następującymi cechami:

- Nawiązanie do tego samego, względnie zbliżonego specjalistycznie obszaru zawodowego, a nie do tradycyjnego pojęcia pokrewieństwa.
- Umożliwienie zdania egzaminu dodatkowego osobom posiadającym przygotowanie z zakresu praktyki zawodowej, jak i teoretyczne kwalifikujące do wykonywania pracy – stosowne dla danego zawodu, względnie zawodu pokrewnego.
- Zwolnienie z części praktycznego egzaminu, co może być dokonywane pod pewnymi warunkami ustalonymi przez Ministerstwo Federalne Gospodarki i Pracy, względnie jednostkę przeprowadzającą praktykę zawodową.

Przekształcanie systemu egzaminu dodatkowego odbywa się również na tle odnośnych dyskusji na poziomie europejskim, zgodnie z którymi zasady kształcenia ustawicznego, uznawania już zdobytych kwalifikacji, jak również zwiększone zaufanie dla systemów kształcenia zawodowego powinny zostać zintensyfikowane.

Projekt przewiduje, że przy ustalaniu treści egzaminu możliwe jest zróżnicowanie odpowiednio do stopnia i rozmiaru kwalifikacji zdobytych w sposób nieformalny, a tym samym częściowa lub całkowita rezygnacja z egzaminu teoretycznego.

Podsumowując, poprzez wdrożenie modularyzacji oczekiwane są następujące zalety dla jednostek zaangażowanych w kształcenie zawodowe:

Zalety dla młodzieży:

- bardziej elastyczna organizacja kształcenia przez ulepszone i zwiększone możliwości kombinacji na bazie struktury modułowej;
- łatwiejsza uznawalność już istniejących i zdobytych kwalifikacji;
- zwiększenie mobilności przez możliwość zaliczania modułów;
- polepszenie przejrzystości oferty kształcenia zawodowego dzięki zmniejszeniu liczby zawodów wyuczonych do około 150 zawodów podstawowych.

Zalety dla gospodarki:

- lepsza możliwość stworzenia specjalistycznego kształcenia uczniów posiadających szerokie wykształcenie podstawowe, bez konieczności dalszego „rozdrabniania” środowiska zawodów wyuczonych na pojedyncze zawody;
- bardziej elastyczna organizacja kształcenia dzięki polepszonej i zwiększonej możliwości kombinacji na bazie struktury modułowej;
- umożliwienie prowadzenia kształcenia zawodowego większej liczbie zakładów;
- lepsze dopasowanie wykształcenia do potrzeb danej branży.

Tł. Małgorzata Jesionek

Źródło: *BWP Berufsbildung In Wissenschaft und Praxis. Bundesinstitut für Berufsbildung 4/2005, s. 23–25.*

Andrzej PIŁAT

Zarządu Główny Związku ZDZ, Warszawa

Grzegorz GAIK

Zakład Doskonalenia Zawodowego, Katowice

Bożena ROLKA

Zakład Doskonalenia Zawodowego, Katowice

Zarządzanie jakością – nowe zadania ZDZ

Quality management – new tasks of Vocational Development Centres

Słowa kluczowe: zarządzanie jakością, systemy jakości, doskonalenie zawodowe

Keywords: quality management, quality systems, vocational development

Summary:

The article describes the concepts of quality policy of Vocational Development Centres. On the basis of Vocational Development Center in Katowice, the activities aiming to improve its management efficiency by introducing and applying ISO standard are discussed. The authors analyse the stages of implementation of the quality management system according to PN-EN ISO 9001:2001 requirements and the benefits that result from introducing quality management system in Vocational Development Centers.

Wprowadzenie

Ważnym elementem dokonującej się transformacji w Polsce jest zapewnienie jakości wytwarzanych dóbr i świadczonych usług, co jest warunkiem sprostania konkurencji w wymiarze europejskim i globalnym. Również oświata podlega tym regułom, gdzie podstawowym klientem jest uczeń, student, słuchacz, oczekujący usług wysokiej jakości. Dostawca usług edukacyjnych ma zaspokoić jego oczekiwania i potrzeby.

Polityka jakości od dawna wpisana jest w strategię rozwoju edukacji w Zakładach Doskonalenia Zawodowego. Konkurowanie przez jakość jest w ZDZ procesem ciągłym, systematycznie doskonalonym i poszerzonym o nowe elementy. Jest również podstawą budowania prestiżu i wiarygodności firmy.

Planując kierunki i formy działania Zakłady Doskonalenia Zawodowego uwzględniają strategiczne cele rozwoju kształcenia ustawicznego poprzez: wzbogacanie oferty kształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, w celu poprawy dostępności do edukacji stosownie do aspiracji

i indywidualnych potrzeb edukacyjnych, podnoszenie jakości kształcenia, tworzenie kompleksowej oferty usług edukacyjnych od doradztwa zawodowego, poprzez działalność edukacyjną, aż do pośrednictwa pracy, rozszerzanie banku programów nauczania kursowego, których modułowa struktura zapewnia ściśle powiązanie oferty edukacyjnej ze strategią rozwoju gospodarczego kraju.

Zadania te realizowane są poprzez: rozwijanie sieci szkół niepublicznych i oferowanie możliwości kształcenia w typach szkół i zawodach o szczególnych walorach rynkowych z uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych młodzieży i dorosłych; kontynuację modernizacji bazy dydaktycznej i jej wyposażenia w środki technodydaktyczne gwarantujące podnoszenie atrakcyjności kształcenia w pracowniach przedmiotowych z możliwością dostępu do komputera i Internetu; zapewnienie doskonalenia zawodowego i metodycznego kadry nauczycieli i wykładowców; kierowanie pracowników na studia podyplomowe z zakresu doradztwa zawodowego; tworzenie struktur organizacyjnych zapewniających koordynację kształcenia szkolnego i pozaszkolnego, tworząc tym samym optymalną strukturę kształcenia ustawicznego w ZDZ. Zdobywanie przez kolejne ZDZ potwierdzenia jakości usług edukacyjnych w formie: uzyskiwania certyfikatów ISO-9000 (16 ZDZ), wprowadzenia i stosowania systemu jakości zgodnego ze standaryzacją ośrodków Krajowego Systemu Usług dla Małych i Średnich Przedsiębiorstw (7 ZDZ), uzyskania wpisu do rejestru placówek prowadzonego przez Wojewódzkie Urzędy Pracy (24 ZDZ), uzyskiwania zgody Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej na prowadzenie Agencji Pośrednictwa Pracy (11 ZDZ), występowania do Ministerstwa Gospodarki i Pracy o indywidualny kod dostępu do banku programów modułowych opracowanych w ramach programu PHARE, uzyskiwania przez ośrodki kształcenia kursowego akredytacji kuratora oświaty (16 ZDZ), uzyskiwania wyróżnień regionalnych świadczących o wysokiej pozycji ZDZ w działalności edukacyjnej i gospodarczej.

Wolny rynek usług edukacyjnych, jaki powstał w Polsce, spowodował, że edukacja stała się usługą świadczoną zarówno przez publiczne, jak i niepubliczne placówki oświatowe. Zaczęły się one prześcigać w różnych propozycjach ofert szkoleniowych i form kształcenia, stosując różne formy reklamy. Postawiło to potencjalnych klientów chcących kształcić się i doskonalić swoje kwalifikacje, w sytuacji wyboru, często według kryterium cenowego, a nie jakościowego. Stąd też ZDZ podjęły decyzję o zainicjowaniu działań służących profesjonalizacji usług edukacyjnych zarówno na etapie projektowania, wykonawstwa, dokumentowania, jak i rozwoju. Wytyczne do tego znaleziono przede wszystkim w normie ISO 9001.

Pierwszym ZDZ, który już w 1998 r. rozpoczął prace zmierzające do wdrożenia systemu zapewnienia jakości wg normy PN-ISO 9001 był Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach.

System Zarządzania Jakością w ZDZ Katowice

Dlaczego rozpoczęto wdrażanie SZJ?

Decyzja o rozpoczęciu wdrożenia SZJ w ZDZ Katowice (a w dalszej kolejności i pozostałych 15 ZDZ) opierała się na założeniu, iż okolicznością powodującą obligatoryjność zmian jest stale zmieniający się rynek, otoczenie, potrzeby i wymagania klienta. To, co w firmie sprawdza się dzisiaj pod względem organizacyjnym, strukturalnym i ekonomicznym, jutro będzie niewystarczające.

Według Petera F. Druckera „wyzwaniem dla zarządzania w XXI wieku jest to, by stać się liderem, propagatorem zmian traktowanych jako szansa, a nie zagrożenie”¹.

¹ P.F. Drucker: Zarządzanie w XXI wieku. Muza S.A. Warszawa 2000, s. 93.

Podjęcie decyzji podyktowane było przede wszystkim: wymaganiami i świadomością oczekiwań klientów, zwiększeniem zaufania do firmy edukacyjnej, ułatwieniem nadzoru nad procesami, składającymi się na realizację usługi, utrzymaniem ich stabilności i usprawnienie zarządzania, zwiększeniem konkurencyjności firmy, prestiżem, możliwością współpracy z firmami posiadającymi certyfikaty jakości, klarownością podziału odpowiedzialności i kompetencji poszczególnych pracowników, współpracą z partnerami zagranicznymi.

Wdrożenie Systemu Jakości w ZDZ Katowice

Proces wdrażania systemu zapewnienia jakości wg normy ISO 9001 rozpoczęto od powołania Pełnomocnika ds. jakości oraz zespołu, którego zadaniem było opracowanie niezbędnej dokumentacji systemu oraz określenie obszaru działania obejmowanego systemem (w przypadku jednych ZDZ było to kształcenie kursowe, w przypadku innych całość kształcenia, tzn. formy szkolne i pozaszkolne). Kolejne działania zmierzające do wdrożenia systemu w ZDZ określił harmonogram prac, stanowiący załącznik do umowy z firmą konsultingową, która udziela pomocy przy wdrażaniu systemu.

W I etapie realizacji przeprowadzone zostały szkolenia mające na celu przekazanie informacji o systemie jakości i wymaganiach normy ISO 9001 skierowane do: Zarządu Zakładu, Zespołu opracowującego dokumentację systemu jakości (SJ), kadry kierowniczej i pracowników administracyjnych.

Kolejnym etapem we wdrożeniu systemu zapewnienia jakości było opracowanie dokumentacji SJ: procedur, instrukcji, a także Księgi Jakości i polityki jakości. W pracach tych brali udział zarówno członkowie powołanego Zespołu, jak również inni pracownicy reprezentujący różne jednostki i komórki organizacyjne Zakładu, realizujący na co dzień działania merytoryczne opisywane w dokumentacji.

Prace nad opracowaniem dokumentacji prowadzone pod nadzorem Pełnomocnika ds. jakości były tak ukierunkowane, aby struktura dokumentacji systemu jakości, jej zgodność z wymaganiami poszczególnych rozdziałów normy pozwalała na osiągnięcie ustalonego i stabilnego poziomu jakości usługi kształcenia i doskonalenia w systemie kursowym we wszystkich Centrach i Ośrodkach Kształcenia całego obszaru działalności Zakładu.

Cała opracowana dokumentacja została poddana ocenie przez niezależnych specjalistów w zakresie norm ISO.

Kolejnym etapem było wdrożenie dokumentacji we wszystkich jednostkach i komórkach organizacyjnych Zakładu objętych systemem. Równolegle przeprowadzono szkolenie audytorów wewnętrznych spośród osób rekrutujących się ze wszystkich obszarów działalności Zakładu.

Ze względu na organizację Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach (lokalizacja jednostek na obszarze 4 województw) każdy prowadzony w jednostce kształcenia kursowego audyt wewnętrzny obejmował swym zakresem całą dokumentację systemu. Audyty prowadzone były przez osoby posiadające odpowiednie kwalifikacje i reprezentujące wszystkie kierunki działalności Zakładu (w różnym stopniu: ośrodki kształcenia, szkoły, warsztaty oraz Biuro Zakładu).

Na jednostkę certyfikacyjną wybrano Polskie Centrum Badań i Certyfikacji z Warszawy.

W marcu 2000 roku odbył się audyt certyfikacyjny przeprowadzony przez audytorów PCBC.

Ze względu na ukazanie się nowej normy PN-EN ISO 9001: 2001 stopniowo działania doskonalące ukierunkowywane były na dostosowanie funkcjonującego systemu zapewnienia jakości do nowych wymagań. Równocześnie podjęto decyzję o rozszerzeniu zakresu systemu o kształcenie w formach szkolnych. Wynikało to m.in. z potrzeby ujednoczenia standardów obowiązują-

cych w Zakładzie dla całej działalności (m.in. dbałość o zgodność z wewnętrznymi zarządzeniami i obowiązującymi regulacjami prawnymi, zakupy sprzętu i wyposażenia, nadzór nad infrastrukturą), co miało przyczynić się do lepszej organizacji Zakładu i jeszcze lepszego zarządzania.

Do podjęcia ww. decyzji przyczyniło się również coraz większe zainteresowanie placówek oświatowych posiadaniem certyfikatów jakości oraz możliwość wykorzystania doświadczenia konsultantów Zakładu przy wdrażaniu SZJ w oświacie.

W związku z powyższym zrealizowano następujące działania: przeprowadzono szkolenia dla pracowników etatowych szkół Zakładu mające na celu ogólne zapoznanie uczestników z problematyką zarządzania jakością, dla pozostałych pracowników Zakładu objętych systemem, informujące o zmianach w wymaganiach nowej normy ISO 9001, dla dodatkowych osób powołanych w skład Zespołu opracowującego dokumentację SZJ, dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach Zakładu w ramach umów cywilno-prawnych z zakresu systemu zarządzania jakością, opracowano niezbędną dokumentację dla kształcenia w systemie szkolnym oraz dokonano aktualizacji dokumentacji SZJ uwzględniając zachodzące zmiany wewnętrzne oraz wymagania nowej normy, we wszystkich szkołach Zakładu przeprowadzono audyty wewnętrzne.

Podtrzymano współpracę z Polskim Centrum Badań i Certyfikacji, w wyniku której w marcu 2003 roku przeprowadzono audyt certyfikacyjny (odnowienia). W konsekwencji Zakład przedłużył ważność certyfikatu do marca 2006 roku, jednocześnie rozszerzając jego zakres o kształcenie w systemie szkolnym oraz potwierdził dostosowanie systemu zarządzania jakością do wymagań normy PN-EN ISO 9001:2001. Ponownie w trakcie audytu nie stwierdzono niezgodności. Kolejne, przeprowadzane co rok audyty sprawdzające (zewnętrzne) potwierdzają funkcjonowanie systemu i jego doskonalenie zgodnie z wymaganiami normy. Również wyniki audytów wewnętrznych potwierdzają fakt, że system funkcjonuje coraz lepiej. Między innymi średnia liczba niezgodności stwierdzonych w trakcie audytów wewnętrznych co rok maleje (od prawie 7 niezgodności w 1999 roku do 1 niezgodności w 2004 roku).

Charakterystyka Systemu Jakości w ZDZ Katowice

System zarządzania jakością wprowadzony w ZDZ Katowice obejmuje zarówno procesy główne, bezpośrednio związane z wykonywaniem usług edukacyjnych na rzecz klienta, jak i procesy wspomagające, doskonalące oraz działania (procesy) wynikające z wymagań normy ISO 9001:2000. Dla zapewnienia skuteczności działania systemu zarządzania jakością, w stałej realizacji jego zasad, uczestniczą wszyscy pracownicy jednostek/komórek organizacyjnych Zakładu objętych systemem.

Poprawność funkcjonowania systemu zarządzania jakością jest zapewniana przez: podanie do wiadomości wszystkim pracownikom zasad polityki jakości oraz wymagań wobec jakości realizowanych usług, dostępność stosownych procedur i instrukcji w każdym miejscu, gdzie jest to niezbędne, planowanie i realizowanie szkoleń dla pracowników, zapewniających przyswojenie, utrwalenie oraz uaktualnienie wiedzy na temat systemu zarządzania jakością, nadanie poszczególnym pracownikom odpowiedzialności i uprawnień, systematyczną kontrolę wdrożenia i funkcjonowania systemu, wykonywaną przez pracowników (samokontrola), kierownictwo jednostek/komórek organizacyjnych (kontrola działań pracowników Zakładu), audyty wewnętrzne i przeglądy systemu zarządzania jakością, wykonywane przez kierownictwo.

W systemie zarządzania jakością Zakładu Doskonalenia Zawodowego zidentyfikowano procesy główne, wspomagające i doskonalące. Jednocześnie określono kryteria wykonania i monitorowania tych procesów. Zapewnia się i ciągle doskonalą ich skuteczność. Zarządza się także wzajemnymi oddziaływaniami między procesami dla osiągnięcia założonych celów.

Działania Zakładu obejmują procesy główne takie, jak: pozyskiwanie klientów, projektowanie programów usług edukacyjnych, ich realizacja i ewaluacja.

Sekwencje zidentyfikowanych procesów głównych i ich powiązania z procesami wspomagającymi oraz doskonalącymi przedstawiono na schemacie stanowiącym Załącznik 1.

Doskonalenie Systemu Jakości

System zarządzania jakością jest zbudowany w oparciu o koncepcję „ciągłego doskonalenia”. Wymaga ona zaplanowania, w jaki sposób system będzie doskonalony oraz uwzględniania wielu innych działań, które można wykorzystać do udoskonalenia procesu. Są one wynikiem analizy danych.

Samoocena – przywództwo, rozwój i zarządzanie zasobami kadr

Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach poddano ocenie wg dwóch kryteriów – Przywództwo i Zasoby ludzkie – rozwój i zarządzanie – Amerykańskiej Nagrody Jakości Malcolma Baldrige’a². Jako metodę badawczą zastosowano wywiad, kierując listę pytań diagnostyczno-kontrolnych z zakresu przywództwa – do Prezesa Zarządu Zakładu, z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi – do kierownika Zespołu Organizacyjno-Prawnego, bowiem w strukturze tego zespołu mieszczą się „Kadry”.

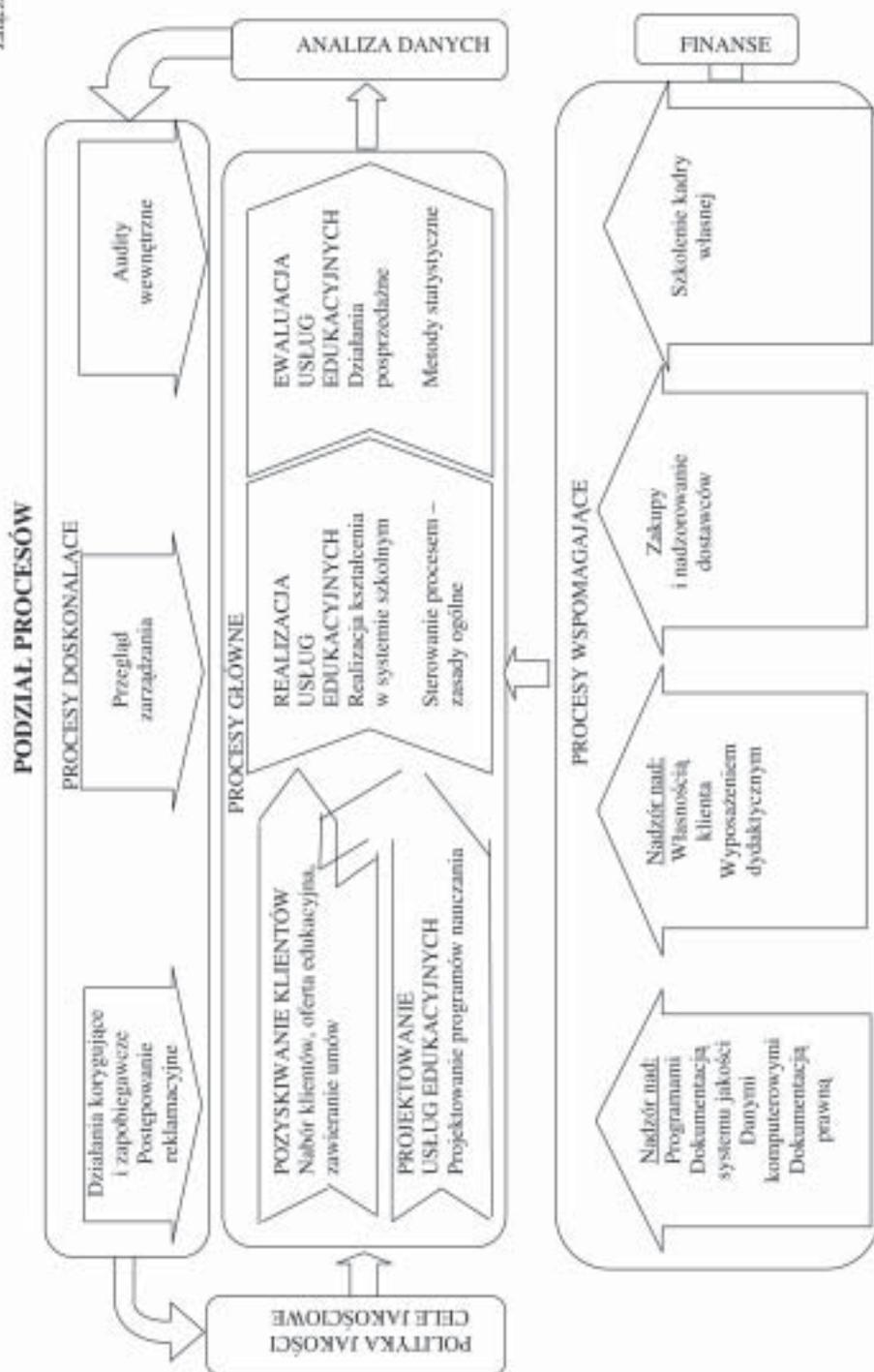
Przywództwo

Kryterium to odnosi się do oceny osobistego przywództwa i zaangażowania najwyższego kierownictwa w kreowanie i utrzymanie koncentracji na kliencie oraz wyraźnych i widocznych wartościach dotyczących jakości. Badaniu podlegają następujące obszary: przywództwo najwyższego szczebla, system i organizacja przywództwa, odpowiedzialność za sprawy publiczne i rola firmy w społeczeństwie, także sposób integrowania wartości systemu zarządzania przedsiębiorstwem, obejmujący również odpowiedzialność publiczną.

W ramach samooceny obszar „Przywództwo najwyższego szczebla” otrzymał wyłącznie maksymalne oceny. Potwierdzono w ten sposób m.in.: wprowadzenie wypracowanego, zwartego i przejrzystego zestawu wartości, które objaśniają, na czym organizacja się opiera i w co wierzy, zaangażowanie kierownictwa wyższego szczebla w wytyczanie ważniejszych, długookresowych celów firmy dla zapewnienia przetrwania i sukcesu w przyszłości, koncentrację na szansach rozwoju działalności firmy, zaangażowanie w działanie świadczące o orientacji na klienta i wspieranie wartości wyznawanych w firmie, częste przeglądy stopnia zadowolenia klientów, stopnia satysfakcji pracowników oraz danych dotyczących jakości usług, istnienie zbioru wskaźników, które mogą być zastosowane do oceny przywództwa i zaangażowania zarządu Zakładu, a także dowodów systematycznego podchodzenia do oceny w tym zakresie.

Maksymalne oceny przyznano w przypadku 13 z 21 zagadnień, potwierdzając tym sposobem, m.in. istnienie dowodów na to, że: system przywództwa nie jest wynikiem nieplanowanej ewolucji, lecz w sposób logiczny został zaprojektowany, na wszystkich szczeblach zarządzania mierzy się stopień zadowolenia wewnętrznych lub zewnętrznych odbiorców, system przywództwa i struktura organizacyjna są dostosowane do rozmiarów i rodzaju przedsiębiorstwa oraz że

² PN-EN ISO 9004:2000; Systemy zarządzania jakością. Wymagania dotyczące doskonalenia funkcjonowania. PKN, Warszawa 2001.



podlegają systematycznemu ocenianiu, istnieje zrównoważony zestaw miar wyników finansowych i niefinansowych, które regularnie podlegają przeglądowi i analizom.

Niższe oceny, na poziomie „4 – wprowadzono częściowo”, dotyczą pozostałych zagadnień z tego obszaru, tj. m.in.: współpracy wszystkich części organizacji nad osiągnięciem wspólnych celów, zastosowania filozofii TQM przy projektowaniu struktury organizacyjnej, eliminacji zbędnych prac i zbędnych szczebli zarządzania w celu „spłaszczenia” organizacji i skuteczności działania struktury organizacyjnej, gromadzenia danych o konkurentach.

W ramach „Przywództwa” ostatnim badanym obszarem jest „Odpowiedzialność publiczna i postawa obywatelska”, gdzie ocenia się, jak przedsiębiorstwo łączy swą odpowiedzialność publiczną z polityką jakości i praktykami doskonalenia, a także – jaka jest jego postawa obywatelska. Maksymalne oceny potwierdzają: istnienie spisu kluczowych miar do oceny roli firmy w społeczeństwie i jej odpowiedzialności za sprawy publiczne, istnienie różnych źródeł danych, z których firma korzysta przy prognozowaniu rozwoju usług, istnienie dowodów świadczących o systematycznym podejściu do szkolenia pracowników w zakresie legalności działań i etyki zachowań, ustalenie zakresu działań, świadczących o dobrym spełnianiu roli zbiorowego obywatela oraz zaangażowaniu na rzecz dobra publicznego.

Badanie potwierdziło, iż naczelné kierownictwo rozwija umiejętności potrzebne do osiągnięcia długofalowego sukcesu oraz ciągłego doskonalenia systemu zarządzania organizacją jako zasadniczego procesu uzyskiwania ciągłej poprawy.

Obszary w ramach kryterium „Przywództwa” oceniono ogółem na 225 punktów z 260 możliwych do uzyskania.

Rozwój i zarządzanie kadrami

W tym kryterium oceniany jest sposób, w jaki umożliwia się rozwój pełnego potencjału pracowników, służącego wypełnianiu zadań jakościowych i operacyjnych. Badaniu podlegają następujące obszary: planowanie i oceny zasobów kadrowych, systemy wysoko wydajnej pracy, szkolenie, doskonalenie zawodowe i rozwój pracowników, dobrobyt i satysfakcja pracowników.

Ocenia się także wysiłki przedsiębiorstwa służące zbudowaniu i utrzymaniu środowiska doskonałości jakościowej, sprzyjającego pełnemu uczestnictwu i osobistemu rozwojowi.

„Planowanie i zarządzanie zasobami ludzkimi” to pierwszy obszar odniesienia, w którym ocenia się sposób integrowania i zarządzania: zasobami ludzkimi, planami i procesami w połączeniu z ogólnymi planami jakościowymi i planami działań operacyjnych oraz na ile zarządzanie i planowanie zasobów ludzkich odpowiada potrzebom całego personelu.

Rozpiętość ocen uzyskanych w wyniku analizy pytań kontrolnych w omawianym zakresie kształtowała się od 2 („są dowody, lecz nie wprowadzono”) do 5 („są dowody i wprowadzono w pełni”).

W wyniku badania ustalono, iż strategia i plany rozwoju kadr w Zakładzie są ustalane na podstawie długo- i krótkookresowych celów organizacji w dziedzinie jakości i doskonałości działania w ramach ogólnego procesu planowania strategicznego.

W obszarze „Systemy wysoko wydajnej pracy” oceniany był sposób, w jaki umożliwia się pracownikom skuteczne działanie na rzecz realizacji planów jakościowych przedsiębiorstwa oraz planów działań operacyjnych wraz ze stopniem zaangażowania.

Maksymalne oceny potwierdzają fakt popartego dowodami:

– wprowadzenia zmian procedur pracy w porównaniu z procedurami tradycyjnymi,

- uelastycznienia prac w porównaniu ze stanami poprzednimi,
- istnienia warunków i możliwości wysuwania lub wdrażania przez pracowników pomysłów usprawniających działanie organizacji,
- ciągłego doskonalenia podejścia do procedur roboczych.

Wpływ wynagrodzeń i wyróżnień stosowanych w Zakładzie na wzmocnienie wydajności pracy i doskonalenia procedur roboczych oceniono stosunkowo nisko – w skali od 1 do 3.

Kolejną pozycją badań w ramach obszaru „Rozwój i zarządzanie kadrami” jest „Szkolenie, doskonalenie zawodowe i rozwój pracowników”, gdzie oceniany był sposób określania potrzeb edukacyjnych wszystkich pracowników w odniesieniu do jakości.

W wyniku analizy stwierdzono potwierdzone dowodami: istnienie strategicznego planu szkolenia, łączącego szkolenie i doskonalenie zawodowe z celami działalności firmy, powiązanie szkoleń i doskonalenia zawodowego z kluczowymi celami firmy, systematyczne podejście do identyfikowania przyszłych potrzeb szkolenia pracowników służących ich rozwojowi, prowadzenie systematycznych analiz określających potrzeby szkolenia różnych służb i różnych szczebli zatrudnionych, dokonywanie pomiarów wpływu pewnych kursów na takie wyniki działalności, jak zadowolenie klientów, wyniki finansowe, produktywność lub jakość obsługi.

Ocenę na poziomie 4 („wprowadzono częściowo”) przyznano w zakresie istnienia planu rozwoju karier każdego pracownika.

„Dobrobyt i satysfakcja pracowników” jest ostatnią pozycją badań w ramach obszaru „Rozwój i zarządzanie kadrami”. Tu ocenie podlegał sposób utrzymywania środowiska sprzyjającego dobrobytowi i rozwojowi wszystkich pracowników.

W wyniku analizy pozycja ta uzyskała wyłącznie maksymalne oceny, co potwierdziło poparte dowodami: istnienie programów pomocy oferowanych wszystkim pracownikom, prowadzenie regularnych badań morale i zadowolenia pracowników, stosowanie wskaźników do pomiaru zadowolenia pracowników, istnienie systematycznego procesu badania wskaźników zadowolenia pracowników i wypracowywania działań korygujących te problemy, które wywołują zastrzeżenia pracowników, brak uwag ze strony urzędów ds. bezpieczeństwa i higieny pracy oraz spraw sądowych, dotyczących bhp.

Badanie potwierdziło, iż wykorzystanie potencjału ludzkiego Zakładu jest ukierunkowane na systematyczną poprawę efektów końcowych.

Obszary w ramach kryterium „Rozwój i zarządzanie kadrami” oceniono ogółem na 207 punktów na 240 możliwych do uzyskania.

Ocena satysfakcji klienta

Egzystencja każdego przedsiębiorstwa w znacznej mierze zależy od zadowolenia jego klientów. Tylko klient, którego oczekiwania i żądania są spełnione, będzie klientem lojalnym.

Badania wzrostu satysfakcji klienta opierają się w ZDZ na analizie ankiet dla słuchaczy i ankiet dla zleceniodawców. Badaniami, zgodnie z procedurą, objętych jest 30% wszystkich kursów organizowanych przez jednostkę. Ponadto obligatoryjnie badaniom podlegają kursy, na których nie przeprowadza się egzaminu przed komisją powołaną przez Prezesa Zarządu.

Badaniu podlegają następujące obszary:

- czy kurs spełnił oczekiwania?
- ocena kursu, w tym: ocena poziomu szkolenia, ocena czasu trwania kursu, ocena wykładów, ocena kursu,

- ocena ośrodka: informacja o ofercie kursowej, ocena wyposażenia i materiałów dydaktycznych, poziom obsługi klienta.

Wyniki badań dowodzą, iż wdrożony system zarządzania jakością już w pierwszym roku funkcjonowania zapewnił wysoką satysfakcję klientów w zakresie jakości świadczonych usług edukacyjnych oraz pozwolił utrzymywać wskaźniki satysfakcji klienta na wysokim poziomie, z tendencją niewielkiego wzrostu tych wskaźników.

Działania korygujące i zapobiegawcze

Celem działań korygujących jest likwidacja lub minimalizacja skutków wykrytych niezgodności, natomiast celem działań zapobiegawczych jest wyeliminowanie potencjalnych przyczyn niezgodności dla zapobieżenia ich wystąpienia. Każdy pracownik Zakładu musi być kompetentny i odpowiedzialny za zgłaszanie wykrytych niezgodności dyrektorowi/kierownikowi jednostki/komórki organizacyjnej, w której ta niezgodność wystąpiła. Ostateczną decyzję w sprawie niezgodności podejmuje Pełnomocnik. Kierownicy i pracownicy wskazani przez Pełnomocnika ds. Jakości są odpowiedzialni za podjęcie stosownych działań korygujących i /lub zapobiegawczych.

Źródłem informacji o niezgodnościach są między innymi: zapisy z przeglądów zarządzania dokonywanych przez kierownictwo, raporty z audytów wewnętrznych, reklamacje klientów, wszelkie inne informacje wewnętrzne lub zewnętrzne, wyniki badań ewaluacyjnych.

W każdym przypadku analizuje się przyczyny niezgodności, formułuje program działań korygujących, wyznacza termin oraz osoby odpowiedzialne za realizację.

Pełnomocnik ds. Jakości odpowiada za sprawdzenie wykonania działań oraz za ocenę ich skuteczności.

Przeglądy zarządzania

Aby zapewnić skuteczność funkcjonowania systemu zarządzania jakością oraz jego stałe doskonalenie, najwyższe kierownictwo Zakładu co najmniej raz w roku wykonuje planowy przegląd systemu zarządzania jakością, służący sprawdzeniu, czy stale są spełniane wymagania normy ISO 9001: 2000 oraz czy realizowana jest Polityka Jakości i jej cele.

Przegląd ten stanowi zaplanowaną i uprzednio przygotowaną analizę: wszelkich niezgodności ujawnionych w czasie funkcjonowania systemu, skuteczności i efektywności systemu zarządzania jakością, możliwości i celowości dokonania zmian w systemie, w celu jego ulepszenia i dostosowania do zmieniających się warunków.

Audyty wewnętrzne

Pełnomocnik ds. Jakości opracowuje plan audytów wewnętrznych na każdy rok kalendarzowy. W planie tym określone są audytowane obszary oraz terminy audytów.

Częstotliwość audytów planowych ustala się w sposób zróżnicowany w zależności od problemów występujących w danym obszarze oraz od roli, jaką ten obszar odgrywa w zapewnieniu systemu zarządzania jakością.

W razie potrzeby zarządza się audyty doraźne, nie ujęte w planie rocznym.

Ocena wpływu systemu na proces zarządzania

Istotnym elementem skuteczności działania systemu jakości w każdej organizacji jest przekonanie realizujących produkcję/usługi o płynących korzyściach z wdrożonego i utrzymywanego systemu jakości oraz o trudnościach z tym związanych. Badania ankietowe przeprowadzone wśród kadry kierowniczej, zarządzającej jednostkami organizacyjnymi ZDZ w Katowicach potwierdziły uzyskanie przez Zakład następujących korzyści, wynikających z certyfikacji systemu zarządzania jakością:

- korzyści wewnętrzne: uzyskanie zaufania do własnych działań, do tego, że zamierzona jakość jest osiągnięta i utrzymywana, precyzyjne określenie zakresów zadań, jasny podział uprawnień i odpowiedzialności, uporządkowanie dokumentacji, motywację do dalszego rozwoju prac na rzecz jakości,
- korzyści zewnętrzne: zwiększenie zadowolenia klientów, uzyskanie skutecznego instrumentu w działaniach marketingowych, wzrost konkurencyjności, poprawa wizerunku Zakładu, pozyskiwanie lojalności klientów, wzrost zaufania klientów do dostarczonej usługi, zgodnej z ich wymaganiami i wymaganiami przepisów, utrzymanie udziału w rynku usług edukacyjnych.

Jednocześnie ankietowani podkreślali, iż na etapie wdrożenia systemu jakości odnotowano wzrost kosztów działalności jednostek oraz konieczność tworzenia dodatkowej dokumentacji. Powstałe utrudnienia zostały zrekomensowane uporządkowaniem i ujednoczeniem dokumentacji, co ma duże znaczenie przy zapewnieniu powtarzalności procesów głównych, doskonalących i pomocniczych oraz utrzymaniu ich na poziomie zapewniającym spełnienie wymagań klienta. Podkreślano, że dla utrzymania systemu niezbędne jest postępowanie wg ustalonych procedur i instrukcji z zachowaniem wymaganych terminów, co wymaga przeznaczenia dodatkowego czasu na realizację zadań.

Wysiłek wszystkich pracowników ZDZ w Katowicach na rzecz wdrożenia systemu zarządzania jakością zaowocował nie tylko faktem stabilności Zakładu na rynku edukacyjnym, ale pozwolił również na jego rozwój. Dziś z liczbą 40 tys. osób szkolonych rocznie w formach kursowych i 3 tys. uczniów szkół ponadgimnazjalnych wciąż pozostaje najbardziej dynamicznym stowarzyszeniem oświatowym regionu. Świadczą o tym uzyskiwane wyróżnienia i nagrody jakości.

Podsumowanie

Ponadstuletnia tradycja naszego stowarzyszenia oświatowego i trwałość działania na rynku edukacyjnym zobowiązuje nas do gwarantowania usług o wysokiej jakości. Jest wiele sposobów jej zapewnienia. O niektórych z nich wspomnieliśmy w wstępie artykułu. Przemiany lat 90. ubiegłego wieku spowodowały, iż zaczęliśmy poszukiwać systemu, który zagwarantuje świadome dążenie wszystkich pracowników ZDZ do ciągłego utrzymywania wysokiej jakości usług edukacyjnych.

Z analizy dostępnych nam systemów uznaliśmy, że najbardziej kompleksowym jest system oparty o normy ISO. Przyjęta strategia ich wdrażania wiązała się w pierwszym etapie z uświadomieniem wszystkim pracownikom ZDZ działającym na rzecz oświaty, że przyszły rozwój Zakładu będzie w dużej mierze uzależniony od jakości ich pracy i utożsamiania się z misją firmy. Stąd liczne seminaria, konferencje naukowe i spotkania z przedstawicielami zachodnich firm edukacyjnych, które posiadając wdrożony system, umożliwiły nam przetransponowanie norm przyję-

tych dla firm produkcyjnych na obszar edukacyjny. Był to przełom. Pierwszym, który tego dokonał w naszych strukturach, był właśnie Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach. Omówione tu na jego przykładzie działania zmierzające do poprawy efektywności zarządzania poprzez wprowadzenie i stosowanie normy ISO są realizowane jeszcze w 15 ZDZ. Pozostałe 8 Zakładów przygotowuje się do ich wdrożenia. Spowoduje to objęcie systemem całego Związku ZDZ i zapewni porównywalność standardów kształcenia we wszystkich szkołach i placówkach prowadzonych przez Zakłady stowarzyszone w Związku. Ma to szczególne znaczenie teraz, kiedy Polska jako członek Unii Europejskiej uzyskała możliwość szybszego rozwoju gospodarczego poprzez znaczny wzrost inwestycji w jakość zasobów ludzkich.

Dążenie do ciągłego podnoszenia jakości kształcenia stało się nie tylko ważnym elementem polityki edukacyjnej państwa, ale również priorytetem dla niepublicznej sfery kształcenia, jego siłą napędową i istotnym elementem konkurencyjności jakości usług edukacyjnych. Jakość dziś nie oznacza prostego polepszania wyników nauczania, ale przede wszystkim zmianę sposobu myślenia polegającego na dobrze zaprojektowanym działaniu, właściwej realizacji procesu dydaktycznego i permanentnym jego doskonaleniu. Było to zadanie niesłychanie trudne w przypadku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, które w formach pozaszkolnych kształcą blisko 300 tys. osób rocznie w około 300 zawodach i specjalnościach i prowadzą ponad 500 szkół ponadgimnazjalnych dla młodzieży i osób dorosłych. Aby zapewnić jakość usług edukacyjnych Zakłady stworzyły swego rodzaju filozofię skutecznej pracy z młodzieżą i dorosłymi, gdzie kwalifikacje kadry, zasady i metody kształcenia, struktura programu nauczania muszą zapewnić skuteczność realizowanego procesu dydaktycznego, którego weryfikatorem jest pracodawca i rynek. Nie ulega wątpliwości, że wdrożony system zapewnienia jakości wg normy ISO 9001 stał się ważnym orężem w proceduralnym podejściu do zapewnienia jakości usług edukacyjnych.

Reasumując, należy podkreślić, iż decyzja o wdrożeniu systemu jakości musi być decyzją przemyślaną, poprzedzoną dogłębną analizą, wspartą stabilną sytuacją ekonomiczną Zakładu. Czas pokazał, że w naszym przypadku była to decyzja właściwa.

Recenzent:
dr Janusz FIGURSKI

Dane korespondencyjne autorów:

Andrzej PIŁAT

Prezes Zarządu Głównego Związku ZDZ

00-252 Warszawa, ul. Podwale 17

e-mail: sekretariat@zzdz

Grzegorz GAIK

Kierownik Zespołu Kształcenia i Doskonalenia ZDZ w Katowicach

40-952 Katowice, ul. Krasińskiego 2

e-mail: iso@zdz.katowice.pl

Bożena ROLKA

Kierownik Wydziału Organizacyjno-Prawnego ZDZ w Katowicach

40-952 Katowice, ul. Krasińskiego 2

e-mail: kadry@zdz.katowice.pl

O konieczności określenia kompetencji i standardów przygotowania nauczycieli edukacji na odległość (ENO)

On the necessity of setting competences and standards for preparing of distance-learning teachers

Słowa kluczowe: e-dyplom, kompetencje, nauczanie na odległość, standardy

Keywords: e-certificate, competences, distance learning, standards

Summary:

The authors describe e-learning as a method of teaching and learning. They took into consideration the lack of regulations concerning the status of e-academy and e-certificate. The competences of teachers who lead online courses are also described. The preparation of future educational online teachers according to specified criteria and the creation of educational programs for tutors of various studies and courses are discussed.

Wprowadzenie

Rewolucja informatyczna spowodowała w polskiej edukacji pojawienie się komputerów w szkołach i na uczelniach, a także powrót zapomnianej już nieco koncepcji nauczania korespondencyjnego. Konieczność kształcenia dużej liczby studentów, a także dokształcania ogromnej rzeszy pracowników, zachęcała do przyjrzenia się na nowo możliwościom nauczania na dystans. Raport UNESCO pod przewodnictwem Delorsa z 1996 r. zalecał „różnicowanie i polepszenie kształcenia na odległość dzięki wykorzystaniu nowych technologii”. W Polsce wraz z zapoczątkowaniem reformy edukacji w 1999 r. została powołana do życia instytucja o nazwie Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej mająca m.in. za zadanie opracowanie koncepcji rozwoju edukacji na odległość. Jednocześnie dzięki funduszom unijnym powstało kilka regionalnych ośrodków edukacji niestacjonarnej. Stało się to dzięki projektowi Phare Multi-country Programme in Distance Education finansowanemu ze środków PHARE [Jackowicz-Korczyński J, 2005].

Największym jednak problemem było brak unormowań prawnych pozwalających uznawać dyplomy uzyskane w e-nauczaniu. Pewne zaczątki legislacyjnych uregulowań można było zaobserwować w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 czerwca 1997 r. [MEN, 1997]. Określono w nim m.in. obowiązkowy wymiar godzin zajęć nauczycieli w systemie kształcenia na odległość. Pomimo początkowych sukcesów w implementacji edukacji wirtualnej na grunt polski nie podjęto kolejnych scentralizowanych działań pozwalających na długofalową perspektywę w tym obszarze. Największą bowiem barierę stanowi opór kadry ludzi odpowiedzial-

nych za organizację kształcenia [Jackowicz–Korczyński J., 2005]. W 2001 roku zlikwidowano OCEN i przekształcono go w Krajowy Ośrodek Programów Szkolnych, który także uległ rozwiązaniu w 2002 r. Szansę w e-learningu dostrzegły za to niektóre polskie uczelnie i sektor biznesowy. Zatem uwolniony rynek edukacyjny spowodował drugą falę boomu kształcenia wirtualnego w polskim szkolnictwie wyższym i biznesie.

Sprawa edukacji na odległość na nowo pojawiła się w polityce edukacyjnej państwa przy okazji opracowywania w 2004 r. przez MENiS dokumentu „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”. Jest w nim mowa o mających nastąpić regulacjach prawnych dotyczących studiów eksternistycznych, w tym na odległość. We fragmencie o kształceniu ustawicznym pojawia się zapis dotyczący wprowadzenia kształcenia na odległość (e-learning) i e-dyplomu. Postuluje się także powołanie – jako ciała doradczego – Krajowej Rady ds. Kształcenia Ustawicznego i na Odległość. Wnioskuje się o stworzenie systemu egzaminów zewnętrznych, i co za tym idzie, opracowania standardów programowych dla poszczególnych nauczanych przedmiotów oraz powołania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Szkolnictwa Wyższego zaliczającej poszczególne przedmioty [Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego, MENiS, 2004]. Jak wynika z analizy powyższych dokumentów e-learning ma być w nieodległej perspektywie czasowej, obok tradycyjnego nauczania, pełnoprawną ścieżką zdobywania i uzupełniania wykształcenia.

Standardy przygotowania nauczycieli w obszarze edukacji na odległość – stan obecny

Wciągu ostatnich kilku lat obserwujemy w polskiej edukacji liczne działania mające na celu określenie standardów nauczania. Należy zauważyć, że nauczanie na odległość zostało również uwzględnione w propozycjach standardów nauczania określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. (Dz. U. Nr 207, poz. 2110). Pojawia się tam zapis mówiący o konieczności poszerzania i doskonalenia umiejętności zawodowych nauczycieli z użyciem technologii informacyjnej, w tym w nauczaniu na odległość. Postuluje się też, aby przygotowanie nauczycieli z zakresu TI obejmowało także wiedzę i umiejętności dotyczące roli technologii informacyjnej w uczeniu się uczniów, doskonaleniu zawodowym nauczycieli oraz w nauczaniu na odległość [Rozporządzenie MENiS, 2004]. Nie sposób też nie wspomnieć o dokumencie przygotowanym przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej – z sierpnia 2003 r. opierającej się w dużej mierze o standardy przygotowania nauczycieli TI i informatyki opracowane przez prof. M. Sysło, w którym mówi się o wykorzystaniu przez nauczycieli TI różnych form doskonalenia (stacjonarnego i na odległość) oraz w ramach możliwości o uczestniczeniu w nauczaniu na odległość [Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej, 2003]. Wydaje się, że te dość ogólne stwierdzenia dotyczące edukacji na odległość zapisane w standardach przygotowania nauczycieli wymagają pilnie dookreślenia i rozbudowania, zwłaszcza w związku z nakreśleniem strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010, gdzie e-learning zdaje się być w końcu dowartościowany jako pełnoprawna forma zdobywania wykształcenia i doskonalenia. Jest to dobry moment, aby odpowiednie gremia doprecyzowały stosowne zapisy dotyczące kompetencji nauczycieli w obszarze edukacji na odległość (ENO).

Standardy i kompetencje a podstawa programowa nauczania

W opinii autora najlepiej byłoby oprzeć wykaz kompetencji nauczyciela w obszarze edukacji na odległość odwołując się do propozycji prof. W. Strykowskiego [Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., 2003]. Zaproponowana tam lista jest wystarczająco szczegółowa, aby precyzyjnie określić standardy przygotowania nauczycieli w obszarze ENO. Proponuje się tylko dołączenie do niej kompetencji etycznych (moralnych), co jest zgodne z odpowiednim zapisem w standardach przygotowania nauczycieli opracowanych przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i medialnej (aspekty humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne, związane z dostępem do technologii informacyjnej i w korzystaniu z tej technologii). Jeśli przyjąć za definicją O. H. Jenicksa, że kompetencja to zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie [Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., 2003], a standard to określenie, tego, co wartościowe, który może być użyty do oceny jakości (poziomu) [Sysło M, 2004], to oba te pojęcia uzupełniają się i wzajemnie dookreślają. Dalej możemy przeczytać w opracowaniu „Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki”, że część (standardów) to kompetencje, które może nabyć nauczyciel podczas przygotowywania się do zawodu, ale część z nich odnosi się do działania w klasie, np. taki charakter ma współpraca z nauczycielami innych przedmiotów czy realizacja ścieżek międzyprzedmiotowych [Sysło M, 2004]. Należy zauważyć, że standardy te nie mogą być oderwane od podstaw kształcenia ogólnego. W chwili obecnej trwają prace nad przebudową tychże podstaw w Instytucie Spraw Publicznych na zlecenie MENiS. Należałoby więc poczekać z określaniem ostatecznego kształtu standardów do ukazania się oficjalnej wersji podstawy [Bartnik E., Konarzewski K., Kowalczykowska A., Marciniak Z., Merta T., 2005], ale jednocześnie można i należy wciąż zgłaszać propozycje zapisów w podstawie poprzez skorzystanie z ankiety umieszczonej na witrynie ISP [ISP, 2005].

Propozycja określenia kompetencji i standardów przygotowania nauczycieli w obszarze ENO

Edukacja na odległość wymaga od nauczyciela specyficznych kwalifikacji i predyspozycji w wielu wymiarach. Współgra to z twierdzeniami pedantologów, którzy uważają, że pożądane jest, aby przyszły nauczyciel – wychowawca czy edukator, który ma kształtować człowieka i wspierać go w różnych fazach rozwoju i okresach życia, był w miarę wieloaspektowy i pełnowymiarowy [Kuźma, J., 2000]. Tak postawione wymagania sprawiają, że nauczyciel – tutor, w systemie edukacji na odległość nie może być osobą skrywającą swoje niedostatki za pomocą technologii. Wydaje się, że w tym systemie kształcenia powinny znaleźć się osoby, które z powodzeniem sprawdziły się w edukacji stacjonarnej, które odniosły już sukcesy pedagogiczne, dydaktyczne w nauczaniu tradycyjnym.

Spróbujmy zatem przedstawić przynajmniej zarys pożądanych kompetencji (standardów przygotowania) nauczyciela uczącego w systemie e-learning:

1. Kompetencje merytoryczne:

- potrafi sprawnie obsługiwać SO (Windows / Linux), popularne aplikacje biurowe, standardowe programy komunikacyjne, platformę(y) e-learning,
- posiada podstawowe umiejętności w zakresie tworzenia stron WWW i korzystania z programów typu WYSIWYG do tworzenia witryn internetowych,
- umiejętnie korzysta z zasobów Internetu (zaawansowane wyszukiwanie informacji, ściąganie danych z Internetu, korzystanie z elektronicznych baz danych, obsługa i tworzenie plików

- w formacie PDF oraz innych popularnych standardach dokumentów w Internecie, a także archiwów ZIP, RAR, publikowanie w Internecie),
- biegle włada przynajmniej jednym językiem obcym.
2. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne:
- w zależności od potrzeby, umie pełnić rolę Mistrza, tutora – przewodnika lub przyjaciela, a w sytuacjach awaryjnych także „lekarza duszy”,
 - umiejętnie organizuje i kieruje pracą zespołu, zwłaszcza zespołu projektowego (motywuje uczestników szkolenia) [Lubina E., 2004],
 - zna podstawy psychologii komunikowania się w sieci,
 - potrafi przyznać się do błędu,
 - jest otwarty na innych i tolerancyjny,
 - posiada umiejętność współodczuwania – empatię,
 - kontroluje swoje reakcje,
 - nie powiela szablonowych i rutyniarskich rozwiązań edukacyjnych, jest twórczy.
3. Kompetencje diagnostyczne (związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska):
- posiada wiedzę na temat subkultur młodzieżowych, studenckich (w przypadku kształcenia młodzieży),
 - zna tabu kulturowe dla poszczególnych grup (ważne w przypadku nauczania grupy wieloetnicznej, międzynarodowej),
 - rozumie i szanuje system(y) wartości, jakimi kierują się uczestnicy grupy, którą kieruje,
 - stara się poznać w stosownym zakresie sytuację osobistą, rodzinną każdego uczestnika modułu nauczanego w trybie edukacji na odległość.
4. Kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania:
- tworzy scenariusze jednostek dydaktycznych w nauczaniu na odległość,
 - projektuje elektroniczne testy diagnozujące wiedzę uczniów oraz pozwalające przeprowadzić ewaluację zajęć (kursu),
 - tworzy własny program(y) nauczania (rozkład materiału nauczania) do realizacji w ramach (z elementami) edukacji na odległość,
 - implementuje gotowe programy nauczania do realizacji w środowisku edukacji wirtualnej, z wykorzystaniem zasobów Internetu oraz elektronicznych baz danych.
5. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne:
- jest dobrym pedagogiem, metodykiem, odnoszącym wcześniej sukcesy w edukacji stacjonarnej (nie może zasłaniać swoich niekompetencji mediami, nie powinien zrywać kontaktu z tradycyjnym nauczaniem),
 - kontynuuje i rozwija działalność badawczą, naukową,
 - zna w teorii i praktyce dydaktykę i metodykę kształcenia na odległość (KNO) oraz aktywizujące metody nauczania.
6. Kompetencje komunikacyjne, medialne:
- jest komunikatywny zarówno twarzą w twarz, jak i w sieci,
 - potrafi jasno i precyzyjnie oraz jednoznacznie formułować komunikaty,
 - zna teorię i praktykę komunikowania werbalnego i niewerbalnego (przydatne zwłaszcza w wideokonferencjach),
 - posiada pełne rozeznanie w zasobach medialnych, sieciowych związanych z nauczonymi treściami,

- potrafi umiejętnie prowadzić dialog, jest cierpliwym słuchaczem, rozmówcą, życzliwym i wyrozumiałym,
 - przestrzega dyskrekcji zawodowej,
 - otwarty na argumenty społeczności wirtualnej edukacji.
7. Kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły:
- systematycznie i bezzwłocznie dokonuje oceny osiągnięć uczniów,
 - dokonuje ewaluacji swoich zajęć, kursu e-learningowego.
8. Kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych:
- projektuje autorskie kursy e-learningowe wraz z materiałami dydaktycznymi dla uczestników,
 - potrafi ocenić pod względem merytorycznym, metodycznym i dydaktycznym gotowy kurs e-learningowy (materiały dydaktyczne, przydatność i nośność platformy, zgodność materiału nauczania z podstawą programową nauczania).
9. Kompetencje autoedukacyjne (związane z rozwojem zawodowym):
- pogłębia swoją wiedzę dotyczącą najnowszych trendów w swojej dziedzinie nauczania i pedagogice oraz e-learningu,
 - penetruje zasoby Internetu w poszukiwaniu informacji i wiedzy z zakresu prowadzonej działalności edukacyjnej.
10. Kompetencje moralne (etyczne):
- przestrzega obowiązujące normy etyczne i moralne zarówno w rzeczywistości realnej, jak i w cyberprzestrzeni,
 - rozwija podstawowe sprawności moralne, takie jak punktualność, szczerowość, uczciwość, pracowitość, obowiązkowość, roztropność, dzielność, sprawiedliwość, wyrozumiałość, ofiarność, zrównoważenie, opanowanie, wrażliwość na krzywdę, gotowość niesienia pomocy potrzebującym itp. [Rusiecki M. ks., 2004].

Podsumowanie

W obecnej sytuacji rynku edukacyjnego – z dynamicznie rozwijającym się segmentem ENO, niezajęcie się standardami przygotowania nauczycieli w obszarze ENO przez stosowne gremia, byłoby znaczącym zaniedbaniem [Zawisza W., 2004]. Należy, podobnie jak to miało miejsce w przypadku edukacji medialnej [Morbitzer J., 2004], upominać się o integrację edukacji wirtualnej z edukacją informatyczną. I analogicznie jak w przypadku standardów nauczania edukacji medialnej [Jarosz B., Pulak I., 2004] trzeba domagać się wprowadzenia standardów nauczania edukacji na odległość na kierunkach nauczycielskich i pedagogicznych. Wydaje się, że kompetencje przygotowania nauczycieli w obszarze edukacji na odległość powinny być uwzględnione w szerszym zakresie w dokumencie przygotowywanym przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej tak, aby współgrał on z przyjętą strategią rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010. Jednocześnie pilne wydaje się doprecyzowanie standardów e-learningu w kształceniu nauczycieli oraz uwzględnienie problematyki nauczania na odległość w tworzonych podstawach programowych nauczania. Na koniec należy życzyć sobie, aby uregulowania legislacyjne dotyczące kształcenia na odległość oraz e-dyplomów zostały w końcu doprowadzone do końca. Oczywiście równoległe z tworzeniem odpowiednich dokumentów muszą być podjęte stosowne działania zapewniające możliwości realizacji technicznej, finansowej i organizacyjnej zarówno kształ-

cenia przyszłych nauczycieli do edukacji wirtualnej, jak i doskonalenia czynnych już pedagogów, a także poszerzania oferty e-learningowej jako uzupełniającej nauczanie tradycyjne zwłaszcza w obszarze doskonalenia zawodowego i przekwalifikowania.

Literatura

1. Ankieta dotycząca propozycji zapisów w podstawie programowej nauczania, http://www.isp.org.pl/podstawa/podstawa_files/ankieta.rtf
2. Bartnik E., Konarzewski K., Kowalczykowska A., Marciniak Z., Merta T.: „Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Druga wersja projektu”, http://www.isp.org.pl/podstawa/podstawa_files/Projekt_3.pdf
3. Delors J.: „Edukacja, jest w niej ukryty skarb”, SOP Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
4. Jackowicz-Korczyński J.: „Pasjonaci nauczania na odległość...” *Gazeta IT*, nr 6/36 2005, <http://www.gazeta-it.pl/archiwum/24/pasjonaci.html>
5. Jarosz B., Pulak I.: „O potrzebie wprowadzenia standardów nauczania technologii informacyjnej oraz edukacji medialnej na kierunkach nauczycielskich i pedagogicznych”, [W:] Morbitzer J. (red.), *Komputer w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004, <http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2004/jarpulak.pdf>
6. Kuźma. J.: „Nauczyciele przyszłej szkoły”, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.
7. Lubina E., „Zmiany funkcji nauczyciela w nauczaniu na odległość”, *e-mentor* 4/2004, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul.php?numer=6&id=80>
8. MENiS: „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010”, MENiS 2004, http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/archiwum_2004/strategia_rozwoju.php
9. MENiS: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, http://www.menis.gov.pl/prawo/rozp_155/rozp_155.php
10. MENiS: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, z dnia 18 czerwca 1997 r. (Dz. U. Nr 67, poz. 425), <http://www.abc.com.pl/serwis/du/1997/0425.htm>
11. MENiS: Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. (Dz. U. Nr 207, poz. 2110), http://www.menis.gov.pl/prawo/wszystkie/rozp_302.php
12. Morbitzer J.: „W stronę integracji edukacji informatycznej i medialnej”, [W:] Sokołowski M. (red.), *Edukacja Medialna*, Olsztyn 2004.
13. Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej: „Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki”, sierpień 2003, http://www.menis.gov.pl/oswiata/ed_infor/standardy.php
14. Rusiecki M. ks.: „Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela”, [W:] *Wychowawca* 10/2004, http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/10_142/02.htm
15. Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J.: „Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej”, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003.
16. Sysło M.: „Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki”, Katowice 2004, <http://www.kiss.pl/konf2004/index.php?option=content&task=view&id=20>
17. Zawisza W.: „E-learning, edukacja XXI wieku czy edukacja namiastek?”, [W:] Mígdałek J., Kędzierska B. (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli*, Wydawnictwo Rabid, Kraków 2004.
18. Zawisza W., „O konieczności określenia standardów przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki, w obszarze Edukacji na Odległość (ENO)”, [W:] VII Ogólnopolskie Forum Nauczycieli TI, Gdynia, Jastrzębia Góra 2005.

Recenzent:

Dane korespondencyjne autora:

Wiesław ZAWISZA

Gimnazjum nr 8 im. Stanisława Westwalewicza w Tarnowie

wawisz@jasna.tarnow.pl

prof. dr hab. Jerzy STOCHMIAŁEK

Nowe formy działalności OHP w dziedzinie doradztwa zawodowego

New forms of functioning Volunteer Labour Corps in the field of vocational counseling

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, młodzież, rynek pracy, pośrednictwo pracy, przedsiębiorczość

Keywords: vocational consultancy, youth, labour market, recruitment agency, entrepreneurship

Summary:

The article describes the issues of vocational consultancy realized in Volunteer Labour Corps and the program of complex youth support at the age 15-24. The main tasks, aims and activities of Mobile Centers of Vocational Information, that have functioned since 2004, are discussed. In the article there is an information about creating the platform between Volunteer Labour Corps (VWC) and School Career Centers. The authors present thematic modules: information and vocational consultancy, recruitment agency, entrepreneurship.

Ochotnicze Hufce Pracy jako państwowa jednostka budżetowa wykonują zadania państwa w zakresie zatrudnienia oraz przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży, a także zadania w zakresie jej kształcenia i wychowania. Zgodnie z ustawą z dnia 20 kwietnia 2004 o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy Ochotnicze Hufce Pracy stały się instytucją rynku pracy. Wpisanie OHP w obszar szerokiej edukacji młodzieży w zakresie rynku pracy określa ich zadania w dziedzinie doradztwa i informacji zawodowej. Wiąże się to z dążeniami dotyczącymi inwestycji w rozwój jednostek, kreowaniu modelu „uczącego się społeczeństwa”, który będzie w stanie ograniczać zjawisko marginalizacji i wykluczenia społecznego. Jednym z głównych czynników decydujących o rozwoju społecznym i gospodarczym kraju oraz wzroście poziomu życia obywateli jest edukacja i wychowanie młodzieży i dorosłych, dlatego w ramach budowy ogólnopolskiego systemu informacji zawodowej w OHP działa od października 2004 sieć Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej, które skierowane są do młodzieży potrzebującej wsparcia, mającej utrudniony dostęp do edukacji, z miejscowości oddalonych od większych ośrodków. Tylko staranna i długofalowo prowadzona orientacja zawodowa będzie w stanie zapobiegać wielu niewłaściwym wyborom, jakie dokonuje młodzież u progu swej drogi zawodowej, gdyż wybór celu zawodowego musi być w pełni świadomy, tak aby pociągał za sobą właściwą ścieżkę edukacyjną. Perspektywiczność tych działań wpływa na optymalny rozwój zawodowy, a w ujęciu szerszym – może stać się wczesną prewencją bezrobocia, w którym znalazło się wiele osób, a które niewłaściwie zainwestowały swoje uzdolnienia bądź nie odpowiedziały na wymagania

współczesnego rynku pracy – nabywając umiejętności nie znajdujące zapotrzebowania wśród pracodawców.

Mobilne Centrum Informacji Zawodowej świadczy swoje usługi poprzez indywidualne i grupowe poradnictwo zawodowe, indywidualną i grupową informację zawodową.

Zadaniem Mobilnego Centrum Informacji Zawodowej jest wyrównywanie szans rozwojowych, przeciwdziałanie bezrobociu, marginalizacji i wykluczeniu społecznemu młodzieży według standardów rozwiązywania tych problemów przyjętych w Unii Europejskiej. Usługi MCIZ są otwarte i dostępne dla całej populacji młodzieży w wieku od 15 do 25 lat: uczniów i absolwentów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, młodzież bezrobotną, która ma problemy z zaistnieniem na rynku pracy, młodzież, która wypadła z systemu edukacji przed ukończeniem szkoły i nie posiada wyuczonego zawodu oraz uczestników przebywających w jednostkach OHP.

Usługi MCIZ są skierowane w szczególności do młodzieży zaniedbanej, o zmniejszonych szansach życiowych, pochodzącej ze środowisk niedostosowanych społecznie, z rodzin niepełnych, uboższych, młodzieży wymagającej oddziaływań wychowawczych i kształcenia zawodowego warunkującego samodzielny start w dorosłe życie.

Mobilne Centra Informacji Zawodowej oferują nowoczesną, multimedialną informację o zawodach, szkołach zawodowych, jednostkach szkolących, kursach; świadczą usługi dla młodzieży uczącej się oraz młodzieży poszukującej pracy w zależności od różnego rodzaju sytuacji i trudności, w jakich się znajdują; udzielają porad zarówno w formie stacjonarnej, jak i mobilnej z dojazdem do wszystkich zainteresowanych placówek.

Z refleksji doradców zawodowych na podstawie przeprowadzonych kilkudziesięciu zajęć grupowych z młodzieżą gimnazjalną i szkół średnich wynika, że przytłaczająca ilość spośród nich nie potrafi określić, dlaczego wybiera się do tej, a nie innej szkoły czy uczelni wyższej.

Najczęściej spotykanym argumentem jest opinia lub podpowiedź najbliższej rodziny, rówieśników, uwarunkowania materialne, miejsce zamieszkania i dostępność do edukacji w tym rejonie, subiektywna ocena nauczyciela, który określa predyspozycje ucznia na bazie osiągniętych stopni z poszczególnych przedmiotów.

Uczniowie w tym wieku najczęściej z małych środowisk, takich jak gminy czy małe miasteczka nie mieli dotąd sposobności określenia siebie pod kątem predyspozycji zawodowych. Brak podstawowych informacji z zakresu kierunków kształcenia i zdecydowanie mniejsza pomoc rodziców powoduje, że dalsze kształcenie jest przypadkowe. I dlatego w tych małych, lokalnych środowiskach, rola doradcy zawodowego zaczyna być znacząca, zważywszy, że młodzież spotyka się pierwszy raz z tak rozległą aktualną informacją o możliwościach kształcenia się, perspektywach na przyszłość w danym zawodzie.

Dzięki działaniom MCIZ młodzi ludzie zapoznają się z podstawowymi pojęciami związanymi z rynkiem pracy. Bardzo niewielu rodziców potrafi w miarę poprawnie podpowiedzieć młodej osobie co dla niego byłoby najlepsze, stąd niektóre szkoły zwracają się z prośbą, aby doradcy zawodowi również spotkali się z rodzicami III klas gimnazjów.

Podobny problem ma młodzież kończąca szkoły średnie, niewielka część z nich wie gdzie będzie studiować i dlaczego na danym kierunku. Stosunkowo często podejmowanie nauki po maturze to według nich gwarancja uzyskania miejsca pracy lub ucieczka przed bezrobociem. Nie analizują, czy po ukończeniu danego kierunku jest możliwość podjęcia pracy w danym rejonie, a nawet w miejscowościach oddalonych od miejsca zamieszkania. Informacja doradcy zawodowego w wielu przypadkach pomaga młodzieży klas maturalnych w wyborze kierunków studiów.

Szczególnie dużym zainteresowaniem cieszą się spotkania grupowe w małych miejscowościach, gdzie młodzież spotyka się niestety po raz pierwszy z tematyką rynku pracy. Zapoznanie się z opisem zawodu w wielu wypadkach zmienia pogląd na daną grupę zawodową, dotychczasowe spojrzenie, a w konsekwencji na zmianę decyzji co do kierunków studiowania. Patrząc na poziom wiedzy o rynku pracy, o możliwościach kształcenia, o samych zawodach czy grupach zawodów wśród młodzieży można jednoznacznie stwierdzić, że ogólnie jest on bardzo niski. Tam gdzie nauczyciele – „pasjonaci” poświęcają dużo czasu tematom związanym z zawodami, jest to natychmiast zauważalne. Doradcy zawodowi przez cały rok prowadzą rozmowy indywidualne również z młodzieżą studencką. Znaczny procent spośród nich nie wie, jaką pracę będą mogli podjąć, jakie umiejętności są najbardziej przydatne w zawodzie, którego się uczą i jakie mają możliwości zatrudnienia po ukończeniu kształcenia. Niewielu wie, jak szukać pracy, gdzie i jakie wymogi związane są z danym zawodem.

Dobrze przygotowana baza merytoryczna, jaką dysponują doradcy zawodowi, jest niezwykle przydatna przy udzielaniu pomocy tej grupie młodzieży w określaniu zdolności i umiejętności oraz predyspozycji zawodowych.

Obecnie rozpoczyna się proces tworzenia platformy pomiędzy OHP a Szkolnymi Ośrodkami Kariery, które otrzymają wsparcie merytoryczne, a opiekunowie Szok-ów i szkolni doradcy zawodowi będą uczestniczyć w szkoleniach, mających na celu podniesienie jakości usług, świadczonych przez SZOK-i. Jest to niezwykle cenna inicjatywa integrująca środowisko szkolnych doradców zawodowych i doradców MCIZ.

Kolejnym ważnym przedsięwzięciem jest powstanie sieci Młodzieżowych Centrów Kariery. Ochotnicze Hufce Pracy w 2005 r. uruchomiły pierwszych 21 Młodzieżowych Centrów Kariery, docelowo będzie ich 150. Odbiorcami ich będzie młodzież w wieku 15–25 lat, zagrożona często wykluczeniem społecznym, posiadająca braki w wykształceniu i tym samym mająca utrudniony start życiowy oraz młodzież z terenów bliskich geograficznie MCK, uczniowie, absolwenci, osoby, które wypadły z systemu edukacji, młodzież do 25 roku życia ucząca się lub pracująca, młodzież bezrobotna. Priorytetem działalności Młodzieżowych Centrów Kariery będzie zapobieganie bezrobociu młodzieży oraz poprawa jakości usług rynku pracy.

Idea powstania Młodzieżowych Centrów Kariery jest zgodna z wytycznymi zawartymi w najważniejszych dokumentach ustawodawstwa Unii Europejskiej (Europejska Strategia Zatrudnienia, Strategia Lizbońska, Memorandum of Lifelong Learning), i Rzeczypospolitej Polskiej, odnoszącymi się do poradnictwa zawodowego, które wskazują na konieczność wspierania edukacji ustawicznej przez wyspecjalizowane usługi poradnictwa zawodowego.

Cele MCK są zbieżne z celami operacyjnymi wymienionymi w Sektorowym Programie Operacyjnym Rozwój Zasobów Ludzkich (część Narodowego Planu Rozwoju w latach 2004–2006) tj.: upowszechnianiem systemu poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej, poprawą efektywności działania instytucji i organizacji zajmujących się grupami szczególnego ryzyka (wykluczenie społeczne) w kontekście reintegracji zawodowej i społecznej, ułatwieniem startu zawodowego absolwentom szkół, zmniejszeniem liczby bezrobotnych, poprawą poziomu przygotowania zawodowego i mobilności zawodowej młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym, stworzeniem wspólnie z Młodzieżowymi Centrami Informacji Zawodowej (MCIZ) i innymi instytucjami działającymi na rzecz młodzieży, holistycznego, ogólnopolskiego systemu informacji i poradnictwa zawodowego dla młodzieży, który pozwoli im na dostęp do informacji, w celu elastycznego planowania własnego rozwoju zawodowego będącego kluczem do odniesienia sukcesu na rynku pracy.

Młodzieżowe Centra Karier funkcjonują w strukturach Centrów Edukacji i Pracy Młodzieży i ich głównym zadaniem jest prowadzenie warsztatów i zajęć z zakresu pomocy młodym ludziom w wyborze zawodu, ścieżki kształcenia, przygotowania do wejścia na rynek pracy, przybliżenia młodzieży procesu samozatrudnienia, zasad funkcjonowania nowoczesnej firmy (w formie projektu „miniprzedsiewzięcia” i „inkubatorów przedsiębiorczości”).

Cechą świadczonych usług jest ich powszechna dostępność do informacji dla całej populacji młodzieży (ze szczególnym uwzględnieniem i troską o młodzież zaniedbaną, zagrożoną marginalizacją i wykluczeniem społecznym), ale także dla wszystkich innych osób zgłaszających taką potrzebę.

Usługi świadczone przez MCK są realizowane zgodnie z zasadami dobrowolności korzystania z usług, możliwości w pełni anonimowego i niezależnego korzystania z nich, równości w dostępie do informacji bez względu na narodowość, płeć, wyznanie, przynależność do organizacji politycznych i społecznych oraz innych okoliczności, swobody wyboru – klient jest aktywnym podmiotem planującym swój rozwój zawodowy, bezpłatności korzystania z oferty, poufności i ochrony danych osobowych.

Ważnym aspektem jest kompleksowość usług – połączenie wszystkich działań z tego zakresu: poradnictwa edukacyjno-zawodowego, pośrednictwa pracy, informacji edukacyjno-zawodowej.

Wyznacznikiem działań MCK jest ponadto ścisła współpraca ze środowiskiem lokalnym (samorządem, pracodawcami, partnerami społecznymi itp.).

Na uwagę zasługuje jednolite, nowoczesne wyposażenie oraz aktualne – obszerne i rzetelne zasoby na bieżąco aktualizowanej informacji edukacyjno-zawodowej, a także stała wymiana informacji z krajami Unii Europejskiej (m.in. informacje o europejskich rynkach pracy, zapotrzebowanie na określone kwalifikacje i zawody, przewodnik po instytucjach, giełdach pracy, prognozy i trendy itp.).

Młodzieżowe Centra Kariery realizują swą misję m.in. poprzez prowadzenie zajęć indywidualnych i grupowych z dziedziny szeroko pojętego poradnictwa zawodowego, udzielanie indywidualnych i grupowych informacji o możliwościach kształcenia, szkolenia, zawodach oraz rynku pracy, opracowywanie wraz z klientem Indywidualnego Planu Działania, prowadzenie zajęć, które wyrównują określone deficyty wiedzy, np. z dziedziny przedsiębiorczości i samozatrudnienia, opracowywanie i aktualizowanie szeroko rozumianej informacji edukacyjno-zawodowej. Ogólnie program składa się będzie z 3 modułów tematycznych:

- 1) informacji i poradnictwa zawodowego** – polegającego na przygotowaniu młodzieży do trafnego wyboru zawodu i drogi dalszego kształcenia oraz opracowania indywidualnego planu kariery edukacyjnej i zawodowej,
- 2) pośrednictwa pracy** – w formie pomocy młodzieży bezrobotnej i poszukującej pracy w znalezieniu zatrudnienia oraz pracodawcom w znalezieniu odpowiednich pracowników,
- 3) przedsiębiorczości** (w zakresie organizacji własnej firmy, wiedzy o zasadach prawa, ekonomii i bankowości dla młodych ludzi zainteresowanych podjęciem działalności gospodarczej) oraz stosownie do potrzeb modułu socjalnego i/lub komunikacji społecznej.

Inspiracją do tworzenia powyższych modułów są elementy metod grupowego i indywidualnego poradnictwa zawodowego: „Kursu Inspiracji”, „Metody Hiszpańskiej”, „Gotowości do zmian”, „Metody Edukacyjnej”, „Indywidualnego Planu Działania”, czego efektem jest m.in. wyrobienie w młodych ludziach twórczych postaw umiejętności komunikowania się, asertywności i zasad współpracy w zespole, odpowiedzialności, co będzie procentować w przyszłym życiu zawodowym.

Ze względu na szerokie spektrum działań i ich elastyczność oraz otwartość na młodych ludzi, Młodzieżowe Centra Kariery stanowią istotny czynnik oddziaływania na ich trafne wybory, co do drogi zawodowej i kształcenia oraz w zakresie ograniczania bezrobocia wśród tej grupy ludzi.

Docelowo, tak stworzona sieć z jednej strony Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej – docierających z informacją zawodową do położonych daleko od większych aglomeracji miejskich małych miasteczek, wiosek i Młodzieżowych Centrów Kariery z drugiej strony stanowić będzie holistyczny system pomocy i wsparcia młodych ludzi, którzy tego potrzebują, dokonując pierwszych wyborów zawodowych lub wkraczając na rynek pracy, co w perspektywie przyszłości będzie miało dla nich nieocenione znaczenie.

Recenzent:
dr Krzysztof SYMELA

Dane korespondencyjne autora:

Monika MAZUR

Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży OHP w Radomiu

e-mail: ceipradom@poczta.onet.pl

Analiza dobrych praktyk – Gminnych Centrów Informacji

Analysis of good practices – Community Information Centres

Słowa kluczowe: Gminne Centrum Informacji, dobre praktyki, działalność GCI

Keywords: Community Information Centre, good practices, the scope of CIC activity

Summary:

The idea of Community Information Centres predicts that community authorities of the lowest level (communes) will create conditions, which enable access to information that will make easier for all interested parties to function on the local, regional and national labour market. The functioning of CIC gives basis of breaking “vicious circle” that makes it impossible to find a job by young people because of lack of their professional experience. It also aims to build a positive attitude towards work among young people and process of job searching as well as motivate them to further self-learning. The scope of activity of Infocenter should be rather extensive. The Infocenter helps local residents to look for a job, which will be adequate to their qualifications, both in local enterprises and in bigger urban areas and in the telework system at companies out of region. Community Information Centres are a permanent structural element of building Information Society within the European.

Idea powstania Gminnych Centrów Informacji

W 2002 roku rząd podjął decyzję o upowszechnieniu ogólnopolskiej inicjatywy zintegrowanych działań dotyczących problemu pozostawiania bez pracy osób młodych, którzy wchodzi na rynek pracy. W tym celu opracowano oraz wdrożono Program Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „Pierwsza Praca”¹, którego podstawowym celem jest niedopuszczenie do tego, aby absolwenci szkół ponadpodstawowych pozostawali bez pracy w wyniku braku pierwszego doświadczenia zawodowego. Jednocześnie mając na uwadze potrzeby osób młodych, mających trudności w zdobyciu zatrudnienia, a nie posiadających już statusu absolwenta, podjęta została decyzja o rozszerzeniu w roku 2003 kręgu odbiorców Programu „Pierwsza Praca”, także o osoby długotrwale bezrobotne, dotychczas nie pracujące, w wieku 18–24 lata. Od dnia 1 czerwca 2004 nastąpiła istotna zmiana w realizacji Programu, poprzez wdrożenie ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 roku

¹ Informacje o realizacji programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów – Pierwsza Praca w 2003 r. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy. Warszawa 2004.

² Dz. U. Nr 99, poz. 1001 z późn. zm.

o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy², która jeszcze bardziej rozszerzyła krąg beneficjentów Programu oraz w znaczący sposób wzmocniła oferowane instrumentarium wsparcia. Od chwili wejścia w życie ustawy Program „Pierwsza Praca” adresowany jest również do osób bezrobotnych do 27 roku życia (w przypadku osób kończących wyższe uczelnie kierowanych na staż) dotychczas niepracujących. Dodatkowo z niektórych projektów realizowanych wspólnie z partnerami rynku pracy mogą korzystać osoby nie spełniające wskazanych zapisów, tj. młodzież szkolna i studencka będąca w trakcie nauki, jak również osoby powyżej 27 roku życia.

Dzięki realizacji Programu „Pierwsza Praca” wdrożono m.in. takie projekty, jak: Granty na tworzenie Gminnych Centrów Informacji, w roku 2005 została przeprowadzona IV już edycja konkursu o granty na tworzenie i rozwój Gminnych Centrów Informacji, w których młodzi ludzie mogą m.in. zdobyć kompleksową wiedzę o rynku pracy i możliwościach uzyskania zatrudnienia, nabyć umiejętność planowania kariery zawodowej, zapoznać się z narzędziami aktywnego poszukiwania pracy, osiąść umiejętność efektywnej autoprezentacji, skorzystać z nowoczesnych technologii informatycznych. Tym zaś młodym ludziom, którzy zdecydowali się aktywnie uczestniczyć w Programie, zapewniono warunki do skorzystania z szerokiej gamy regulacji zwiększających szansę na płynne wejście na rynek pracy, poprzez możliwość podjęcia zatrudnienia finansowanego przez urząd pracy, uzyskania preferencyjnej pożyczki na rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej, refundowania i zwolnienia z płacenia składek na ubezpieczenie społeczne przy podejmowaniu działalności gospodarczej, rozszerzenia kwalifikacji zawodowych oraz nabycia umiejętności praktycznych do wykonywania zawodu.

Ideą przyświecającą powoływaniu Infocentrum jest zapoznanie lokalnego społeczeństwa z bogatą ofertą usług teleinformatycznych oraz stworzenie możliwości korzystania z tych usług. Inwestowanie w proces edukacji jest szansą na niwelowanie strukturalnego bezrobocia na wsi oraz w małych miasteczkach. Ma prowadzić do zrównoważonego rozwoju tych terenów. Tworzenie Infocentrow przyspieszy rozwój małego biznesu, integrację środowiska wiejskiego, promocję turystyczną i inwestycyjną w gminach wiejskich. Infocentra umożliwią ogólny dostęp do Internetu, dostęp do poczty elektronicznej oraz innych usług multimedialnych. Mogą uzupełniać brakujące ogniwa edukacji w tym zakresie, w połączeniu z zadaniami administracji samorządowej.

Przykłady działalności GCI na terenach wiejskich

Poniżej przedstawione zostaną przykłady dobrych praktyk czterech GCI, które charakteryzują się efektywnym działaniem w walce z bezrobociem na terenach wiejskich oraz świadczeniem i realizacją wszelkich usług związanych z teleinformatyką.

– Gminne Centrum Informacji w Bielanych (woj. świętokrzyskie)³

Gminne Centrum Informacji realizowało w ramach projektu następujące działania:

– przeprowadziło szkolenia:

- „Aktywizacja zawodowa (osobiste kompetencje)”,
- „Aktywizacja zawodowa (CV, list motywacyjny)”,
- „Aktywizacja zawodowa (rozmowa kwalifikacyjna)”,
- „Obsługa komputera” – różne stopnie zaawansowania,
- „Warsztaty z zakresu obsługi sprzętu biurowego”,
- „Praca poza granicami Polski”,
- „ABC Unii Europejskiej”,

³ Na podstawie materiałów przygotowanych przez Pawła Walczyszyna – GCI w Bielanych.

- „Środki unijne dla rolników”,
 - „Wolontariat szansą na zdobycie doświadczenia”,
 - „Tworzenie i prowadzenie organizacji samorządowych”,
- w ramach Klubu Osób Chcących Znaleźć Pracę zorganizowało i przeprowadziło cykle spotkań, których głównym celem było wzajemne wsparcie i aktywizacja osób bezrobotnych,
 - rozpoczęło prace nad utworzeniem lokalnej bazy przedsiębiorców z terenu gminy i osób świadczących drobne usługi dla ludności,
 - umożliwiło mieszkańcom zdobycie doświadczenia poprzez pracę wolontarystyczną
 - w Gminnym Centrum Informacji pracowało w tym charakterze 13 osób,
 - pełniło funkcję Lokalnego Okienka Przedsiębiorczości, gdzie osoby zainteresowane podjęciem działalności gospodarczej uzyskiwały informacje o procedurach zakładania własnej firmy, o możliwościach pozyskania funduszy i pożyczek na działalność gospodarczą. W tym zakresie Gminne Centrum Informacji prowadziło współpracę z Centrum Zarządzania Informacją dla Partnerów Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości,
 - prowadziło punkt informacyjny o Unii Europejskiej,
 - uczestniczyło w przygotowaniach III Forum Przedsiębiorców Gminy Bieliny,
 - podejmowało działania na rzecz promocji gminy, jej walorów turystycznych poprzez:
 - opracowanie karty o gminie Bieliny (wydruk – Regionalna Organizacja Turystyczna), zawierającej podstawowe dane o atrakcjach, bazie noclegowej i walorach przyrodniczych gminy,
 - udział przy tworzeniu szlaków rowerowych na terenie gminy,
 - organizację imprez: m.in. II Forum Organizacji Pozarządowych, Dzień Kultury i Tradycji Gminy Bieliny,
 - współpracowało z organizacjami pozarządowymi z terenu gminy Bieliny, m.in. ze Stowarzyszeniem Osób Niepełnosprawnych i Ich Rodzin „Nadzieja” i Towarzystwem Przyjaciół Bielin.
- Ponadto prowadzona jest szeroka współpraca z Towarzystwem Przyjaciół Bielin w zakresie:
- redagowania „Pulsu Młodzieży” – bezpłatnego dodatku do „Gazety Bielińskiej”,
 - powołania Grupy Inicjatywnej mającej na celu powstanie Młodzieżowej Rady Gminy Bieliny,
 - tworzenia projektu „Bieda i Środowisko 2005”.

Gminne Centrum Informacji prowadzi szereg akcji charytatywnych na rzecz dzieci niepełnosprawnych, osób samotnych oraz innych mieszkańców gminy znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej. Usługi Gminnego Centrum Informacji adresowane są również do rolników, którym udzielana jest pomoc w wypełnianiu wniosków o dopłaty obszarowe oraz do gospodarstw niskotowarowych. Do zadań Centrum należy także aktualizacja strony internetowej gminy Bieliny.

– **Gminne Centrum Informacji w Miejscu Piastowym (woj. podkarpackie)**⁴

W ramach działalności GCI w Miejscu Piastowym funkcjonuje:

• **Punkt informacji – edukacyjny**

Z uwagi na fakt, iż szczególnie liczną grup klientów GCI, zwłaszcza w maju i czerwcu, byli maturzyści, którzy poszukiwali informacji dotyczących dalszej drogi kształcenia oraz wymogów stawianych przez szkoły wyższe kandydatom na studia lub chcąc zwiększyć zakres

⁴ Na podstawie materiałów przygotowanych przez Małgorzatę Urban – GCI w Miejscu Piastowym.

informacji, poza tym, co oferują strony internetowe poszczególnych uczelni, na prośbę GCI szkoły przekazały informatory dla kandydatów na studia. Dodatkowo dla maturzystów przygotowana została informacja o kredytach i rachunkach studenckich.

- **Informacja o wyjazdach i praktykach zagranicznych**

Młodzież zainteresowana wakacyjnymi wyjazdami i zagranicznymi praktykami mogła uzyskać szczegółowe informacje w GCI. Po nawiązaniu współpracy z ogólnopolskimi firmami zajmującymi się wyjazdami w charakterze *AU PAIR* oraz organizowaniem zagranicznych praktyk, klienci Centrum mogą na miejscu skorzystać z folderów i materiałów informacyjnych przekazanych przez te firmy.

- **Informacja Europejska, wiadomości o konkursach, olimpiadach**

– Gminne Centrum Informacji w Miejscu Piastowym otrzymuje bieżące informacje z internetowego, europejskiego portalu dla młodzieży i osób pracujących z młodzieżą – *Euro-desk*. Za ich pośrednictwem posiadają aktualne informacje o programach UE dla młodzieży, o ogłaszanych konkursach i olimpiadach.

- **Informacja o stypendiach dla młodzieży i studentów**

Do czerwca 2004 r. młodzież i studenci znajdujący się w trudnej sytuacji materialnej mogli ubiegać się o stypendia dla uczniów szkół średnich i studentów finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego. W Gminnym Centrum Informacji uczniowie i studenci mogli otrzymać wniosek i pomoc w jego wypełnieniu.

- **Folder Turystyczny gminy Miejsce Piastowe**

Pomimo że gmina Miejsce Piastowe nie jest terenem typowo turystycznym, można odnaleźć w niej miejsca, które z pewnością będą interesujące dla potencjalnych turystów lub inwestorów. Prace nad folderem rozpoczęły od zbierania informacji na temat gospodarstw agroturystycznych i punktów gastronomicznych oraz aktualizacji tych danych w bezpośrednim kontakcie z ich właścicielami.

Folder składa się z następujących elementów:

1. **Podstawowe informacje o gminie:** mapa gminy, powierzchnia, liczba mieszkańców, system komunikacyjny,
2. **Rys historyczny:** opis założenia miejscowości, pochodzenie nazwy, zabytki (kościół, kaplice i kapliczki),
3. **Przyroda:** – krótki opis krainy geograficzno-przyrodniczej, na terenie której leży dana wieś,
4. **Turystyka:** miejsca noclegowe – gospodarstwa agroturystyczne, bary i punkty gastronomiczne, trasy turystyki rowerowej.

- **Gminne Centrum Informacji w Żyrzynie (woj. lubelskie)⁵**

GCI w Żyrzynie pełni usługi z zakresu:

- **Udostępnianie sprzętu komputerowego**

Komputery najczęściej wykorzystują bezrobotni do szukania ofert pracy, pisania dokumentów aplikacyjnych, podań, informacji do szkoły itp. W GCI zgromadzone zostały również informacje dotyczące ofert gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych oraz szkół wyższych o wybranych kierunkach w Polsce.

⁵ Na podstawie materiałów przygotowanych przez Leszka Gorgola, Andrzeja Wujka – GCI w Żyrzynie.

- **Usługi bezpłatne**

Gmina ma charakter typowo rolniczy, oczekiwania mieszkańców dotyczą w dużym stopniu przybliżenia kwestii związanych ze Wspólną Polityką Rolną. Wychodząc naprzeciw zapotrzebowaniu na te tematy, GCI udziela porad i służy pomocą mieszkańcom gminy. Głównym sukcesem w tej dziedzinie była pomoc rolnikom w wypełnianiu wniosków o dopłaty obszarowe oraz na wspieranie gospodarstw niskotowarowych (np.: W-1/01, W-1/04).

- **Bezrobotni**

Każda osoba bezrobotna, która zgłasza się do Gminnego Centrum Informacji zobowiązana jest do wypełnienia tzw. Formularza osoby bezrobotnej. Dokument ten zawiera pytania dotyczące danych osobowych, wieku, wykształcenia, a także oczekiwań, rodzaju pomocy, jaką klient chciałby otrzymać w placówce. Jednocześnie pracownik GCI przeprowadza szczegółowy wywiad z klientem pozwalający na zaproponowanie mu odpowiedniej oferty. Przy każdej kolejnej wizycie klient wpisany jest do ewidencji.

- **Poszukiwanie ofert pracy**

Dla osób, które zarejestrowały się w Gminnym Centrum Informacji jako osoby bezrobotne, funkcjonuje system informowania o ofertach pracy, zgodnie z ich kwalifikacjami i oczekiwaniami. Ponadto osoby te informowane są o kursach podnoszących kwalifikacje. Osobie bezrobotnej i deklarującej chęć poszukiwania ofert pracy pracownicy GCI każdorazowo proponują wykorzystanie kilku źródeł informacji. Przedstawiają oferty pracy krajowej i z zagranicy z Powiatowego Urzędu Pracy z Wojewódzkiego Urzędu Pracy, zamieszczone w prasie lokalnej i ogólnopolskiej, dostępnej w GCI, wreszcie zamieszczone w Internecie. W ramach pomocy dla bezrobotnych została utworzona komputerowa baza danych, pozwalająca na szybkie skojarzenie osób w niej zarejestrowanych z ofertami pracy, które wprowadzane są do bazy raz w tygodniu.

- **Szkolenia dla bezrobotnych oraz mieszkańców Gminy:**

- Szkolenia z podstaw obsługi komputera dla bezrobotnych i mieszkańców gminy.
- Szkolenie zorganizowane dla mieszkańców gminy Żyrzyn, wspólnie z LWODR w Końskowoli dotyczące Projektowania ogrodów.
- Szkolenie dotyczące pozyskiwania funduszy strukturalnych w ramach działania: Dostosowanie gospodarstw do standardów unijnych.

- **Szkolenia dla pracowników GCI :**

- Kultura 2000. Szkolenie zorganizowane przez Ministerstwo Kultury.
- Odnowa Wsi oraz Zachowanie i Ochrona Dziedzictwa Kulturowego. Szkolenie zorganizowane przez Urząd Marszałkowski w Lublinie.
- Szkolenie dotyczące pozyskania środków z funduszy strukturalnych dla organizacji pozarządowych. szkolenie organizowane przez EDS Fundację Nowy Staw.

- **Planowane szkolenia maj-czerwiec dla osób bezrobotnych:**

- Szkolenie komputerowe z podstaw obsługi komputera i Internetu.
- Kurs kombajnisty przy współpracy z LWODR w Końskowoli.
- Kurs agroturystyczny przy współpracy z LWODR w Końskowoli.

- **„Gościniec Żyrzyński”**

Do zadań Gminnego Centrum Informacji w Żyrzynie należy również informowanie społeczności lokalnej o wszystkich wydarzeniach na terenie gminy za pośrednictwem wydawanego przez GCI, biuletynu informacyjnego – „Gościniec Żyrzyński”.

Dodatkowe działania to:

- **Przygotowany projekt pt. „Pamiętajcie o ogrodach”** do Fundacji Wspomagania Wsi w ramach programu *Bieda i Środowisko* dla mieszkańców Kotlin.
 - **współtwórcy powstałego stowarzyszenia na rzecz dzieci i młodzieży „Społecze towarzystwo oświatowo – kulturalne gminy Żyrzyn”**.
 - **Przygotowywanie informacji na temat:**
 - programów Unii Europejskiej dla rolników,
 - możliwości pozyskiwania funduszy na rozwój lokalny oraz odnowę wsi,
 - ogłaszanych konkursów, grantów dla szkół, organizacji i samorządu.
 - **Współpraca z Puławskim Urzędem Pracy;** kontakt w sprawie ofert pracy, szkoleń, cotygodniowe (poniedziałek) spotkania z doradcą zawodowym.
 - **Przygotowanie materiałów informacyjno-promocyjnych o GCI** (ulotki, broszury).
 - **Utworzenie katalogu z informacjami** potrzebnymi osobom chcącym rozpocząć własną działalność gospodarczą, udostępnianie i pomoc w wypełnianiu formularzy. Pomoc udzielana przez pracowników GCI najczęściej dotyczy pomocy w określaniu rodzaju działalności według PKD oraz wypełnianiu niezbędnych wniosków.
 - **Przygotowanie i przekazanie informacji rolnikom o rynkach zbytu.**
- **eSycyna – Gminne Centrum Informacji w powiecie zwoleńskim (woj. mazowieckie)**⁶
- Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, którego misją jest integracja, samoorganizacja i aktywizacja lokalnych społeczności poprzez animację oświatową i kulturalną w celu wyrównania szans społecznych i edukacyjnych młodzieży i dorosłych – realizuje projekt własny o charakterze innowacyjnym: *eSycyna – społeczna sieć komputerowa*. Celem projektu jest budowa lokalnych sieci komputerowych ogólnodostępnych dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Projekt *eSycyna* jest realizowany na terenie powiatu zwoleńskiego, który jest jednym z 42 powiatów województwa mazowieckiego.

Do projektu *eSycyna* Stowarzyszenie włączyło Gminne Centrum Informacji (GCI) w Gminie Zwoleń i w Gminie Kazanów – granty Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w ramach programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów – Pierwsza Praca. Działalność Gminnego Centrum Informacji ukierunkowana jest na aktywizację ludzi młodych oraz społeczności lokalne i ożywienie lokalnego rynku pracy poprzez zapewnienie łatwego dostępu do wykorzystania nowoczesnych technologii przekazu informacji.

W odróżnieniu od tradycyjnie realizowanych projektów w kraju (gminne centrum znajduje się w jednym miejscu) tworzymy rozproszoną sieć komputerową – ePunktów ogólnodostępną w całej gminie, w każdej wsi (odległość między ePunktami – **max. 3 km**).

Obie gminy zostały pokryte siecią ogólnodostępnych komputerów umieszczonych w szkołach (internatach), bibliotekach, domach kultury, świetlicach, remizach strażackich, sklepach i domach rolników. Taka sieć powstała w całym powiecie, w każdej z pięciu gmin zainstalowaliśmy **łącznie 80 zestawów komputerowych w 51 ePunktach w 44 miejscowościach powiatu zwoleńskiego**. Przygotowano grupy liderów Gminnych Centrów Informacji (wolontariuszy i pracowników – 80 osób) do inicjowania zmian aktywności zawodowej osób, grup społecznych i zawodowych, udzielania porad, koordynowania prac, co wpłynie na właściwe funkcjonowanie ePunktów, i pozwoli w pełni realizować zadania GCI.

⁶ Na podstawie materiałów przygotowanych przez Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna.

Codziennie w naszej sieci przed komputerami zasiada 500–700 osób, głównie dzieci, młodzieży i dorosłych. Tradycyjne usługi GCI rozszerzyliśmy o coroczne zajęcia dla ok. 50–70 dzieci i młodzieży w formie „Wakacji z komputerem”. Wydaje się, że podjęliśmy oryginalnie nietradycyjne działania w zakresie ułatwiania dostępu do komputera, Internetu. Uznaliśmy, że zachowanie i popularyzacja dziedzictwa kulturowego jest szansą aktywizacji i rozwoju społeczności lokalnej. Sycyna to zaniedbane miejsce urodzin wielkiego poety Jana Kochanowskiego. Przytoczymy tylko niektóre przedsięwzięcia z kalendarium:

- 04.03.2005 r. – warsztaty projektów strukturalnych i europejskich;
- 06.04.2005 r. – rozpoczął się 22-dniowy bezpłatny kurs: *Pszczelarz – producent ziołomiodu i innych produktów pszczelich*, w którym uczestniczyło 28 osób. Kurs prowadziło Szydłowieckie Forum Gospodarcze przy współpracy z S.O. Sycyna i Urzędu Miejskiego w Zwoleniu;
- Maj 2005 r. – Zarząd Województwa Mazowieckiego Uchwałą Nr 385/174/2005 pozytywnie zaopiniował oferty zgłoszone w otwartym konkursie na realizację zadań w roku 2005: – **475 Urodziny Jana Kochanowskiego – Dni Sycyny** (w kwocie 10 000,00) oraz – **Wydanie monografii ... imienia Jana Kochanowskiego** (w kwocie 8 000,00);
- 19.06.2005 – 475 rocznica urodzin Jana Kochanowskiego – Dni Sycyny (festyn lokalny): *Bieg przelajowy – Sycyna 2005 (213 uczestników)*, *Złot Szkół i Instytucji im. Jana Kochanowskiego (ponad 40 delegacji szkół)*, *Wręczenie medalu „Służmy poczciwej sławie” dla szczególnie zasłużonych dla Renesansu Sycyny*, *Wręczenie 6 stypendiów oświatowych (51 stypendiów Oświatowych S.O. Sycyna od 2000 roku)*, *Konferencja „Wartości humanistyczne twórczości Jana Kochanowskiego w praktyce edukacyjnej współczesnej szkoły”*, *Prezentacja monografii „...imienia Jana Kochanowskiego”, pod red. Henryka Bednarczyka, Marcina Olifirowicza.*

Zorganizowano 30 edycji kursów, które ukończyło 1035 słuchaczy. Ukazało się 31 numerów *Więści Sycyny* – gazety lokalnej.

Swoiste raporty o stanie infrastruktury społeczności lokalnej (gmin, wsi) to 10 monografii, które zostały napisane przez bardzo liczne zespoły autorskie.

- Bednarczyk H. (red.): *Sycyna wiek XX. 2000.*
- Bednarczyk H., Kowalska-Kutera H. (red.): *Ciepielów dawniej i dziś. 2001.*
- Madejski J.: *Iłża zapamiętana. 2004.*
- Czyżewska A.: *Wierzbica. 2004.*
- Traczyk S. A.: *Sanktuarium Maryjne w Wysokim Kole. 2004.*
- Januskiewicz E. (red.): *Policzna. 2004*
- Sołtysiak M. (red): *Kazanów nad Iłżanką. 2004.*
- Kołodziejczyk K., Madej J., Stawarz M. (red): *Echa tczowskiej ziemi. 2005.*
- Kuś M. (red): *Przyłęk nasza ziemia. 2005.*
- Skorupka-Tomczyk A., Witczak S. (red): *Chotcza – wczoraj dziś jutro. 2005.*

Biblioteka Sycyńska to już 23 tomy i ponad 33 tys. książek.

Problemem stałym są kłopoty z finansowaniem palcówki. Lecz i z tym problemem próbuje się zmierzyć. W 2005 roku uzyskaliśmy grant Ministerstwa Gospodarki i Pracy na rozwój GCI. W efekcie przeprowadziliśmy:

- badania przedsiębiorczości w środowisku lokalnym,
- przeprowadziliśmy warsztaty szkoleniowe dla absolwentów, mieszkańców gminy i powiatu zwolenckiego (liderzy Punktów – 20 osób) w zakresie: technik aktywnego poszukiwania pracy i samozatrudnienia – 30 godzinny modułowy programu szkolenia „Aktywni na rynku pracy” składający się z następujących modułów: *Poznanie siebie; Nowy rynek pracy – indywidu-*

alny plan działania; Wprowadzenie na rynek pracy – przygotowanie do aktywnego poszukiwania pracy; Technologie informatyczne w poszukiwaniu pracy oraz aktywizacji i rozwoju społeczności lokalnej – 8 godzinne modułowe warsztaty szkoleniowe „Rozwój społeczności lokalnej” składające się z następujących modułów: Promocja miejscowości – „małej ojczyzny”, gminy i regionu w Internecie. Rozwój społeczności lokalnej; Mój biznes w Internecie;

- zorganizowaliśmy pierwsze w powiecie zwoleńskim „Targi Pracy” w Zespole Szkół Licealnych,
- wydaliśmy specjalny numer „Wieści Sycyny”.

Stowarzyszenie uczestniczy, jako partner Centrum Doradztwa Rolniczego w Radomiu, w projekcie Lider+. Celem projektu jest wspieranie rozwoju obszarów wiejskich w szczególności poprzez pomoc we wdrażaniu nowoczesnych strategii rozwoju tych obszarów, pobudzenie aktywności społeczeństwa i jego inicjatywy.

Podsumowanie

Według oceny zawartej w projekcie Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013 rynek pracy w Polsce charakteryzuje się niską aktywnością zawodową, najwyższym bezrobociem i najniższym wskaźnikiem zatrudnienia w krajach UE.

Od wielu lat systematycznie spada liczba ludzi pracujących, rośnie zaś liczba osób nieaktywnych. Niskiemu zatrudnieniu towarzyszy wysokie bezrobocie o charakterze strukturalnym. Dotyczy to głównie obszarów wiejskich i małych miast, gdzie obok bezrobocia „jawnego” występuje problem bezrobocia „ukrytego”. Na terenach tych, od początku transformacji występuje zróżnicowanie gospodarstw rolnych. Z jednej strony ma miejsce koncentracja produkcji, która pociąga za sobą nadwyżki siły roboczej, z drugiej strony pozostaje bardzo duża liczba małych gospodarstw rolnych, które nie przynoszą wystarczającego dochodu zabezpieczającego byt właścicieli.

Na ten obraz nakłada się słaby rozwój aktywności społecznej Polaków. Sektor organizacji społecznych w Polsce obejmuje obecnie około 50 000 stowarzyszeń i fundacji. W organizacjach tych znajduje dziś zatrudnienie 1% ludności aktywnej zawodowo, dla porównania w Holandii wskaźnik ten osiąga ponad 14%, zaś w Belgii i Irlandii przekracza 10%. Jak na tym tle ocenić GCI?

Dzisiaj łącznie w kraju funkcjonuje ponad 800 takich placówek, które stwarzają szansę rozwoju osobistego i zawodowego dla bezrobotnych, a umożliwienie uzyskania pewnych informacji za pośrednictwem Internetu, już na poziomie gminy, z całą pewnością jest działaniem koniecznym, szczególnie pod kątem osób o ograniczonych możliwościach finansowych.

Według sprawozdania złożonego np. przez Kierownika GCI w Żyrzynie:

„GCI jest placówką, która już na trwałe zaistniała w świadomości lokalnego społeczeństwa, coraz więcej osób wierzy, iż może tu uzyskać niezbędną pomoc. Głównym zadaniem jest pomoc osobom poszukującym pracy poprzez umożliwienie dostępu do nowych technologii przekazu informacji. Działalność żyryńskiego GCI wychodzi jednak daleko poza realizację tego zadania, co sprawia, że jest placówką potrzebną, a jej działalność jest pozytywnie odbierana przez społeczność gminną. Wiele osób dzięki GCI mogła utrzymywać stały kontakt z rodzinami i swoimi pracodawcami. Często byli wręcz zdziwieni taką możliwością w tak małej miejscowości. W ich pamięci pozostał dzięki temu pozytywny wizerunek miejscowych władz samorządowych, dbających o rozwój lokalnej społeczności”.

Z tego punktu widzenia istnienie placówek GCI i ich funkcjonowania należy ocenić nadzwyczaj pozytywnie, wyrażając przekonanie, że popularyzacja „dobrych praktyk” przyczyni się do ich dalszego upowszechniania i rozwoju. Będzie poszczególnie ważne zarówno z punktu widzenia realizacji celów nakreślonych w Strategii Lizbońskiej, jak i priorytetów określonych w Narodowym Planie Rozwoju.

Z dokumentów tych wynika, że GCI winny stać się stałym elementem konstrukcyjnym budowanego w ramach UE Społeczeństwa Informatycznego. Rozbudowa ilościowa i jakościowa winna zmierzać do:

- przyspieszenia dostarczania ludności niedrogich usług telekomunikacyjnych,
- poszerzenia dostępności do Internetu,
- upowszechniania idei e-learning,
- propagowania e-pracy,
- postępu w budowania gospodarki opartej na wiedzy,
- umożliwianiu powszechnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa wiedzy,
- lepszej dostępności do służb publicznych, w tym Urzędów Pracy wraz z ich działalnością w ramach sieci Eures,
- upowszechniania wiedzy o zdrowiu i bezpieczeństwie,
- rozwojowi kulturalnemu w globalizującym się świecie,
- zachowaniu naturalnego środowiska.

Literatura

1. Strategia informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska. Ministerstwo Nauki i Informatyzacji; maj 2003.
2. Jak prowadzić Gminne Centrum Informacji. WUP w Warszawie, Warszawa 2001.
3. Gminne Centrum Informacji – doświadczenia i przyszłość. Poradnik. Pod red. H. Bednarczyka, T. Kupidury, M. Żurka (w przygotowaniu).
4. Multimedialna Encyklopedia Powszechna –FORGA- Edycja 1999.
5. Sysło M.M.: Technologia informacyjna w kształceniu ogólnym. W: WSiP Warszawa 1997.
6. R. Pachociński, Oświata XXI. Kierunki przeobrażeń. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.
7. Idee humanistyczne Renesansu w integracji europejskiej. Praca zbiorowa. W: Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, Muzeum im. Jacka Malczewskiego w Radomiu 2002.
8. Strona internetowa programu Pierwsza Praca: http://www.lpraca.gov.pl/pliki_newsletter/DRP_MGiP_Zasady_GCI.doc<http://www.lpraca.gov.pl/index.php?id=13&tresc=2801>
9. Zieliński A.: „Stan obecny i perspektywy rozwoju społeczeństwa informacyjnego na wsi”, Przegląd Telekomunikacyjny i Wiadomości Telekomunikacyjne, z. 6, 2002
10. Wydro K.: Nowoczesne usługi informacyjne stymulatorem rozwoju obszarów wiejskich. Polska Fundacja Nauk Telekomunikacyjnych, 2001.

Dane korespondencyjne autorów:

Henryk BEDNARCZYK

e-mail: henryk.bednarczyk@itee.radom.pl

Tomasz KUPIDURA

e-mail: tomasz.kupidura@itee.radom.pl

Mirosław ŻUREK

e-mail: mirzurek@wp.pl

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

Recenzent:

prof. dr hab. Stanisław KACZOR

MULTICENTRA – lokalne centra kultury technologicznej

MULTICENTRES – local centres of technological culture

DEGEM System istnieje 36 lat. Projektuje i upowszechnia programy do obsługi systemów edukacji ogólnej i zawodowej. Stopniowo rozszerza działalność, obecnie posiada swoje oddziały w Ameryce Północnej i Południowej. Najważniejsze w działalności firmy są systemy edukacji zawodowej. Na potrzeby edukacji zawodowej tworzone są systemy: elektroniczne, telekomunikacyjne i autotroniki, czyli szeroko pojętej przemysłowej automatyzacji. Firma od lat tworzy centra nauki i technologii. MultiCentrum jest to centrum płynnego poruszania się w środowisku technologicznie zaawansowanym, wyspecjalizowane w rozwijaniu i poruszaniu się w skomputeryzowanym środowisku uczenia się. Celem MultiCentrum jest uzupełnienie wiedzy oferowanej w tradycyjnym systemie edukacji oraz zapewnienie profesjonalnego szkolenia.

Stanowią one: interaktywne środowisko nauczania, doskonały sposób przyswajania wiedzy, umożliwiają badania i analizy w drodze doświadczeń. Dostosowane są do lokalnych systemów nauczania. W Europie na Węgrzech funkcjonuje 40 punktów MultiCenters. Koncepcją MultiCenters jest zapoznanie młodzieży i dorosłych ze światem technologii. Nowoczesne centra stanowią sieć ośrodków służących nauce i wzbogacaniu wiedzy, oferujący szeroki zakres działań i doświadczeń, połączonych z zaawansowanymi i najnowszymi technologiami informatycznymi. Centrum oferuje szeroką gamę ćwiczeń edukacyjnych o szerokiej tematyce, włączając w to również technologię, sztukę komputerową, muzykę cyfrową, robotykę oraz technologie informatyczne. Duża różnorodność narzędzi technicznych oraz urządzeń peryferyjnych dostępnych podczas kursu znacznie ułatwia naukę.

MultiCenter wypełnia lukę w zakresie edukacji technologicznej, poszerzając multimedialny zakres oddziaływania na dzieci, uczniów, nauczycieli i dorosłych poprzez swoje rozbudowane działania. Centra to narzędzia, które pomagają dzieciom i młodzieży w poznawaniu nowych technologii, które będą używane przez nie w przyszłości. Programy nauczania w Multicentrum dostosowane są do różnych grup wiekowych (dla dzieci, jak również dla dorosłych), do różnych grup społecznych (również dla osób niepełnosprawnych). Programy nauczania dostosowane są zwłaszcza dla zaawansowanego szkolenia nauczycieli. Ogrywają one dużą rolę w wychowaniu nowej generacji liderów technologii, którzy będą wpływać na swoje otoczenie i społeczeństwo. Z tych powodów MultiCenter został wybrany przez ONZ jako niwelujący różnice między krajami do programu „Zmniejszanie przepaści cyfrowej”. MultiCenter stanowi środowisko innowacyjne zarówno pod względem organizacji przestrzennej, jak i możliwości technologicznych.

Cele MultiCentrum:

- głównym celem MultiCentrum jest chęć wyrównania poziomu między wiedzą technologiczną a zastosowaniem programów technologicznych,

- zapoznanie uczniów z zaawansowanymi technologiami,
- umiejętności na miarę XXI wieku: przyswojenie umiejętności technologicznych, społecznych, umiejętność myślenia i uczenia się. Przyswojenie wiedzy o szerokim zakresie naukowym;
- minimalizowanie przepaści cyfrowej,
- nauka posługiwania się aplikacjami technologicznymi,
- stawanie się częścią nowoczesnego i dynamicznego społeczeństwa,
- dostęp do wielu narodowości, różnych kultur, społeczno- ekonomiczny status i wiek jak również specjalne potrzeby każdej grupy,
- uaktywnianie słabszych sektorów promując doskonałości oraz równe możliwości.



Główni odbiorcy Multicentrow

Głównymi odbiorcami kursów w MultiCentrum są: dzieci przedszkolne, emeryci, niepełnosprawni, dorośli, a w szczególności nauczyciele. Każda grupa wiekowa uczy się przydzielonych tematów na poziomie odpowiednim dla niej, zaczynając od podstawowego poziomu, dostosowanego do ogólnej populacji uczniów, a kończąc na rozszerzonym poziomie, z bardzo szczegółową wiedzą dostosowaną dla określonych grup. Nauczanie w MultiCentrum jest tak zaplanowane, aby zainteresować różnych uczniów. Wynikiem tego jest, iż uczniowie mogą rozwijać się z jednej strony zgodnie ze swoimi możliwościami oraz ciekawością, a z drugiej wyznaczając wyzwania oraz cele.

Metody nauczania: w MultiCentrum angażowana jest cała gama technik nauczania i instruowania, aby nauczyć zaawansowanych technologii, wiedzy naukowej oraz umiejętności związanych z nią dla wszystkich grup wiekowych. Firma korzysta z kilku technik nauczania, m.in.: wspólna nauka, nauka za pośrednictwem dorosłych, nauka poprzez poszukiwanie, odkrywanie i rozwiązywanie problemów, nauka poprzez włączanie różnych „typów inteligencji”, nauka w otwartym środowisku technologicznym, reprezentacji podanych zjawisk lub danych dyscyplin podczas wykorzystywania różnych zespołów i symboli. Wykorzystanie różnych form pokazywania zjawisk ułatwia użytkownikowi ich zrozumienie. Proces nauki w MultiCentrum odbywa się w środowisku bogatym w zasoby techniczne, które stanowią integralną część nauki. Możemy do nich zaliczyć narzędzia przeznaczone do tworzenia muzyki cyfrowej, narzędzia do tworzenia grafiki komputerowej, baz danych, narzędzia programowania, narzędzia do tworzenia symulacji

komputerowych oraz skomputeryzowane laboratoria przeznaczone do badań nad środowiskiem naturalnym. Takie środowisko nauki pozwala uczniom aktywnie wykorzystywać narzędzia technologiczne, narzędzia, które pomogą im w kognitywnym procesie poszerzania, utrwalania, ilustrowania i konstruowania nowo zdobytej wiedzy, jak również w nabywaniu nowych zdolności.

Ocena: uczniowie są oceniani na podstawie osiągnięć i na podstawie umiejętności wykonywania zadań, zarówno tych, które są bezpośrednio związane z przedmiotem naukowym jak również tych zadań, które odzwierciedlają poziom zdobytych umiejętności podczas procesu nauki.

Ocena uczniów w czasie rzeczywistym, służąca jako narzędzie formujące podczas procesu uczenia się oraz ocena końcowa odzwierciedlają dokonania uczniów i stanowią nieodłączną część procesu uczenia się w MultiCentrum. Taka ocena informuje zarówno instruktorów, jak i uczniów o postępie, jaki zrobił każdy uczeń, dodaje motywacji, podnosi samoocenę.

Środowisko nauki MultiCentrum zostało zaprojektowane w taki sposób, aby odzwierciedlić koncepcje i programy uczenia się oraz techniki nauczania, które są wykorzystywane w centrum. Technologia odgrywa podwójną rolę: z jednej strony jest środkiem wprowadzania nowych technik oraz zachęca do poszukiwania, odkrywania oraz rozwiązywania problemów, np.: przez koncepcje edukacyjne, które nie są technologicznie motywujące, a z drugiej strony dostarcza różnorodnych możliwości nauk.

Istnieje kilka ważnych elementów podczas tworzenia środowiska technologicznego w MultiCentrum. Techniczna struktura Centrum, program MultiCentrum zbudowany jest na platformie, która zawiera sieć komputerową, umożliwiającą kontrolowanie i monitorowanie całego centrum, intranet, zewnętrzną sieć komunikacji oraz system wspierający. Zaawansowane narzędzia technologiczne, nauka w MultiCentrum odbywa się w środowisku bogatym w zasoby technologiczne. Wszystkie zasoby włączone są w proces nauki. Można do nich zaliczyć symulacje komputerowe przemysłu technologicznego, jak również przemysłu High – Tech, laboratoria technologiczne, zaawansowane narzędzia wykorzystywane do nauczania sztuki oraz muzyki, skomputeryzowane laboratoria umożliwiające symulacje oraz ilustracje procesów oraz zjawisk związanych z badaniem środowiska naturalnego, sprzęt niezbędny do projektowania, budowania oraz programowania robotów zawierających czujniki oraz skomputeryzowane interfejsy wykorzystywane do monitorowania i kontroli. Urządzenia peryferyjne: każde stanowisko przeznaczone do nauki w centrum jest wyposażone w taki sprzęt, jak: skaner, nagrywarka płyt CD, syntetyzator, aparaty cyfrowe, karty video, klawiatury interaktywne, cyfrową bibliotekę (płyty CD), mikrofony oraz głośniki.

MultiCenter przyczynia się do wzmocnienia wartości istotnych dla danych społeczności, rozwija pracę zespołową, uznaje pomysły innych, skupia lokalną społeczność, a przede wszystkim staje się środowiskowym centrum kultury technologicznej.

Seminarium Autotronika, elektronika, multivalentna w technologii kształcenia zawodowego odbyło się w Instytucie Technologii Eksploatacji w dniu 2 grudnia 2005 r. Prowadzącymi byli przedstawiciele firmy: dr Maures Simson, dr David Birand i dr Daniel Miloszewski.

Opracowanie na podstawie materiałów DEGEM–System
Joanna Tomczyńska

Dane korespondencyjne autora:

Joanna TOMCZYŃSKA

e-mail: joanna.tomczyńska@itee.radom.pl

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

Sylwetki wybitnych oświatowców

Prof. Bolesław NIEMIERKO



Profesor Bolesław Niemierko urodził się 17 lipca 1935 roku w Poznaniu, w inteligentnej rodzinie. Ojciec, z wykształcenia inżynier, z zamiłowania humanista – bibliofil, biegle władający kilkoma językami, był właścicielem znacznego majątku ziemskiego i dobrze prosperującej wytwórni leków. Szczęśliwe dzieciństwo Profesora zakończyło się wraz z wybuchem II wojny światowej. Rodzina utraciła wszelkie środki do życia i próbując dostosować się do zmian ustrojowych, po 1945 roku znalazła się w Olsztynie, gdzie ojciec znalazł zatrudnienie na stanowisku podrzędnego referenta. Z zawieruchy wojennej ocalał, na szczęście, bogaty księgozbiór, który dla przyszłego naukowca był pierwszym kontaktem ze światem literatury i sztuki. Jako samouk sięgał po coraz ambitniejsze pozycje z klasyki literatury pięknej, nie stroniąc od książek popularnonaukowych, zwłaszcza z fizyki.

W wieku niespełna siedemnastu lat Profesor Niemierko ukończył szkołę średnią w Olsztynie (1952), po czym przystąpił do egzaminów wstępnych na wymarzony kierunek dziennikarstwa na Uniwersytecie Warszawskim. Mimo znakomicie zdanego egzaminu, na studia dziennikarskie nie został przyjęty (dla przyszłego dziennikarza ważniejsze były rekomendacje polityczne), ale pojawiła się możliwość podjęcia studiów na pedagogice na UW, gdzie akurat były wolne miejsca.

Dla przyszłego twórcy pomiaru sprawdzającego wielostopniowego, najcenniejszym wspomnieniem z czasów studiów okazało się być spotkanie z wybitnym polskim pedagogiem, profesorem Bogdanem Nawroczyńskim. Autor *Zasad Nauczania*, mimo podeszłego wieku, był nadal w doskonałej formie intelektualnej, prowadził znakomite wykłady i seminaria i, jak prawdziwy Mistrz, przygotował swoich wychowanków do przyszłej samodzielnej pracy badawczej.

1 stycznia 1960 roku absolwent pedagogiki, autor pracy magisterskiej pt.: „Pogląd na świat współczesnej młodzieży polskiej”, napisanej pod kierunkiem prof. Bogdana Nawroczyńskiego, legitymujący się dodatkowo ukończeniem dwuletnich studiów polonistycznych na Uniwersytecie Warszawskim, wraca na Mazury zatrudniając się w charakterze nauczyciela polonisty w szkole podstawowej w Olsztynie, a po roku w liceum pedagogicznym w Mrągowie. Równolegle niejako zaczyna gromadzić materiał empiryczny do własnej pracy doktorskiej, uczestnicząc w seminarium naukowym, prowadzonym przez prof. Marię Ossowską. W 1966 roku obronił pracę doktorską na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego nt. *Niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli szkół podstawowych*¹. Promotorem pracy był profesor Tadeusz Pasiarbiński.

Niemal dokładnie w tym samym czasie doszło do spotkania Naszego Jubilata z kolejnym wybitnym polskim pedagogiem: profesorem Wincentym Okoniem, wówczas dyrektorem Instytutu Pedagogiki w Warszawie, zaproszonym do Olsztyna na wykłady dla nauczycieli. Zabierający

¹ Praca wydana drukiem: Niemierko B., *Niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli szkół podstawowych*, PZWS, Warszawa, 1966.

głos w dyskusji, młody nauczyciel, Bolesław Niemierko tak dalece zwrócił na siebie uwagę prelegenta, że otrzymał propozycję pracy w Instytucie Pedagogiki w Warszawie. Tak rozpoczął się 18-letni okres warszawski w życiu profesora Niemierki i Jego spotkanie z pomiarem dydaktycznym.

W 1968 roku Polska przystąpiła do stowarzyszenia IEA², a doktor Bolesław Niemierko został koordynatorem badań międzynarodowych, dotyczących osiągnięć szkolnych z przedmiotów przyrodniczych. Współpraca z IEA trwała ponad 20 lat. Na jednej z konferencji szkoleniowych, w 1961 roku w Szwecji, zajęcia prowadził światowej sławy psycholog i pedagog Benjamin Bloom. To wtedy, po raz pierwszy, Bolesław Niemierko zaczął myśleć nad własną taksonomią celów nauczania, powszechnie znaną jako *Taksonomia ABC*. W 1969 roku objął w Instytucie Pedagogicznym stanowisko kierownika Pracowni Metodologii Badań Pedagogicznych, współpracując z Centralnym Ośrodkiem Metodycznym w Warszawie, wygłaszając liczne prelekcje dla nauczycieli w całym kraju. Tak doszło do nawiązania współpracy z Ośrodkiem Metodycznym we Wrocławiu, skupiającym przyszłych pasjonatów pomiaru dydaktycznego, reprezentujących różne dyscypliny kierunkowe: od polonistyki (Patrzalek, Pańtak), po fizykę (Gabryjelski), czy chemię (Czupiał). Z tego zespołu wywodzą się przyszli współpracownicy Profesora, koordynatorzy badań międzynarodowych, autorzy wielu publikacji z zakresu pomiaru dydaktycznego. Wtedy też powstała książka: *ABC testów osiągnięć szkolnych*³.

W 1976 r. Bolesław Niemierko uzyskał habilitację na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego na podstawie książki „Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe”⁴.

Po habilitacji Profesor objął funkcję wicedyrektora Instytutu Badań nad Młodzieżą (1977–1980) w Warszawie, a następnie wicedyrektora Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Warszawie (1981–1983). W roku 1980 skorzystał z rocznego stypendium Fulbrighta w University of California, Los Angeles. W USA przebywał (także jako wykładowca) jeszcze trzykrotnie: w 1985 roku (trzy miesiące), 1990 roku (trzy miesiące) i 1992 roku (10 miesięcy) współpracując z takimi autorytetami naukowymi, jak np. T. Nitko z uniwersytetu w Pittsburgu.

W roku 1983 podjął pracę w charakterze nauczyciela akademickiego na WSP w Bydgoszczy, jednocześnie będąc organizatorem i patronem naukowym ogólnopolskich badań osiągnięć szkolnych realizowanych według projektu IEA, których wyniki opublikowane zostały w kilkunastu tomach w kraju i za granicą. Było to pierwsze, i jak dotychczas jedyne przedsięwzięcie badawcze przeprowadzone na taką skalę według najlepszych wzorców metodologicznych. W Bydgoszczy powstały kolejne ważne w dorobku Profesora pozycje: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*⁵ i *Między oceną szkolną a dydaktyką*⁶ oraz fragmenty *Sztuki nauczania*⁷ – pod redakcją K. Kruszewskiego, podręcznika akademickiego wielokrotnie wznawianego. Pracując w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bolesław Niemierko otrzymał w 1988 roku nominację na profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych.

² The International Association of the Evaluation Educational Achievement.

³ *ABC testów osiągnięć szkolnych*, red. Niemierko B., WSiP Warszawa 1975.

⁴ Niemierko B., *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, WSiP Warszawa 1975,

⁵ Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa 1990.

⁶ Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP Warszawa, 1991 (pozycja ta wznawiona została w 1999 roku).

⁷ *Sztuka nauczania*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1991.

Od jesieni 1989 r. Profesor Niemierko zatrudniony został w Uniwersytecie Gdańskim, gdzie powierzono mu funkcję kierownika Zakładu Metodologii Badań Pedagogicznych, kierownika Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego i kierownika Zakładu Diagnostyki Edukacyjnej. W roku 1993 otrzymał mianowanie na stanowisko profesora zwyczajnego w Uniwersytecie Gdańskim.

Poza badaniami *IEA*, Profesor pełnił funkcję eksperta w programach unijnych *MOVE* i *IMPROVE* (modernizacja kształcenia zawodowego) oraz w polskiej *Nowej Maturze*. W latach 1991–2005 przeprowadził jedenaście krajowych konferencji z nowej dziedziny – *diagnostyki edukacyjnej*, a ostatnia z tych konferencji odbyła się we wrześniu 2005 r. w Gdańsku – Sobieszowie.

Od ponad ćwierć wieku prowadzi duże seminarium doktoranckie na temat pomiaru dydaktycznego, oceniania osiągnięć uczniów i diagnostyki edukacyjnej. Jest promotorem 36 prac doktorskich z nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, wykonanych przez dydaktyków różnych przedmiotów szkolnych. W 1999 roku powstała kolejna książka Profesora pt. *Pomiar wyników kształcenia*⁸.

W całej nieprzeciętnej aktywności zawodowej Profesor Niemierko nie zapomniał o młodzińskich marzeniach o dziennikarstwie. I tu znalazł sposób na realizację swojej pasji. W latach 1999–2002 zamieszczał felietony w miesięczniku *Gazeta Uniwersytecka*, periodyku społeczności akademickiej Uniwersytetu Gdańskiego. Większość stałych czytelników tego pisma zaczynała lekturę właśnie od felietonów Profesora. Te barwne, dowcipne i błyskotliwe artykułiki zebrane zostały i wydane w książeczce pt. *Opowieści dydaktyczne dla profesorów i studentów*⁹.

Wszystkie wydane przez Profesora teksty (jest autorem kilkunastu książek, 200 artykułów naukowych i popularnonaukowych oraz redaktorem kilkunastu innych książek) cieszą się wielką popularnością i zasłużonym szacunkiem w środowisku nauczycielskim. Stały się klasyką polskiego pomiaru dydaktycznego. Za niektóre z nich Profesor otrzymał ważne nagrody naukowe, wśród których najważniejsze to:

- Nagroda naukowa Wydziału I Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk w zakresie pedagogiki i psychologii za pracę *Testy osiągnięć szkolnych*, 1976,
- Nagroda indywidualna Ministra Edukacji Narodowej za pracę *Pomiar sprawdzający wielostopniowy*, 1988,
- Nagroda naukowa Wydziału I Nauk Społecznych Polskiej Akademii Nauk w dziedzinie pedagogiki za pracę *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, 1990.

Profesor jest żonaty, ma syna, wybitnego profesora radiologii, pracującego w USA oraz dwoje wnucząt. Jego pasje pozazawodowe to fotografia, podróże krajoznawcze i literatura popularnonaukowa. Jest typem sportsmena: uprawia pływanie, narciarstwo oraz tenis stołowy.

Elżbieta Kowalik
Zakład Dydaktyki Chemii UG

⁸ Niemierko B. *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.

⁹ Niemierko B., *Opowieści dydaktyczne dla profesorów i studentów*, Płock 2002.



Jan OSIŃSKI

Urodził się 23 czerwca 1940 r. w Terespolu n. Bugiem w rodzinie inteligenckiej. Ukończył Liceum Ogólnokształcące w Terespolu, a następnie w 1964 roku Wyższą Szkołę Ekonomiczną w Poznaniu oraz w 1972 roku Studia Podyplomowe w WSE we Wrocławiu. Uprawnienia pedagogiczne uzyskał w 1977 roku.

W swoim życiu zawodowym ma dwie pasje, które stara się łączyć: ekonomię i pedagogikę. Prowadzi m. in. zajęcia z zakresu ekonomiki przedsiębiorstw, marketingu, ergonomii. Jest cenionym działaczem Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego i inicjatorem powołania Wyższej Szkoły Zawodowej PTE w Szczecinie. Od początku powstania uczelni jest członkiem jej senatu.

Dominującą jednak w karierze zawodowej Jana Osińskiego stała się pedagogika. Wyniesione z lat młodości przeświadczenie, że nauka, szeroki do niej dostęp ma decydujące znaczenie dla rozwoju jednostki i całego państwa, stało się dewizą jego postępowania.

Od 41 lat związany jest z kształceniem zawodowym. Pracując jako wicedyrektor Wojewódzkiego Przedsiębiorstwa Przemysłu Mięsnego w Szczecinie sprawował m.in. nadzór nad szkołą przyzakładową w zakresie realizacji programu nauczania, w tym praktycznej nauki zawodu. Inspirował pracowników przedsiębiorstwa do podwyższania kwalifikacji.

W 1977 roku został wybrany na Prezesa Zarządu Wojewódzkiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie, którym pozostaje nieprzerwanie do dnia dzisiejszego. Pod jego kierownictwem WZDZ osiągnął największy rozwój inwestycyjny w swojej 59-letniej historii. Pozwoliło to doprowadzić do sytuacji, że działalność edukacyjna Zakładu prowadzona jest we własnej bazie, czym poszczycić się może niewiele organizacji pozarządowych. Umożliwia to dobre wyposażanie placówek w specjalistyczne pomoce i sprzęt dydaktyczny.

Od roku 1988 intensywnie rozwija współpracę z zagranicznymi instytucjami szkolenia zawodowego. Doświadczenia wyniesione ze współpracy z AMU Szwecja i AMU Dania pozwoliły na pierwsze w regionie wdrożenie kształcenia w oparciu o programy modułowe. Wieloletnia współpraca z Federalnym Instytutem Kształcenia Zawodowego w Berlinie i Instytutem Pedagogicznym w Wiesbaden zaowocowała powołaniem jedyne w tamtym czasie w Polsce Policealnego Studium Spedycyjnego, kształcącego spedytorów w oparciu o autorski program uwzględniający doświadczenia niemieckie.

Z jego inicjatywy powstał w 1988 roku w Świnoujściu unikalny w kraju Ośrodek Kształcenia Kadr dla gospodarki morskiej. Ośrodek ten cały czas się unowocześnia – szkoli w 16 specjalnościach morskich – i w 1999 roku otrzymuje Certyfikat Urzędu Morskiego.

Pod jego kierownictwem WZDZ staje się największą w rejonie zachodniopomorskim instytucją prowadzącą rekwalifikację zawodową. W placówkach oświatowych Zakładu kwalifikacje zawodowe zdobywa lub pogłębia co roku prawie 40% bezrobotnych kierowanych na szkolenie przez urzędy pracy. Wysoka ocena tych szkoleń, jak też autorstwo wielu artykułów o rynku pracy sprawia, że Jan Osiński jest powoływany na doradcę Powiatowych Urzędów Pracy w dziedzinie rekwalifikacji zawodowej.

Jest inicjatorem wielu nowatorskich przedsięwzięć w sferze wdrażania nowych kierunków szkolenia zawodowego i metod nauczania. Placówki WZDZ w Szczecinie jako jedne z pierwszych w regionie rozpoczęły kształcenie komputerowe, a obecnie mają certyfikat „Zgodny z ECDL”

(Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych), przyznany przez Polskie Towarzystwo Informatyczne. Wdrażały metodę symulacyjną w kształceniu zawodowym, przygotowały kadre i prowadzą kursy przy wykorzystaniu programów w systemie modułowym.

Jan Osiński dużą wagę przywiązuje do wysokiej jakości procesu kształcenia. Dlatego podjął działania i doprowadził do uzyskania przez Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego w czerwcu 2001 roku Certyfikatu Systemu Jakości – wg normy ISO-9001 w zakresie działalności oświatowej. Była to pierwsza instytucja oświatowa na Pomorzu Zachodnim, która taką akredytację otrzymała. Centra Kształcenia Zawodowego WZDZ posiadają akredytację kuratora oświaty na prowadzenie szeregu kursów zawodowych. Zakład uczestniczy w konsorcjach realizujących programy finansowane ze środków Unii Europejskiej, takich jak Alternatywa, PHARE 2001 i PHARE 2002. W tym ostatnim Jan Osiński jest ekspertem kluczowym. Między innymi ta działalność, jak i obejmująca obszar województwa sieć Centrów Kształcenia Zawodowego pozwala Zakładowi zajmować pozycję największej pozarządowej instytucji oświaty zawodowej w regionie.

Swoją wiedzą i doświadczeniem Jan Osiński służy nie tylko Zakładowi, lecz także przyczynia się do rozwoju regionu. Aktywnie uczestniczył w pracach nad przygotowaniem strategii rozwoju województwa. Był długoletnim członkiem Kolegium Kuratora Oświaty ds. Szkolnictwa Zawodowego. Działa społecznie w samorządzie terytorialnym i organizacjach pozarządowych.

Od 1988 roku Przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej nadającej zawodowe tytuły kwalifikacyjne i Komisji Egzaminacyjnej Izby Rzemieślniczej nadającej tytuły czeladnika i mistrza w zawodach spożywczych.

Od 1992 roku pełni funkcję Wiceprzewodniczącego Krajowej Rady Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Dzieci idą w ślady ojca: córka Joanna ukończyła studia ekonomiczne, a syn Krzysztof jest doktorem informatyki i wykładowcą w Zachodniopomorskiej Szkole Biznesu.

Odznaczony m. in. Brązowym i Srebrnym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski, medalami: „Komisji Edukacji Narodowej”, „Gryf Pomorski”, Srebrnym i Złotym Medalem „Za Zasługi dla Obronności Kraju” oraz odznakami: „Za Zasługi dla Oświaty”, Złotą „Honorową Odznaką TPS”, Złotą Odznaką „Za Zasługi dla ZDZ”.

Andrzej Kirejczyk

Konferencje, seminaria, informacje, dobra praktyka

Jan OSIŃSKI

Wojewódzki Związek Doskonalenia Zawodowego
Szczecin

Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie

Vocational Development Centre in Szczecin

Słowa kluczowe: Zakład Doskonalenia Zawodowego, kształcenie, doskonalenie zawodowe

Keywords: Vocational Development Center, vocational development

Summary:

The article describes history and current activities of Vocational Development Center in Szczecin. The authors analyse educational and training offers.

W roku 2006 Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie będzie obchodził 60 lat działalności na Pomorzu Zachodnim. Jest to szczególna okazja, aby się zastanowić nad przebytą drogą i dokonaniem na przestrzeni lat.

Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie jest stowarzyszeniem oświatowym powołanym w 1946 roku przez członków założycieli do organizowania kształcenia zawodowego. W okresie powojennym istniało ogromne zapotrzebowanie na rzemieślników, robotników wykwalifikowanych i specjalistów w różnych zawodach. Już w roku 1946 mając na uwadze potrzeby kadrowe i gospodarcze społeczeństwa ziemi szczecińskiej przystąpiono do organizowania kursów doskonalących, dających słuchaczom uprawnienia do wykonywania zawodów rzemieślniczych. Od tej pory z roku na rok, WZDZ (początkowo jako Instytut Naukowy Rzemiosła) rozwijał i rozszerzał swoją działalność oświatową przyczyniając się do znacznego złagodzenia trudności kadrowych w różnych dziedzinach życia gospodarczego.

Wraz z rozwojem gospodarczym zmieniało się zapotrzebowanie na wykwalifikowane kadry specjalistów w różnych dziedzinach. WZDZ odpowiadając na te potrzeby organizował kursy kwalifikacyjne, doskonalące w zawodzie, przysposobienia zawodowego dla młodzieży i dorosłych, zarówno na wsi, jak i w środowisku miejskim.

Na wsi były to kursy przede wszystkim związane z budownictwem, natomiast w miastach szkolenia w takich zawodach, jak ślusarz ogólny i maszynowy, mechanik samochodowy, spawacz elektryczny i gazowy, cieśla budowlany, stolarz, murarz, malarz, betoniarz, palacz kotłów c.o., kucharz, kelner, kierowca.

Przygotowywano również specjalistów w zakresie dozoru urządzeń energetycznych, bhp, przewozu materiałów niebezpiecznych, obsługi sprężarek i agregatów prądotwórczych. Przeszkolone osoby znajdowały zatrudnienie w państwowych zakładach produkcyjnych, w spółdzielczych zakładach usługowych i w warsztatach rzemieślniczych.

W okresie 60 lat istnienia, tj. w latach 1946–2005 WZDZ przeszkolił na różnego rodzaju kursach ponad 700 tysięcy słuchaczy.

W ostatnich latach zmieniająca się rzeczywistość społeczno-gospodarcza w naszym kraju postawiła przed WZDZ nowe zadania i nowe wyzwania.

W warunkach gospodarki rynkowej uległy zmianie zarówno oferty w zakresie kształcenia i doskonalenia, jak i programy szkolenia kursowego. Na kursach wprowadzono modułowe programy nauczania, które uwzględniają nowe techniki nauczania i w większym stopniu wykorzystanie nowoczesnych środków audiowizualnych.

Najważniejszym zadaniem stało się szkolenie i przekwalifikowanie bezrobotnych. Czynimy starania, aby oferta dla bezrobotnych odpowiadała potrzebom rynku pracy. W tym celu nawiązaliśmy ścisłą współpracę z urzędami pracy i z organizacjami samorządu terytorialnego.

Uczestniczymy w realizacji programów unijnych. W ramach konsorcjum realizowaliśmy między innymi podprojekty PHARE 2001 i 2002 obejmujące szkolenie zawodowe dla osób bezrobotnych oraz promocję współpracy lokalnej na rzecz zatrudnienia. Realizowaliśmy także projekt ALTERNATYWA, którego celem była pomoc dla młodzieży poszukującej pracy, promocja zatrudnienia, pobudzanie rozwoju przedsiębiorczości i zapobieganie bezrobociu.

WZDZ jako organizacja edukacyjna pozarządowa stanowi ważne ogniwo w systemie oświatowym. Nasza działalność obejmuje: kształcenie zawodowe młodzieży i dorosłych, kształcenie zawodowe w formach szkolnych, praktyczne nauczanie zawodu w warsztatach szkoleniowych.

Czynimy starania, aby lepiej dostosować kształcenie zawodowe do aktualnych wymagań rynku pracy. Wieloletnia działalność naszej organizacji, doświadczenie, tradycje oraz duży dorobek umożliwiły wdrożenie Systemu Zarządzania Jakością wg normy PN-EN ISO 9001-2001 we wszystkich naszych jednostkach organizacyjnych.

Myślą przewodnią naszych działań jest hasło: „SATYSFAKCJA KLIENTA NASZYM CELEM”.

Zakład nasz uzyskał liczne certyfikaty, atesty i wyróżnienia, wśród nich:

- Certyfikat Ministerstwa Gospodarki, dający uprawnienia do prowadzenia kursów kierowców wózków jezdniowych,
- Atest Instytutu Spawalnictwa w Gliwicach,
- Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty i wiele innych.

W ciągu 60 lat działalności WZDZ w Szczecinie osiągnął wiele sukcesów i dobrze wpisał się w mapę edukacyjną na Pomorzu Zachodnim.

Dane korespondencyjne autora:

Jan OSIŃSKI

WZDZ, Szczecin

e-mail: prezes@wzdz.szczecin.pl



Budynek główny WZDZ

Competences of GiMA consult mbH (Germany)

Firma Konsultingowa GIMA (Niemcy)

Słowa kluczowe: GIMA, szkolenie i kształcenie ustawiczne, projekty międzynarodowe, EQUAL, małe i średnie przedsiębiorstwa, zarządzanie innowacjami

Keywords: GIMA, training and lifelong education, international projects, EQUAL, small and medium sized enterprises, innovation management

Summary

GIMA is a consultancy which, helps small and medium sized enterprises to become more competitive at the market. It makes trainings for them and develops management methods in companies. Since 2001 GIMA is the leader of WIR Wesentliche Ideen Realisieren - Wandlungskompetenz in der Region Neckar-Alb (WIR Realizing Essential Ideas – Adaptability in the Region Neckar-Alb) in the framework of EQUAL initiative which also is supporting enterprises in Neckar-Alb region by teaching staff and accomodating them to constant changes.

GIMA jest niemiecką firmą konsultingową, która pomaga małym i średnim przedsiębiorstwom zwiększać ich konkurencyjność na rynku. GIMA została założona w 1991 roku jako odrębna część Uniwersytetu Reutlingen. W głównej siedzibie, która znajduje się w Tübingen, pracuje około 10 konsultantów.

Jako firma konsultingowa GIMA specjalizuje się w strategii firmy, zarządzaniu innowacjami, zarządzaniu projektami i benchmarkingiem (metodą porównywania rozwiązań). W zakresie szkoleń GIMA oferuje programy seminaryjne dla menedżerów oraz programy szkoleniowe dla pracowników.

Głównym zadaniem firmy jest organizowanie nauczania oraz samo nauczanie. Jej działalność skupia się na:

- Myśleniu systemowym
- Stworzeniu długoterminowego planowania w zespole
- Profesjonalnej pracy zespołu
- Ciągłym uczeniu się
- Tworzeniu szkoleń dla klientów, konkurencji, dostawców i innych firm.

Konsulting w zarządzaniu innowacjami:

GIMA pomaga małym i średnim przedsiębiorstwom wzmocnić ich pozycję na rynku w stosunku do konkurencji. Wraz z kadrą zarządzającą i pracownikami firmy GIMA stwarza strategię przystosowania małych i średnich przedsiębiorstw do zmian strukturalnych, ciągle mających miejsce. W celu realizacji takich zamiarów GIMA opracowuje systemy zarządzania i tworzy różno-

rodne strategie marketingowe. Ponadto GIMA pomaga instytucjom i władzom lokalnym w tworzeniu regionalnych sieci zarządzania dla wzmocnienia przepływu informacji pomiędzy firmami, uniwersytetami i właśnie tymi władzami.

W ostatnich latach została opracowana samoocena firm w celu uzyskania przeglądu ich wyników w zakresie zarządzania innowacjami. Niniejsza samoocena opiera się na modelu stworzonym przez Keith Goffin i Rolf Pfeiffer w projekcie badawczym: „Zarządzanie innowacyjne w Wielkiej Brytanii i niemieckich firmach produkcyjnych” stworzonym przez Niemiecką Fundację Angelo. Opracowany model zawiera 5 różnych komponentów: strategię innowacyjną, zarządzanie zasobami ludzkimi, generowanie pomysłów, wybór pomysłów i wdrażanie (więcej na temat samooceny na stronie internetowej: www.gimaconsult.com).

Konsulting w międzynarodowym benchmarkingu

Wraz z Uniwersytetem Reutlingen GIMA bierze udział w wielonarodowym programie dotyczącym benchmarkingu. Obecnie program jest realizowany w 3 krajach: w Anglii (Szkoła Zarządzania w Cranfield), we Włoszech (Uniwersytet im. Luigi Bocconi w Mediolanie) i w Niemczech (Uniwersytet w Reutlingen). Gromadzi szczegółowe dane dotyczące produkcji i jakości usług z ponad stu firm w każdym roku.

GIMA pracuje dla firm w celu stworzenia w nich systematycznego benchmarkingu. Niniejszy projekt benchmarkingowy jest realizowany wraz z 3 międzynarodowymi producentami związanych z branżą elektroniczną. W projekcie GIMA opracowała indywidualny kwestionariusz benchmarkingowy i metodologię dla warsztatów odbywających się w tych 3 firmach.

Konsulting w zarządzaniu projektami

Menedżerowie projektów, którzy dysponują międzynarodowym certyfikatem zarządzania projektami potrafią zarządzać firmą w lepszy sposób niż ci, którzy takiego poświadczenia nie posiadają. Dlatego GIMA opracowała specjalny kurs, który przygotowuje do egzaminów PMI (Project Management Institute – Instytut Zarządzania Projektami) lub IPMA (International Project Management Association – Międzynarodowe Stowarzyszenie Zarządzania Projektami), a tym samym zachęca uczestników do możliwości zdobycia takiego certyfikatu.

Zarządzanie szkoleniami

Aby liczba klientów GIMA ciągle rosła, firma opracowuje pojęcia Nauczania Mieszanego (Blended Learning), które z jednej strony łączą szkolenia, a z drugiej podstawą znajomość komputera i Internetu. Tematy przedstawione do tej pory przez GIMA to: Zarządzanie Ogólne, Zarządzanie Projektami i Administracja w Biznesie.

Atutem firmy GIMA jest opracowywanie i wdrażanie programów szkoleń z zakresu zarządzania dla wykorzystania ich w zarządzaniu innowacjami w małych i średnich przedsiębiorstwach. Wśród szkoleń można wymienić:

- szkolenia w firmie dla wykwalifikowanych pracowników i członków kadry zarządzającej,
- szkolenia realizowane na zamówienie,
- transfer metod zarządzania do określonych firm,
- gry symulacyjne.

Partnerstwa Rozwoju Regionalnego w Innowacjach

Od 2001 roku GIMA zajmuje się projektem *Learning Network Zollernalb* (Sieć Kształcenia w Zollernalb). Projekt wspomagany jest przez Niemieckie Ministerstwo Badań i Rozwoju, a jego celem jest zorganizowanie i stworzenie nauki w tym regionie. Głównym założeniem projektu jest zwiększanie możliwości innowacyjnych i konkurencyjnej pozycji regionu Zollernalb w Europie. Wraz z około 40 partnerami regionalnymi, np. instytucjami publicznymi (uniwersytetami, szkołami, miastami) i firmami GIMA przedstawiła w niniejszym regionie propozycje kształcenia ustawicznego i możliwości wprowadzenia różnorodnych innowacji. Od kilku lat GIMA opracowuje cele, które mają być zrealizowane w tym właśnie regionie.

Od 2001 roku GIMA jest liderem **projektu EQUAL**, którego tematyka dotyczy rozwoju partnerstwa również w regionie Neckar-Alb. Celem niniejszego projektu jest pomoc małym i średnim przedsiębiorstwom w ich działalności w zakresie zarządzania innowacjami. Chce on doprowadzić do zwiększenia konkurencyjności tych firm na rynku.

Małe i średnie przedsiębiorstwa w regionie Neckar-Alb zajmują się głównie produkcją (włączając rzemieślników) i usługami z tego sektora. Najmniejsze firmy korzystające z umiejętności pojedynczych rzemieślników stają naprzeciw wielkich firm, przez co nie zawsze są konkurencyjne na rynku. Niestety rozwój wielkich przedsiębiorstw ciągle następuje ze względu na silną współpracę z korporacjami przemysłowymi dlatego polepszenie sytuacji mniejszych przedsiębiorstw stało się koniecznością. W przeciwnym razie całkowicie wypadną z rynku.

Z jednej strony cechą charakterystyczną małych i średnich przedsiębiorstw jest duża znajomość takich dziedzin, jak np. inżynieria mechaniczna – niektóre z przedsiębiorstw stały się nawet liderami na rynku. Z drugiej jednak strony, małe firmy nie przestają konkurować z wielkimi korporacjami, a nie są przecież doskonałe. Słabe strony małych i średnich przedsiębiorstw wiążą się z brakiem miejsc w firmie dla rozwoju osobistego pracowników, do przeprowadzania szkoleń lub innego kształcenia. A to jest spowodowane z kolei brakiem funduszy na szkolenia oraz znikomą wiedzą na temat rynku szkoleń i porad konsultingowych.

Aby pomoc takim firmom była możliwa, GIMA dąży do udoskonalenia umiejętności personelu, takich jak samodzielna praca, organizacja pracy, elastyczność, myślenie sieciowe, komunikacja, praca w zespole. Należy również zmienić myślenie kadry zarządzającej, umiejętności biznesowe oraz kompetencje międzykulturowe. Aby to zrobić, projekt zakłada opracowanie nowych form nauki oraz nowych miejsc nauczania poprzez Nauczanie Mieszane (na odległość wraz z nauczaniem w tradycyjnej klasie). Jest to o tyle ważne, iż w niniejszym regionie wysoki odsetek pracowników nie posiada nawet dyplomu ukończenia szkoły zawodowej. Tylko 42% pracowników posiada dyplom ukończenia szkoły średniej. Wobec tego w małych i średnich przedsiębiorstwach brakuje wykwalifikowanego personelu. Jest to typowa cecha dla regionu Neckar-Alb, np. kwalifikacje posiadane przez obecny personel nie pasują do wymaganych umiejętności w danym sektorze. Dlatego region pilnie potrzebuje: personelu zarówno do czynności wymagających umiejętności specjalistycznych, jak i do wykonywania prostych usług, wykwalifikowanych robotników, specjalistów technologii informatycznych, inżynierów i menadżerów, wykwalifikowany personel do spraw handlowych i administracyjnych, menedżerów projektu. Ze względu na brak w regionie wykwalifikowanych pracowników, jednym z głównych celów projektu jest opracowanie pojęć Mieszanego Nauczania Modułowego i Transferowego dla małych i średnich przedsiębiorstw (np. zarządzanie projektami, umiejętności międzykulturowe, kompetencje technologii informatycznych, benchmarking dla specjalnych sektorów przemysłowych, narzędzia interaktywne

dla samooceny, uczenie się i komunikacja z wykorzystaniem platformy, szkolenia zarządzania projektem, umiejętności medialne, nabycie kwalifikacji przez kobiety pracujące w małych i średnich przedsiębiorstwach, nauczanie umiejętności przywódczych, opracowanie narzędzi samooceny benchmarkingu oraz zarządzanie innowacjami). Ludzie muszą przede wszystkim nauczyć się: bezpośrednio odpowiadać za swoje działania, być otwarci na inne kultury, rozwijać umiejętności personelu w swoich przedsiębiorstwach, wiedzieć, jak uczyć innych, w szczególności poprzez wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych, wdrażać i opracowywać innowacje. Projekt nie tylko nakłada obowiązki na pojedyncze osoby. Również organizacje muszą przede wszystkim potrafić: dostarczać usługi wysokiej jakości, uczyć się na własnych błędach, wzmacniać pozycje zespołów pracowniczych, opracowywać drogi skutecznych informacji. Zadania są nałożone również na sam region Neckar-Alb. Władze regionalne muszą nauczyć się opracować długoterminowe plany z możliwościami wypromowania regionalnych innowacji, opracować wspólne wizje i cele, myśleć globalnie i działać lokalnie.

Dodatkowo projekt planuje opracować gry symulowane w biznesie dla małych i średnich przedsiębiorstw. Dlatego tworzone są platformy nauczania i komunikacji. Niniejsza platforma będzie przydatna dla realizacji zadań regionalnych i międzynarodowych. Projekt zakłada stworzenie i utrzymanie „ducha przedsiębiorczości” w niniejszym regionie i stworzyć nowe miejsca pracy poprzez otwieranie nowych firm.

Grupami docelowymi projektu są:

- osoby, którzy chcą utrzymać swoją dotychczasową pracę, czyli są to głównie pracownicy małych i średnich przedsiębiorstw, którzy pracują na cały lub pół etatu, ale nie posiadają wykształcenia zawodowego (praktyki) lub którzy posiadają niskie kwalifikacje. Dotyczy to również młodych osób, które właśnie skończyły naukę i zaczęły pracować,
- osoby poszukujące pracy, wśród których są osoby dobrze wykwalifikowane, którzy szukają nowej pracy.

Razem z międzynarodowymi partnerami GIMA zamierza udoskonalić pojęcia kształcenia ustawicznego oraz proponowane szkolenia poprzez wspólne dzielenie się specjalistyczną wiedzą. W celu wzrostu konkurencyjności małych i średnich przedsiębiorstw z regionu Neckar-Alb chce współpracować z wieloma międzynarodowymi organizacjami. Ponadto GIMA jest otwarta na nowe kontakty międzynarodowe, dzięki czemu ma możliwość zdobycia nowych kompetentnych partnerów (dostawców usług) w celu dostarczania usług na całym świecie.

Opracowanie
Ludmiła Łopacińska-Kupidura

Zbigniew KRAMEK

Zakład Badań Edukacji Zawodowej
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom

Europejskie Centrum Informatyczne Akademii Pedagogicznej w Krakowie

The European Information Technology Centre of Pedagogical Academy in Cracow

Słowa kluczowe: kształcenie i doskonalenie, materiały multimedialne, technologie informacyjno-komunikacyjne, e-learning

Keywords: education and development, multimedia materials, information-communication technology (ICT), e-learning

Summary:

The use of information-communication technology (ICT) in teaching-learning process is a reliable method, that enriches the opportunities of conveying knowledge in continuing education. Implementation of ICT is based on priority activities of national strategies and international programmes on account of its features and rich diversity of educational opportunities it offers. The article focuses on few aspects of the use of ICT in distance learning. Finally it presents the curriculum for all teachers and a minimum level of competences in the field of ICT that are essential in the system of school education.

Europejskie Centrum Edukacji Multimedialnej i Informatycznej (ECEMI) jest jednostką publiczną o ogólnokrajowym zasięgu, działającą przy Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Celem Centrum są wszechstronne i różnorodne działania zmierzające do dostosowania procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli do założeń formującego się globalnego społeczeństwa wiedzy i elektronicznych uwarunkowań zmieniającej się nieustannie rzeczywistości. Podstawowym zadaniem Centrum jest integrowanie działań polskich uczelni pedagogicznych i chętnych do współpracy ośrodków (krajowych i zagranicznych) w zakresie efektywnego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych i mediów w procesie dydaktycznym. Szczególnego znaczenia nabierają dzisiaj:

- wspieranie procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli systemami nauczania zdalnego,
- gromadzenie i udostępnianie nauczycielom informacji związanych z możliwościami doskonalenia kompetencji informacyjno-komunikacyjnych i medialnych,
- prowadzenie badań naukowych i działań umożliwiających dostosowanie programów nauczania, form i metod kształcenia do uwarunkowań jednoczącej się Europy,

- pomoc w nawiązywaniu współpracy między krajowymi i zagranicznymi ośrodkami doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie kształtowania kompetencji informacyjnych,
- opracowywanie multimedialnych materiałów i pomocy dydaktycznych,
- stwarzanie możliwości współpracy i wymiany doświadczeń (konferencji, seminariów, warsztatów),
- prowadzenie działalności informacyjnej z dziedziny edukacji multimedialnej, e-learningu i technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- współpraca z firmami produkującymi i dystrybuującymi sprzęt komputerowy i oprogramowanie w celu dostosowania oferty do potrzeb edukacyjnych,
- współpraca z firmami szkoleniowymi w celu zapewniania nauczycielom maksimum możliwości zdobywania i poszerzania kompetencji informacyjnych.

Edukacja jest dziedziną, od której zależy poziom wykształcenia kolejnych pokoleń, umiejętność efektywnego wykorzystywania w społeczeństwie najnowszych osiągnięć techniki, świadomość potrzeby i umiejętność urzeczywistniania kształcenia ustawicznego. Realizacja tych zadań zależy od nauczycieli, których właściwe przygotowanie należy do podstawowych zadań każdej społeczności. Elektronicznie uwarunkowana rzeczywistość wymusza wykorzystywanie, w realizacji wszystkich niemal celów i zadań, technologie informacyjno-komunikacyjne. Aby nauczyć dzieci i młodzież mądrze z nich korzystać, nauczyciele powinni przede wszystkim być w tym zakresie właściwie przygotowani.

Aby zapewnić wszystkim nauczycielom jednakowe możliwości przygotowania w tym zakresie, *Ogólnopolski Zespół Pełnomocników Rektorów Uczelni Pedagogicznych ds. Technologii Informacyjnych w Procesie Dydaktycznym* opracował *Ramowy program przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnych*, który może stanowić podstawę kształcenia przyszłych i czynnych już zawodowo nauczycieli w omawianym zakresie zarówno w uczelniach pedagogicznych, na uniwersyteckich kierunkach kształcących nauczycieli różnych przedmiotów, jak i w ramach odrębnych kursów doskonalenia nauczycieli. Może także być realizowany w systemach zdalnego nauczania. Program został zaakceptowany przez *Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu*, otrzymując pozytywną opinię *Rady ds. Edukacji Informatycznej i Edukacji Medialnej* oraz *Rady Głównej ds. Szkolnictwa Wyższego* i rekomendowany przez MENiS, może stanowić przykład realizacji założeń znowelizowanej ustawy, dotyczącej kształcenia nauczycieli i podstawę projektu wspólnego i jednolitego wykorzystania komputerowych systemów zdalnego nauczania w realizacji koncepcji kształcenia ustawicznego nauczycieli.

Ramowy program przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej (TI)

Program został opracowany dla realizacji standardów przygotowania wszystkich nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej przez *Zespół Pełnomocników Rektorów Uczelni Pedagogicznych ds. Komputeryzacji Procesu Dydaktycznego* w składzie:

prof. dr hab. Andrzej Barczak – Akademia Podlaska,
 dr Elżbieta Grzejszczyk – WSP TWP Warszawa,
 dr Maria Kajdasz-Aouil – Akademia Bydgoska,
 dr Barbara Kędzierska – AP Kraków,
 dr Robert Kowal – Akademia Świętokrzyska,
 dr Zbigniew Ledóchowski – Pomorska Akademia Pedagogiczna,
 prof. dr hab. Jan Łaszczyk – WSPS Warszawa,

dr Arkadiusz Mandowski – Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie,
prof. dr hab. Maciej Tanaś – WSP ZNP Warszawa.

Program został opracowany jako niezbędne minimum programowe, zapewniające realizację standardów przygotowania wszystkich nauczycieli w zakresie TI (technologii informacyjnej). Technologia informacyjna jest dziedziną bardzo dynamicznie rozwijającą się w sposób ciągły, wymagającą nieustannego aktualizowania i poszerzania wiedzy w tym zakresie. Przewidziana w *Programie Ramowym* liczba godzin jest minimalna, a zakres jej zwiększenia należy uwarunkować profilem studiów, specjalistycznymi potrzebami kierunku, a także przygotowaniem słuchaczy w tym zakresie.

Proponowany program może stanowić podstawę kształcenia przyszłych i czynnych już zawodowo nauczycieli w omawianym zakresie zarówno w uczelniach pedagogicznych, na uniwersyteckich kierunkach kształcących nauczycieli różnych przedmiotów, jak i w ramach odrębnych kursów doskonalenia nauczycieli. Materiał, zapewniający nauczycielom niezbędne kompetencje w zakresie praktycznego wykorzystania metod i technik komputerowych w szeroko pojętym procesie edukacji, został zawarty w trzech blokach przedmiotów:

- I. **Blok informatyczny** – prowadzi do uzyskania kompetencji w zakresie posługiwania się środkami i narzędziami technologii informacyjnej,
- II. **Blok dydaktyczny** – umożliwi (przyszłym) nauczycielom nabycie umiejętności nowoczesnego (z wykorzystaniem środków i narzędzi TI) nauczania swojego przedmiotu,
- III. **Blok uzupełniający** – stanowi uzupełnienie specjalistycznej wiedzy informatycznej, dostosowanej do potrzeb i możliwości kierunku studiów.

Przewidziane w programie zajęcia powinny w przeważającej części mieć formę ćwiczeń laboratoryjnych, odbywających się w pracowni komputerowej; jest wysoce wskazane, aby niektóre z nich, w miarę możliwości i potrzeb, przyjmowały postać e-learningu. Pierwszy i trzeci z proponowanych bloków zajęć, powinny być prowadzone przez informatyków lub dydaktyków informatyki, natomiast drugi – przez metodyków i dydaktyków przedmiotowych, przygotowanych i mających doświadczenie w stosowaniu TI, którzy wskażą kiedy, w jakim celu i w jaki sposób technologia informacyjna jest użyteczna w nauczaniu poszczególnych dziedzin i przedmiotów. Jest wysoce wskazane, aby nabywanie umiejętności praktycznych zawartych w *Bloku dydaktycznym* (szczególnie z przedmiotu *Metodyka nauczania z wykorzystaniem TI*) odbywało się również podczas zajęć wchodzących w skład obowiązkowych praktyk pedagogicznych.

Zaproponowane w blokach treści, powinny być realizowane zarówno w ramach przedmiotów już przewidzianych programem studiów, jak i przedmiotów wprowadzanych w miarę możliwości na bieżąco. *Blok informatyczny* powinien się znaleźć w *Bloku przedmiotów kształcenia ogólnego*, *Blok dydaktyczny* – w *Bloku przedmiotów kształcenia nauczycielskiego*, a *Blok uzupełniający* albo w *Bloku przedmiotów kierunkowych*, albo w *Bloku przedmiotów kształcenia ogólnego*. Uwzględnienie zajęć w pierwszych trzech semestrach programu studiów, umożliwi studentom efektywne wykorzystanie technologii informacyjnej w kolejnych latach nauki. *Blok informatyczny* powinien poprzedzać zajęcia *Bloku metodycznego* i *uzupełniającego*.

Nadrzędnym celem proponowanych zajęć jest wykształcenie w studentach postawy aktywnego zdobywania i poszerzania wiedzy poprzez m.in. komputerowe systemy pomocy, elektroniczne i tradycyjne źródła informacji, samodzielne budowanie wiedzy. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość zmusza do samodzielnego kształcenia ustawicznego, a umiejętność efektywnego samokształcenia staje się jedną z podstawowych kompetencji absolwentów wszystkich uczelni wyższych, w szczególności szkół wyższych i akademii pedagogicznych.

Ze względu na nierównomierne wyposażenie szkół w sprzęt komputerowy i niewystarczające przygotowanie nauczycieli w zakresie TI, celem zajęć *Bloku informatycznego* jest podsumowanie, uzupełnienie i poszerzenie wiedzy i umiejętności studentów w tym zakresie, wyniesionych z wcześniejszych etapów kształcenia. Gwałtownie rozwijające się technologie informacyjne wymuszają spiralny tok zajęć. Nieustanny wzrost możliwości sprzętu komputerowego i oprogramowania wiąże się z wielokrotnym omawianiem tych samych zagadnień, dotyczących każdorazowo kolejnej generacji, następnego poziomu technologii.

Przypuszczać należy, że stały wzrost poziomu alfabetyzacji komputerowej dzieci i młodzieży sprawi, że zajęcia przewidziane obecnie w *Bloku informatycznym* będą stawać się w coraz większym stopniu zbędne, a w takiej sytuacji, coraz więcej czasu będzie można przeznaczyć na specjalistyczne i metodyczne wykorzystanie narzędzi komputerowych w szeroko pojętym procesie dydaktycznym. Ze względu na mocno zróżnicowane ciągle jeszcze przygotowanie studentów I roku w zakresie TI, przedmiot *Wprowadzenie do technologii informacyjnej* został przewidziany dla studentów nie dysponujących wystarczającą wiedzą i umiejętnościami w tym zakresie i dlatego realizacja tych zajęć nie jest obowiązkowa. Studenci powinni być jedynie zobligowani do zaliczenia tego przedmiotu (mając dostęp do odpowiednich materiałów umieszczonych w Internecie).

Cele zajęć wchodzących w skład ramowego programu nauczania w zakresie TI:

- uświadomienie potrzeby posługiwania się komputerem w społeczeństwie informacyjnym,
- wykształcenie umiejętności praktycznego wykorzystania wybranego oprogramowania komputerowego,
- wyposażenie w wiedzę i umiejętności projektowania i samodzielnego opracowania pomocy metodycznych przy użyciu komputera,
- wykształcenie umiejętności integracji TI w procesie uczenia się i nauczania w swojej dziedzinie,
- uświadomienie potencjalnych zagrożeń związanych z używaniem komputera w edukacji.

Po ukończeniu zajęć, uwzględnionych w programie, studenci powinni:

- opisywać podstawowe możliwości komputera,
- stosować i konsekwentnie przestrzegać praw autorskich podczas korzystania z ogólnodostępnych zasobów informacyjnych,
- wykorzystywać komputer zgodnie z zasadami bezpieczeństwa i higieny pracy,
- efektywnie wykorzystywać popularne oprogramowanie systemowe i użytkowe (np. opracowywać dokumenty zgodnie z zasadami edycji tekstu, wykorzystywać arkusz kalkulacyjny do obliczeń i graficznej prezentacji danych liczbowych, przygotowywać efektywne prezentacje multimedialne),
- optymalnie definiować swoje własne środowisko systemowe,
- określać korzyści i zagrożenia związane z pracą w sieci komputerowej,
- efektywnie korzystać z wybranych usług internetowych i programów edukacyjnych,
- projektować i samodzielnie przygotowywać proste komputerowe pomoce dydaktyczne,
- mieć świadomość celu, miejsca i sposobu uzasadnionego wykorzystywania TI w procesie dydaktycznym swojej dziedziny,
- wykorzystać TI w samokształceniu i doskonaleniu.

Podstawowym założeniem informatycznego przygotowania nauczycieli są praktyczne umiejętności wykorzystania technologii informacyjnej w szkolnym procesie dydaktycznym, dlatego zaliczenie każdego z przedmiotów powinno być uwarunkowane praktycznymi umiejętnościami

w zakresie merytorycznych treści przedmiotu (praktyczny sprawdzian, projekt, opracowanie konceptu integrującego treści przedmiotu kierunkowego z możliwościami TI, samodzielne przeprowadzenie lekcji z wykorzystaniem TI, zaprojektowanie i opracowanie witryny WWW).

Wyznaczając niezbędne minimum kompetencji dla wszystkich nauczycieli, proponowany program powinien być rozszerzany w miarę potrzeb i możliwości (np. dla kierunków ścisłych (matematyki, fizyki), czy pedagogiki – przygotowującej do prowadzenia specjalistycznej terapii z wykorzystaniem odpowiednich systemów komputerowych). Punktem wyjścia powinien być tutaj *Blok uzupełniający*, którego treści dostosowywane do potrzeb szczegółowych, będą wymagały zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na zajęcia.

Treści programowe proponowanych przedmiotów i forma ich zaliczania

Blok INFORMATYCZNY

1. Wprowadzenie do technologii informacyjnej

Treści:

Podstawowe pojęcia związane z TI, środki i narzędzia TI.

Wiadomości z zakresu budowy i funkcjonowania komputera (zestaw podstawowy, typowe urządzenia zewnętrzne – drukarka, skaner, nośniki informacji).

Nowoczesne urządzenia peryferyjne i inne urządzenia współpracujące z komputerem (projektor, kamera cyfrowa, mikrofon, aparat cyfrowy, specjalistyczne interfejsy do różnych przedmiotów szkolnych itp.).

Środowisko systemu operacyjnego, zarządzanie plikami i folderami.

Konfiguracja środowiska systemowego, instalacja programów i podstawowych urządzeń zewnętrznych.

Podstawowe możliwości edytora tekstów, arkusza kalkulacyjnego i systemu zarządzania bazą danych.

Diagnostowanie i usuwanie prostych i typowych awarii sprzętu i oprogramowania.

Kompresja plików (programy pakujące) i profilaktyka antywirusowa.

Ergonomia pracy przy komputerze, konserwacja sprzętu komputerowego.

Trendy w rozwoju technologii informacyjnej i jej zastosowań.

Forma zaliczenia:

Sprawdzian praktyczny – wykonanie zestawu ćwiczeń potwierdzających umiejętności samodzielnego posługiwania się systemem komputerowym

2. Oprogramowanie użytkowe

Treści:

Zaawansowane możliwości edytora tekstów (dokumenty rozbudowane, prosta baza danych, korespondencja seryjna, publikacje i opracowania, obiekty multimedialne w tekście).

Wykorzystanie arkusza kalkulacyjnego do wykonywania analiz i zestawień danych statystycznych, graficznej ich prezentacji, wskazanie możliwości arkusza w zakresie symulacji i modelowania procesów i zjawisk, prosta baza danych.

Przechowywanie i przetwarzanie informacji w systemach baz danych (wyszukiwanie, poufność i bezpieczeństwo informacji).

Zaawansowane możliwości pakietów graficznych.

Tworzenie prezentacji multimedialnych.

Prawo autorskie w zakresie obrotu oprogramowaniem.

Forma zaliczenia:

Wykonanie dwóch projektów:

- 1) tekstowego z elementami statystyczno-graficznymi, wykonanymi za pomocą arkusza kalkulacyjnego,
- 2) graficznego (projekt graficzny lub prezentacja multimedialna).

Tematy obu projektów powinny dotyczyć danego przedmiotu nauczania (w aspekcie naukowym, dydaktycznym) lub innej problematyki związanej z warsztatem pracy nauczyciela i pedagoga (np. zagadnień diagnostycznych, terapeutycznych, reedukacyjnych, wychowawczych, organizacyjnych itp).

3. Uczenie się i komunikowanie w sieci

Treści:

Globalna i lokalna sieć komputerowa (podstawowe pojęcia, budowa i funkcjonowanie, zasady pracy w sieci). Internet.

Podstawowe funkcje sieci komputerowych:

- poznawcza (praca w sieci lokalnej i globalnej – wyszukiwanie, analiza i selekcja informacji, edukacyjne zasoby sieci, portale edukacyjne);
- komunikacyjna (usługi sieciowe i ich rola w procesie dydaktycznym oraz doskonaleniu własnego warsztatu pracy);
- prezentacyjna (publikowanie własnych zasobów w sieci, tworzenie stron internetowych);
- inne (kulturowa, ekonomiczna, propagandowa).

Konfigurowanie wybranych usług internetowych (np. poczty elektronicznej).

Ocena i selekcja materiału informacyjnego, tworzenie lokalnych zasobów informacyjnych, przetwarzanie i prezentowanie informacji.

Wideokonferencje jako nowe narzędzie dydaktyczne.

E-learnig – jako forma kształcenia.

Aspekty etyczno-wychowawcze (patologie związane z zasobami WWW, uzależnienie, netykieta itp.).

Forma zaliczenia:

Przygotowanie:

- 1) opracowania (referatu, publikacji, obszerniejszej notatki dotyczącej określonego tematu, związanego z przyszłą dziedziną zawodową) w znacznej części opartego na materiałach internetowych (z wyszczególnieniem źródeł informacji);
- 2) witryny WWW (projekt i realizacja) związanej tematycznie z kierunkową dziedziną wiedzy

1. Technologia informacyjna – w procesie dydaktycznym

Treści:

Założenia i podstawy kształcenia multimedialnego

Specjalistyczne wykorzystanie oprogramowania użytkowego dla danego kierunku studiów.

Rodzaje i grupy oprogramowania edukacyjnego: gry edukacyjne, drill-and- practice, programy wspomagające, programy do tworzenia własnych środowisk uczenia się, słowniki, encyklopedie multimedialne itp.

Oprogramowanie specjalistyczne (np. edytory muzyki dla muzyków, pakiety graficzne dla artystów, pakiety matematyczne, oprogramowanie do symulacji i modelowania w naukach ścisłych i przyrodniczych):

- instalowanie pakietów edukacyjnych dostosowanych do celów dydaktycznych i wymogów środowiska (także sieciowego),
- TI w diagnozowaniu dydaktycznym.

Tematyczne zasoby informacyjne Internetu, wykorzystywanie źródeł i narzędzi przetwarzania informacji na potrzeby realizacji projektów kierunkowych i międzyprzedmiotowych.

Komunikacja społeczna w sieci (tematyczne grupy dyskusyjne, realizacja wspólnych projektów edukacyjnych itp.).

Wybrane pakiety oprogramowania edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu danego kierunku. Elektroniczne media w autoedukacji.

Forma zaliczenia:

Zaprojektowanie i wykonanie komputerowej pomocy dydaktycznej lub przygotowanie fragmentu własnego oprogramowania edukacyjnego (z użyciem oprogramowania użytkowego, specjalistycznego lub na bazie materiałów internetowych), który mógłby być wykorzystany na lekcji z danego przedmiotu w szkole lub w procesie diagnozowania dydaktycznego.

2. Metodyka nauczania z wykorzystaniem technologii informacyjnej

Treści:

Analiza podstawy programowej przedmiotów związanych z kierunkiem studiów pod kątem możliwości wykorzystania środków i narzędzi TI w procesie nauczania.

Planowanie procesu uczenia się i nauczania – konstrukcja konspektu i programu nauczania przedmiotu, uwzględniające uzasadnioną obecność TI.

Zasady metodyczne wykorzystania multimedialnego oprogramowania użytkowego, specjalistycznego, edukacyjnego i zasobów sieci Internet w trakcie zajęć.

Ocena przydatności wybranych narzędzi komputerowych do realizacji zajęć (kryteria ich doboru).

Samodzielne tworzenie prostych multimedialnych środków dydaktycznych.

Nowoczesne metody nauczania – kompleksowa integracja TI z treściami poszczególnych dziedzin i przedmiotów (wykład wspierany prezentacją, metoda projektu wykorzystująca zróżnicowaną komunikację elektroniczną itp).

Media elektroniczne a inne pomoce dydaktyczne, rola podręcznika.

Psychologiczne i organizacyjne aspekty wykorzystania środków i narzędzi TI w procesie nauczania i uczenia się.

Kontrola i ocena efektywności zajęć prowadzonych z wykorzystaniem TI.

TI w samoewaluacji jakości pracy nauczyciela (doskonaleniu zawodowym).

Realizacja minimum 8 godz. zajęć (np. w ramach praktyk pedagogicznych) z wykorzystaniem gotowych lub samodzielnie opracowanych multimedialnych środków dydaktycznych.

Forma zaliczenia:

Przygotowanie następujących opracowań:

- 1) rozkład materiału do wybranego działu nauczania przedmiotu związanego z kierunkiem studiów, uwzględniający racjonalną obecność środków i narzędzi TI;
- 2) scenariusz zajęć przedmiotu związanego z kierunkiem studiów, uwzględniający obecność środków i narzędzi TI (możliwe jest wykorzystanie fragmentu własnego oprogramowania wykonanego w ramach przedmiotu TI środkiem dydaktycznym);
- 3) projekt ewaluacji zajęć prowadzonych z wykorzystaniem TI.

Blok UZUPEŁNIAJĄCY

Specjalistyczne zastosowania technologii informacyjnej

Treści – do wyboru:

Podstawy teorii algorytmów, zapis algorytmu w wybranym języku programowania.

Zaawansowane techniki obróbki dźwięku i obrazu.

Specjalistyczne systemy komputerowe w poszczególnych dyscyplinach (np. w pedagogice specjalnej, geografii, historii itd.).

Informatyczne środki administrowania i zarządzania placówką oświatową.

Forma zaliczenia:

Opracowanie projektu w obszarze wiedzy kierunkowej z wykorzystaniem narzędzi informacyjno-komunikacyjnych.

Źródło: Barbara Kędzierska – Koordynator Ogólnopolskiego Zespołu Pełnomocników Rektorów ds. Technologii Informacyjnej w Uczelniach Pedagogicznych. (www.wsp.krakow.pl/ecemi/)

Dane korespondencyjne autora:

Zbigniew KRAMEK

e-mail: zbigniew.kramek@itee.radom.pl

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Powiatowe Centrum Kształcenia Ustawicznego Wodzisław Śląski

Centre for Practical Education
Wodzisław Śląski

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, organizacja nauczania, kursy, szkolenia

Keywords: lifelong learning, educational centers, training courses

Summary:

The article describes history, educational and training activities of Center of Continuing Education (CCE). The authors describe projects currently realised and plans for the future.

Centrum Kształcenia Ustawicznego w Wodzisławiu Śląskim rozpoczęło działalność 1 września 1999 r. jako pierwsze i jedyne w południowej części województwa śląskiego.

W skład centrum weszły wydzielone z Zespołu Szkół Zawodowych szkoły dla dorosłych. Było to 12 oddziałów technikum i 5 oddziałów szkoły policealnej w 4 zawodach: technik mechanik, technik elektryk, technik górnictwa podziemnego i technik BHP.

Początek działalności zbiegł się z reformą samorządową, co jak wiadomo, było przyczyną zmiany Organu Prowadzącego.

Historia CKU jest krótka, rozpoczynamy 7 rok działalności, mimo to była bogata w zmiany organizacyjne pociągające za sobą ogrom pracy związanej z każdorazowym dostosowaniem dokumentacji. 1 września 2001 r. na bazie warsztatów szkolnych Zespołu Szkół zostaje powołane Centrum Kształcenia Praktycznego i włączone w struktury CKU. 1 września 2002 r. powstaje Powiatowe Centrum Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Metodycznego w skład którego wchodzi: Centrum Kształcenia Ustawicznego, Centrum Kształcenia Praktycznego, Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Doradztwa Metodycznego, Szkoły Ponadgimnazjalne dla młodzieży (Zespół Szkół zostaje rozwiązany).

Wydawało się, że osiągnęliśmy strukturę placówki pozwalającą w pełni zaspokoić realizację kariery zawodowej naszych uczniów i słuchaczy oraz wspierać nauczycieli w zakresie doskonalenia. Zmiany w ustawie o systemie oświaty były przyczyną kolejnej reorganizacji. 1 września 2004 r. z PCKU i DM zostają wyłączone szkoły ponadgimnazjalne dla młodzieży oraz Powiatowy Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Doradztwa Metodycznego. Placówka otrzymuje nazwę **Powiatowe Centrum Kształcenia Ustawicznego w Wodzisławiu Śląskim**.

Zachodzące zmiany organizacyjne wprawdzie wpływają na bieżącą działalność placówki ale nie hamują jej rozwoju. W roku szkolnym 2006/2007 posiadamy 42 oddziały w szkołach dla do-

rosłych kształcą w 12 zawodach. Technikum na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej – 10 oddziałów w systemie stacjonarnym, 1 w systemie zaocznym – zawody: technik mechanik, technik elektryk, technik górnictwa podziemnego, technik handlowiec, Zasadnicza Szkoła Zawodowa – 3 oddziały w zawodach: mechanik automatyki przemysłowej i urządzeń precyzyjnych, sprzedawca. Policealne Studium Zawodowe – 7 oddziałów w systemie stacjonarnym, 9 w systemie zaocznym – zawody: technik mechanik, technik elektryk, technik informatyk, technik BHP, technik ochrony środowiska, technik ochrony fizycznej osób i mienia, technik administracji, pracownik socjalny. Liceum ogólnokształcące – 10 oddziałów w systemie stacjonarnym, 2 w systemie zaocznym.

Na możliwości uruchamiania nowych kierunków kształcenia wpływ ma prowadzona polityka zatrudnienia i rozwój bazy dydaktycznej. Wszyscy zatrudnieni nauczyciele posiadają pełne kwalifikacje do nauczanych przedmiotów, wielu posiada ukończone studia podyplomowe dające możliwość prowadzenia dodatkowych zajęć oraz kurs z zakresu andragogiki. Wspierana jest kreatywność nauczycieli w zakresie programów specjalizacji zawodowych, programów pozaszkolnych form kształcenia, rozwiązań wspomagających proces nauczania – uczenia się. W szkole powstało 7 specjalizacji dla zawodu technik mechanik (mechatronika, programista obrabiarek CNC, maszyny i urządzenia górnicze, technologia i urządzenia spawalnictwa, maszyny i urządzenia ciepłne i energetyczne, maszyny i urządzenia przemysłu gazowniczego, mechatronik pojazdów samochodowych) i 2 dla zawodu technik elektryk (cyfrowe systemy sterowania, eksploatacja maszyn i urządzeń elektrycznych górnictwa podziemnego).

Nawet najlepsza kadra pedagogiczna nie może realizować programów nauczania dla zawodu bez stałej troski o rozwój i utrzymanie bazy dydaktycznej. Do dyspozycji nauczycieli i słuchaczy są: 3 pracownie komputerowe, pracownia CNC, pracownia sterowników PLC, laboratorium analizy chemicznej, pracownia pomiarów, pracownia technik biurowych, pracownia mechatroniczna, pracownia elektrotechniczna, pracownia elektroniczna, warsztat obróbki ręcznej metali, warsztat spajania metali i obróbki cieplnej, warsztat obróbki mechanicznej, warsztat stolarski, warsztat hydrauliki siłowej i pneumatyki,

Również biblioteka szkolna jest stale wzbogacana o nowości w zakresie nauczanych zawodów. Zasoby biblioteki wprowadzone są do systemu komputerowego co umożliwia ich przeglądanie i wyszukiwanie potrzebnych materiałów przez sieć Internet.

Na osobną wzmiankę zasługują Górnice Wyrobiska Ćwiczebne – Sztolnia, z pewnością unikalne w skali kraju. Jest to około 400 m chodnika i wyrobisk pod ziemią wyposażonych w maszyny górnicze i w pełni funkcjonujące. Sztolnia nadal pełni swoje funkcje dydaktyczne. Odbywają się w niej kursy i szkolenia dla czynnych zawodowo górników oraz zajęcia praktyczne dla uczniów technikum w zawodzie technik górnictwa podziemnego, specjalistyczne w zakresie maszyn i urządzeń górniczych i elektrycznych górnictwa podziemnego. Okręgowe Komisje Egzaminacyjne w Krakowie i Jaworznie zwróciły uwagę na sztolnię jako miejsce przeprowadzenia egzaminów zawodowych dla zawodu górnik eksploatacji podziemnej. Nasi nauczyciele brali udział w tworzeniu zadań egzaminacyjnych do części pisemnej i praktycznej, a w tym roku odbyła się standaryzacja zadania egzaminacyjnego do części praktycznej egzaminu w tym zawodzie. Oprócz funkcji dydaktycznych sztolnia cieszy się olbrzymią popularnością jako miejsce, w którym można zobaczyć warunki pracy pod ziemią. Liczne wycieczki, nie tylko szkolne, świadczą, że znakomicie wspomaga wychowanie regionalne.

Wprowadzenie kształcenia w kolejnych zawodach i typach szkół każdorazowo poprzedzone jest monitorowaniem zapotrzebowania lokalnego rynku pracy i oczekiwań przyszłych klientów. Dużą pomocą jest współpraca z Powiatowym Urzędem Pracy i organizacjami pracodawców.

Odpowiedź na potrzeby naszych klientów to również pozaszkolne formy kształcenia i działalność Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla Eksternów.

Oferta kursowa PCKU obejmuje kursy i szkolenia z zakresu informatyki, BHP, zawodów branży ekonomicznej, mechanicznej i elektrycznej. Najczęściej wybierane to kursy dające dodatkowe kwalifikacje: programowania obrabiarek sterowanych numerycznie CNC, obsługi wózków widłowych z napędem silnikowym, obsługi kas fiskalnych, spawania, programowania i obsługi sterowników PLC. Z różnym powodzeniem przystępujemy do przetargów na szkolenia organizowanych przez Powiatowy Urząd Pracy.



Pracownia CNC

Kompetencje PKE dla Eksternów obejmują w zasadzie wszystkie szkoły i zawody, w których prowadzimy kształcenie. Od tej sesji egzaminacyjnej PKE otrzymała uprawnienia egzaminacyjne w zakresie szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego na podbudowie gimnazjum.

Stale czynimy starania, by poszerzyć możliwość skorzystania z oferty edukacyjnej PCKU w dogodnej dla odbiorców formie kształcenia. W tym roku uruchomiliśmy testowo platformę e-learningu. Obecne jej przeznaczenie to wspieranie kształcenia w formach szkolnych, szczególnie w systemie zaocznym oraz wspieranie eksternów. Mamy nadzieję, że w najbliższym czasie platforma posłuży do prowadzenia kursów.

Regionalizm, edukacja na odległość to również dziedziny, w których realizujemy programy unijne. W ramach programu PHARE CBS zrealizowaliśmy wraz z partnerem z Czech, Stredni Prumyslova Skola – Technikum Przemysłowe w Karwinie, projekt „Utopiec - Legendy regionu Wodzisławskiego i Karwińskiego”. Płonem realizacji projektu była publikacja „*Legendy o utopcach- skond się wzion utopiec na ziemi*” zawierająca legendy z pogranicza wodzisławsko – karwińskiego oraz wystawa prac plastycznych i rzeźbiarskich, które wpłynęły na ogłoszony konkurs. Prace zostały wystawione w naszej sztolni oraz będą wystawione w szkole czeskiego partnera. Ilość prac i wiek twórców napawa optymizmem, że ludowe przypowieści i bajki nie zostały zapomniane. „*Utopek*”, „*utopiec*”, „*utoplec*” lub u sąsiadów „*vodnik*”, „*hastrman*” to najbarwniejsza postać legend i opowieści naszego regionu, stąd nazwa programu. Kontakty z czeskim partnerem ułatwia fakt prowadzenia w czeskiej szkole klas polskojęzycznych, znajomość języka polskiego przez czeskich nauczycieli oraz podobne lub te same profile kształcenia.

Jako partner, realizujemy złożony przez Starostwo Powiatowe projekt „Pomysł na sukces”, w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL. Tytuł projektu „Nauka w miejscu pracy z wykorzystaniem e-learningu”. Istotne znaczenie w realizacji ma promocja zasady kształcenia ustawicznego, w szczególności w związku z nowymi technologiami informatycznymi oraz promocją nowych form organizacji pracy, która uwzględni potrzeby pracodawców i pracowników co jest zbieżne z celami funkcjonowania centrum kształcenia ustawicznego i praktycznego. Projekt adresowany jest do pracowników firm zagrożonych zwolnieniem, którzy:

- posiadają kwalifikacje niedostosowane do zachodzących strukturalnych zmian gospodarczych oraz do wymagań społeczeństwa informacyjnego;
- mogą stracić pracę ze względu na swój wiek (powyżej 50 lat);
- posiadają niewystarczające kwalifikacje językowe uniemożliwiające pełne wykorzystanie urzędów na których pracują.

Udział w projekcie zacieśnia naszą współpracę z organizacjami i instytucjami będącymi podobnie jak my partnerami: Powiatowy Urząd Pracy, Forum Firm Miasta Radlin, Cech Rzemieślników i Innych Przedsiębiorców w Wodzisławiu Śląskim, Izba Gospodarcza w Wodzisławiu Śląskim, Związek Subregionu Zachodniego Województwa Śląskiego, Zespół Szkół Policealnych Ośrodek Kursowy „Notus” w Wodzisławiu Śląskim.

Nasz główny wkład w dotychczasową realizację projektu to przygotowanie platformy e-learningowej opartej na platformie Moodle – korzyści, to możliwość analizy wyników ankietyzacji pracowników firm w zakresie potrzeb szkoleniowych oraz kontakty z partnerami zagranicznymi, mającymi doświadczenie w tworzeniu materiałów i kursów na potrzeby e-learningu. Gościliśmy przedstawicieli North Devon College z Anglii, którzy od kilku lat prowadzą nie tylko szkolenia komercyjne ale i naukę z wykorzystaniem Internetu. Organizacja pracy, kolejność czynności, narzędzia, zasady i metodyka tworzenia materiałów dydaktycznych były treścią bezpośrednich rozmów podczas wielogodzinnych warsztatów.

Udział w realizacji programów unijnych to nie tylko doświadczenie pomagające zrealizować założone w planie rozwoju cele strategiczne placówki, ale i jej promocja.

Promowanie działań powoduje, że jesteśmy dostrzegani w regionie nie tylko przez poszukujących możliwości podniesienia kwalifikacji. Szwedzki VATTENVALL, do którego należy Górnośląski Zakład Energetyczny, wybrał nas, jako jedną z 10 szkół, której wyposaży pracownię automatyki i robotyki. Firma UTEX dostrzegła w sztolni możliwość testowania materiałów dla górnictwa zabezpieczając część wyrobisk.

Aby potwierdzić jakość świadczonych usług edukacyjnych, podjęliśmy wdrażanie systemu zarządzania jakością ISO 9001- 2000. W grudniu 2005 audyt zewnętrzny ISO przeszliśmy pozytywnie.

Dane korespondencyjne autorów:

Piotr KAUCH

e-mail: kauch@cku.wodzislaw.pl

Powiatowe Centrum Kształcenia Ustawicznego
44-300 Wodzisław Śląski, ul. Gałczyńskiego 1

Jan KOPCZYŃSKI

e-mail: dyrektor@cku.wodzislaw.pl

Powiatowe Centrum Kształcenia Ustawicznego
44-300 Wodzisław Śląski, ul. Gałczyńskiego 1

**Ogólnopolska Konferencja
Naukowa Pedagogiczno-psychologiczne
kształcenie nauczycieli**
Pedagogical-psychological education
of teachers

Radom, 17–18 listopada 2005 r.

Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej przy wsparciu Wydziału Pedagogiczno-psychologicznego Uniwersytetu Warszawskiego i Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu zorganizował konferencję z cyklu *Kompetencje zawodowe nauczycieli*. Obrady rozpoczęły się sesją plenarną pod przewodnictwem prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka i prof. dr. hab. Mirosława Szymańskiego, później przebiegały w sekcjach tematycznych. W pierwszym dniu sekcji: *Teoria i praktyka kształcenia pedagogiczno-psychologicznego nauczycieli* przewodniczyli prof. dr hab. Kazimierz M. Czarnecki i prof. dr hab. Andrzej Słomka. Sekcję nt.: *Przemiany funkcji i kompetencji nauczycieli* prowadzili prof. dr hab. Alicja Siemek-Tylikowska i dr Stanisław Ośko. Trzecią sekcję: *Wspomaganie procesu dydaktycznego technologią informacyjną* kierowali prof. dr hab. Jan Stoffa i prof. dr hab. Grzegorz Kiedrowicz. W każdej z sekcji wygłoszono kilkanaście referatów. W drugim dniu obrady prowadzone były również w trzech sekcjach: *Zzagadnień osobowości współczesnego nauczyciela*; *Nowe tendencje w dydaktyce akademickiej*; *Różne aspekty kształcenia nauczycieli w szkole wyższej*. Wystąpienia odzwierciedlały zainteresowania, przemyslenia naukowe i badawcze oraz doświadczenia z pracy dotyczące przyszłych nauczycieli. Ich kształceniem zajmują się szkoły wyższe na studiach zawodowych, magisterskich i podyplomowych. Według standardów kształcenia nauczycieli określonych w rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji i Sportu z dnia 7 września 2004 r. absolwent studiów powinien być przygotowany do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, a w szczególności

posiadać wiedzę z wybranej specjalności, z psychologii i pedagogiki, dydaktyki przedmiotowej oraz potrafić wykorzystywać technologie informacyjne i komunikacyjne w nauczaniu. Do tych podstawowych aspektów odnosiły się referaty i dyskusje. Obrady zakończyła sesja plenarna, w której podsumowano wyniki dyskusji w sekcjach. Wszystkie referaty zamieszczono w wydanej na tę okazję monografii: *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli* pod redakcją dr Elżbiety Sałaty.

Alicja Sadłowska

**Edukacja zawodowa
a uwarunkowania lokalne w procesie
zdobywania kwalifikacji zawodowych**
Vocational education and local conditions
in the process of obtaining vocational
qualifications

23 listopada 2005 r. w Kielcach odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN nt. *Edukacja zawodowa a uwarunkowania lokalne w procesie zdobywania kwalifikacji zawodowych*. Organizatorami byli: Wyższa Szkoła Zarządzania Gospodarką Regionalną i Turystyczną w Kielcach, Kuratorium Oświaty w Kielcach i Starostwo Powiatowe w Kielcach.

Na konferencji przedstawiano problematykę kształcenia zawodowego w Polsce, Niemczech w aspekcie podnoszenia kwalifikacji zawodowych związanych z lokalnym rynkiem pracy. Omówiono przyczyny zmian w zatrudnieniu absolwentów szkół zawodowych spowodowanych rozwojem sektora usług i przetwarzania informacji przy jednoczesnym obniżaniu zatrudnienia w sektorze rolniczym i przemysłowym. Poruszano kwestie konkurencyjności siły roboczej na europejskim i światowym rynku pracy.

Referat, który zaprezentowałem na konferencji to „Innowacyjne modułowe programy w kształceniu zawodowym”. W związku z tym,

że tendencje rozwojowe przedsiębiorstw wskazują na potrzebę zmiany celów i treści kształcenia zawodowego oraz sposobu przekazywania wiedzy przez instytucje kształcące – systemy edukacyjne powinny dostosowywać metody i treści nauczania do potrzeb rynku pracy oraz zapewniać absolwentom szkół warunki do rozwoju osobistego i zawodowego. Rozwiązaniem są wprowadzane modułowe programy nauczania, które pozwalają na tworzenie elastycznych, dostosowanych do oczekiwań pracodawców (np. lokalnych) ofert nabywania kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Omówiłem realizowany obecnie w Instytucie dla MEiN w ramach SPO Rozwój Zasobów Ludzkich projekt „Przygotowanie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego” (Umowa z MENiS Nr DKZU-0902-229/2005). Przedstawiłem schemat organizacyjny i system zapewnienia jakości w realizowanych zadaniach, omówiłem produkty realizacji projektu: modułowe pogramy nauczania i pakiety edukacyjne.

Tomasz Kupidura

III Sympozjum Kształcenie na odległość – metody i narzędzia

Distance learning – methods and tools

Gdynia 17–18 października 2005

Organizatorem trzeciego sympozjum pt. „Kształcenie na odległość – metody i narzędzia” była Akademia Morska w Gdyni.

Celem spotkania była wymiana informacji o aspektach naukowych, dydaktycznych i społecznych procesu kształcenia na odległość oraz metodach i technikach stosowanych w jego realizacji.

W trakcie sympozjum przedstawiane oraz dyskutowane były między innymi zagadnienia z zakresu koncepcji legislacyjnych kształcenia na odległość oraz praw autorskich. Przedstawiono wiele ciekawych projektów wykorzystania e-learningu (np. Wykorzystanie narzędzi na-

uczania na odległość do podnoszenia kwalifikacji przedsiębiorców sektora MSP w zakresie zarządzania finansami przedsiębiorstwa na przykładzie projektu MESIMA).

W trakcie warsztatów poświęconych projektom finansowanym przez Unię Europejską zaprezentowano projekty realizowane w programie Socrates/Minerva. Podczas dyskusji poruszone zostały problemy pozyskiwania środków z tego programu, jednocześnie pojawiły się wątpliwości co do kryteriów oceny składanych projektów. Ponadto w tej części sympozjum zaprezentowany został projekt KNOW – kształcenie na odległość wspierające rozwój kwalifikacji zawodowych.

Dużą część warsztatów poświęconych systemom zarządzania kształceniem na odległość wypełniły zagadnienia dotyczące platformy Moodle, która jest najpopularniejszym i najlepiej rozwiniętym systemem zarządzania szkoleniami on line typu opens ource (otwarte źródła). Zaprezentowane zostały możliwości platformy Moodle, jej praktyczne zastosowanie – na przykładzie Wyższej Szkoły Bankowej z Poznania – jak i niedoskonałości w odniesieniu do polskich uczelni. Przedstawione niedoskonałości miały charakter typowo subiektywny na podstawie wdrożenia w Katedrze Systemów Informatycznych Wydziału Elektroniki, Telekomunikacji i Informatyki Politechniki Gdańskiej.

Ciekawą ofertę kształcenia na odległość przedstawili prelegenci z Wyższej Szkoły Umiejętności Społecznych w Poznaniu, którzy zaprezentowali kurs e-learningowy przysposobienia obronnego dla szkół wyższych, zawierający między innymi elementy audio i wideo.

Sporo miejsca poświęcone było metodyce nauczania. Stwierdzono, że bardzo istotne jest prawidłowe przygotowanie materiałów do szkoleń e-learningowych oraz posiadanie odpowiedniej kadry dydaktycznej. Bez tego żadne systemy nauczania na odległość nie przyniosą odpowiedniego efektu. Zwrócono przy tym uwagę, że dobry nauczyciel w kształceniu stacjonarnym,

nie musi być dobrym nauczycielem w kształceniu e-learningowym.

Referaty przedstawione na sympozjum, jak i dyskusja nad nimi, stanowią potwierdzenie rosnącego zainteresowania kształceniem asynchronicznym. Zamiarem organizatorów było stworzenie forum wymiany poglądów i nawiązywania kontaktów, które, mogą zaowocować różnymi formami współpracy między uczestnikami sympozjum.

W trakcie całego sympozjum zostało wygłoszone 20 referatów dotyczących kształcenia na odległość.

Wojciech Oparcik

**Uniwersytet powszechny
jako miejsce edukacji dorosłych,
Uniwersytet Powszechny
Wschodnie Pomorze Przednie**

Open university as
a place for adult education

Anklam, 17–20.11.2005

Od maja 2005 roku do maja 2006 roku trwa Rok Polsko-Niemiecki, którego celem jest wzbudzenie wśród Polaków i Niemców większego zainteresowania kulturą, historią i współczesnością kraju sąsiada, zainspirowania do wzajemnego poznawania się.

W ramach obchodów Roku Polsko-Niemieckiego w dniach 17–20.11.2005 odbyła się zorganizowana przez Uniwersytet Powszechny Wschodniego Pomorza Przedniego w Anklam polsko-niemiecka konferencja „Uniwersytet powszechny jako miejsce edukacji dorosłych”, na którą ze strony polskiej pojechali słuchacze Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych z UMK w Toruniu.

Uczestnicy konferencji zostali przywitani przez kierownictwo i współpracowników Uniwersytetu Powszechnego (Haus der Bildung) w Anklam.

Konferencję rozpoczęła pani Schmidt, dyrektor Krajowego Związku Uniwersytetów Po-

wszechnych Meklemburgii – Pomorza Przedniego, wykładem na temat miejsca i zadań uniwersytetów powszechnych i ich związków krajowych w Republice Federalnej Niemiec. Pani Schmidt przypomniała historię powstania Uniwersytetów Powszechnych (Volkshochschulen, VHS) na terenie Niemiec. Na charakter niemieckich VHS wpływ miały zarówno tradycje oświatowe robotników, jak i idee Mikołaja Fryderyka S. Grundtviga, które wcielono w życie, powołując w 1844 roku pierwszy Uniwersytet Powszechny w Rodding. Uniwersytety powstały jako instytucje „żywego języka”, w których ludzie mieli wyrażać siebie, swoje emocje, mieć możliwość mówienia o wszystkim co ich interesuje i porusza. Początek Volkshochschulen na terenie Niemiec łączy się z proklamowaniem Republiki Weimarskiej, która głosiła m.in. hasła: „Demokracja potrzebuje oświaty”, „Oświata dla wszystkich”. W Konstytucji z 1918 roku znalazł się zapis: „Oświata ludu włącznie z uniwersytetami powszechnymi powinna być wspierana przez rzeszę, landy i gminy”, który był bezpośrednim impulsem powstania Uniwersytetów Powszechnych.

Praca uniwersytetów opierała się na realizacji następujących celów:

- objaśnianie i pogłębianie doświadczeń,
- przekazywanie sprawdzonej wiedzy,
- wprowadzanie do samodzielnego myślenia
- ćwiczenie kreatywnych sił.

Podczas trwania rządów Hitlera placówki VHS były masowo zamykane, a pracownicy byli represjonowani. Dopiero w 1945 roku władze chcąc nawiązać do demokratycznych tradycji VHS z okresu Republiki Weimarskiej zezwoliły na wznowienie ich działalności.

Obecnie Uniwersytety Powszechny są najbardziej rozpowszechnionymi instytucjami edukacji dorosłych w Niemczech. Na terenie Niemiec działa ich ponad 1000, a na obszarze Meklemburgii – Pomorza Przedniego – 18. W skali roku organizowanych jest ponad 6700 kursów i wykładów obejmujących 178000 godzin lekcyjnych, na które uczęszcza 93000 osób. Uni-

wersytety Powszechne zatrudniają 95 pracowników pełnoetatowych i 2300 specjalistów zatrudnianych do prowadzenia określonych zajęć, kursów, wykładów.

Chcąc scharakteryzować VHS należałoby powiedzieć, że są to komunalne instytucje edukacji dorosłych, są centrami kultury i komunikacji (na terenach wiejskich to niejednokrotnie jedyne instytucje kulturalne), szerzą tolerancję i zasady demokracji organizując kursy integrujące społeczność.

Działalność VHS opiera się na zasadach:

- 1) dostępności (bez względu na wiek, płeć, pochodzenie społeczne, wykształcenie, status zawodowy, przekonania),
- 2) bliskości miejsca zamieszkania,
- 3) różnorodności oferty tematycznej,
- 4) dążenia do jak najwyższej jakości,
- 5) realizacji zajęć na dogodnych warunkach finansowych (cena nie może być wyznacznikiem dostępności).

W działalności VHS można wyróżnić sześć obszarów merytorycznych.

Najważniejszym jest stwarzanie możliwości edukacji dla ludzi, którzy przerwali edukację. W Niemczech co dziesiąty uczeń przerywa naukę na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, dlatego tak ważna jest możliwość zdobycia świadectw i uzupełnienia wykształcenia.

Największym i najbardziej popularnym obszarem jest dział językowy, którego oferta obejmuje kursy z 25 języków.

Polityka/społeczeństwo/środowisko stanowią kolejny obszar działalności VHS, którego realizacja odbywa się w formie odczytów, spotkań i wykładów.

W zakresie działań zorientowanych na edukację zawodową największą popularnością cieszą się kursy komputerowe. Przy tworzeniu oferty tematycznej z tego obszaru Uniwersytet Powszechny korzysta z pomocy agencji pośrednictwa pracy.

Edukacja z zakresu kultury obejmująca kulturoznawstwo, muzykę, taniec i malarstwo, oraz edukacja zdrowotna, są obszarami, które

z każdym rokiem zwiększają swoje znaczenie. Wzrasta świadomość społeczeństwa, a co za tym idzie również zapotrzebowanie na informacje, które stara się dostarczyć VHS tworząc oferty tematyczne kursów.

Pani Schmidt przybliżyła również model finansowania właściwy dla Uniwersytetu Powszechnego landu Meklemburgia – Pomorze Przednie, na który składają się środki komunalne (powiatowe) – 35%, środki federacyjne – 19%, środki trzecie – 18% pochodzące ze środków UE oraz urzędów pracy. Uczestnicy oferty pokrywają 28% kosztów.

Największym zainteresowaniem cieszą się kursy językowe (nauka języka angielskiego przyciąga największą liczbę słuchaczy) oraz edukacja zdrowotna i kulturalna. Wśród uczestników dominującą grupę stanowią osoby w wieku 35-49 lat (32,9%) i 25-34 lat (23,3%). To na co warto zwrócić uwagę to fakt, że 70% stanowią kobiety bez deficytów wykształcenia. Sytuacja ta wynika z faktu, że do ludzi słabo wykształconych trudno jest dotrzeć i zachęcić ich do edukacji, dlatego też tak ważne jest korzystanie z infrastruktury socjalnej – uniwersytet ściśle współpracuje z urzędami pomocy społecznej. Mała liczba uczestników kursów z niskim wykształceniem oraz posiadających deficyty w wykształceniu jest bodźcem do poszukiwania nowych dróg informowania o ofercie edukacyjnej dla osób dorosłych. Reklama poprzez telewizję, prasę i radio okazuje się mało skuteczna..

W swoim wystąpieniu Pani Schmidt podała strony internetowe dla osób zainteresowanych tematyką.

www.vhs-verband-mv.de

www.dvv-vhs.de

www.iiz-dvv.de

www.iiz-dvv.moe.pl

www.grimme-institut.de

www.wbtests.de

www.telc.net

www.lrov.p.de

W zastępstwie Pana Hasselmann'a, kierownika wydziału i wicestarosty powiatu Wschodnie Pomorze Przednie, wykład pod tytułem Uniwersytet Powszechny Wschodnie Pomorze Przednie jako instytucja komunalna w strukturze powiatu, wygłosiła jego współpracowniczka. W swoim wystąpieniu zwróciła uwagę na specyfikę gospodarczo-społeczną landu Meklemburgii Pomorza Przedniego. Przemysł turystyczny landu skupiony jest na wyspie Uznam i Wybrzeżu. Władze dążą do tego, zwiększyć atrakcyjność turystyczną obszarów w głębi lądu, co pozwoli na zmniejszenie ilości osób bezrobotnych, których liczba sięga 30–35%, podczas gdy na wybrzeżu nie przekracza 15% i maleje w sezonie turystycznym.

Ważnym obszarem działań jest współpraca ze stroną polską wynikająca z bliskiego sąsiedztwa i z posiadania wspólnej wyspy Uznam-Wolin.

W strukturze powiatu Uniwersytet Powszechny wraz ze swoimi filiami zajmuje bardzo ważne miejsce będąc jedynym nośnikiem języka niemieckiego dla obcokrajowców, którzy w ramach organizowanych kursów mogą zdobyć certyfikat potwierdzający znajomość języka.

Ta część obrad zakończyła się dyskusją, podczas której uczestnicy Studium Podyplomowego Edukacji Dorosłych mieli wiele pytań dotyczących m.in. specyfiki pracy uniwersytetów powszechnych, sposobu rekrutacji oraz zainteresowania nauką języka polskiego na tych terenach.

Odpowiedzi na wiele interesujących pytań zadawanych podczas dyskusji, jak i w kularach konferencji, udzielił **Pan Matzky**, dyrektor Uniwersytetu Powszechnego (haus der Bildung) w Anklam, przedstawiając Uniwersytet Powszechny Wschodnie Pomorze Przednie jako komunalne centrum kształcenia ustawicznego, jego struktura, zadania i osiągnięcia.

W ramach realizacji założeń edukacji kulturowej w ramach Roku Polsko-Niemieckiego 2005–2006 uczestnicy konferencji mieli okazję

uczestniczyć w dwóch koncertach, poznając muzykę wschodnioeuropejskich Żydów z lat 60 ubiegłego stulecia oraz wybitne arie operowe w wykonaniu Gulnary Davletschine (sopran).

Podsumowaniem Konferencji w Anklam była moderacja przeprowadzona przez stronę polską, której celem było podzielenie się informacjami i doświadczeniami z zakresu edukacji dorosłych oraz wypracowanie nowych strategii i działań pomocnych w funkcjonowaniu Uniwersytetu Powszechnego w Anklam.

Wyjazd ten był niezwykle cennym doświadczeniem dla przyszłych specjalistów edukacji dorosłych, ponieważ pozwolił zapoznać się z różnorodnością form kształcenia osób dorosłych w Niemczech i specyfiką funkcjonowania Uniwersytetu Powszechnego.

Joanna Belzyt

Monika Kamper-Kubańska

Praca – Zawód – Rynek Pracy

Work, occupation, labour market

W dniach 23–24 listopada 2005 r. w Zielonej Górze odbyła się X Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Praca – Zawód – Rynek Pracy” mająca na celu wymianę doświadczeń na temat kształcenia pedagogów oraz podstaw zawodowego rozwoju młodych pracowników. Organizatorem konferencji był Uniwersytet Zielonogórski, przewodniczącym prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz. Oficjalnego otwarcia konferencji dokonał JM Rektor Uniwersytetu Zielonogórskiego prof. zw. dr hab. Czesław Sękowski.

Odbyły się sesje plenarne, forum dyskusyjne, sesje problemowe i prezentacje projektów europejskich. Na sesjach plenarnych referaty wygłosili: prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski – „Aktywność i działalność człowieka w koncepcji całościowego rozwoju zawodowego”, prof. dr hab. Kazimierz Czarnecki – „Psychologiczne podstawy zawodowego rozwoju

ju młodych pracowników”, prof. dr hab. Zdzisław Wołk – „Kształcenie ustawiczne odpowiedzią pedagogiki na problemy współczesnego rynku pracy”, prof. dr hab. Franciszek Szlosek – „Europejska a polska klasyfikacja zawodów i specjalności”, prof. dr hab. Kazimierz Wenta – „Biura karier w uczelni wyższej”, prof. dr hab. Bernd Meier – „Pedagogika zawodowa jako dziedzina nauki i praktyki”, prof. zw. dr hab. inż. Kazimierz Uździcki – „Potrzeby nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej w zakresie kształcenia ustawicznego, prof. dr hab. Henryk Bednarczyk ITeE-PIB Radom – „Pedagogika pracy-kształtowanie przedsiębiorczości”.

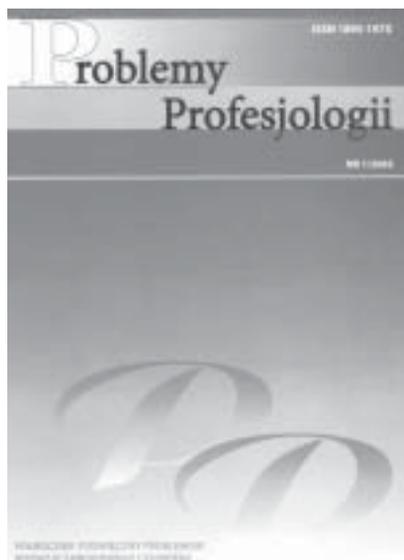
Bardzo interesująca okazała się debata pracodawców z przedstawicielami nauki „Zintegrowana przestrzeń edukacyjno-zawodowo-społeczna”. Wkrótce zamieścimy obszernie opracowanie. Interesujące były sesje problemowe: – Przygotowanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli. – Pracownik-praca-zatrudnienie – Kształcenie i doskonalenie zawodowe pracowników.

Na konferencji zaprezentowano nowe czasopismo – półrocznik *Problemy Profesjologii* wydany przez Uniwersytet Zielonogórski pod redakcją prof. zw. dr. hab. inż. Kazimierza Uździckiego.

Rafał Łyżwa

Problemy Profesjologii

Ukazał się pierwszy numer półrocznika „Problemy profesjologii” poświęconego problemom rozwoju zawodowego, który w opinii Wydawców pełnić będzie rolę „...synchronizująco-harmonizującą trud i dorobek przedstawicieli wielu różnych dyscyplin szczegółowych, zajmujących się określonymi fragmentami pracy człowieka, kładąc szczególnie mocny akcent na szerokopasmową problematykę pracy zawodowej, tak aby w konsekwencji poczynionych zabiegów uzyskać efekt współbrzmienia oraz maksymalizację osiągnięć pracy w służbie czło-



wieka jako jej sprawcy i twórcy zarazem”.

Czasopismo wydawane jest przez Instytut Edukacji Techniczno-Informatycznej Uniwersytetu Zielonogórskiego przy współpracy: Instytutu Techniki i Pracy – Uniwersytet w Poczdamie, Uniwersytetu Techniki w Tarnopolu, Ośrodka Kształcenia Kursowego MADA w Głogowie, Towarzystwa Naukowej Organizacji i Kierownictwa (Oddział w Zielonej Górze), Zespołu Ergonomii PAN (Oddział Poznań). Redaktorem Naczelnym czasopisma jest prof. dr hab. Bogusław Pietrulewicz.

Obszary badawczych poszukiwań „Problemy profesjologii” zostały zdefiniowane i przedstawione przez Zespół Redakcyjny w formie szeregu pytań: 1) *Jakie jest miejsce, rola i znaczenie pracy we współczesnych koncepcjach teoretycznych i praktycznych?* 2) *Jak rozwiązać praktyczny dysonans pomiędzy nabytymi kwalifikacjami (i kompetencjami) w systemie kształcenia i doskonalenia zawodowego a potrzebami wewnętrznego i zewnętrznego rynku pracy?* 3) *W jakim stopniu zawód ma wyznaczać rozwój życiowy, zawodowy, karierę życiową i zawodową jednostki?* 4) *W jakim stopniu prze-*

bieg rozwoju zawodowego człowieka jest monitorowany, kształtowany, modyfikowany? 5) W jakim zakresie opisywane dotychczas obszary zakresowe pedagogiki pracy odzwierciedlają relacje pracy, wychowania, kształcenia, doskonalenia zawodowego? 6) W jakim stopniu kształtowanie aktywności pracowniczej w zakładzie pracy, tak w zakresie własnego rozwoju zawodowego jak i przedsiębiorczości, budowanie wiedzy i kultury organizacyjnej to zadanie przedsiębiorstwa, jednostki czy organizacji alternatywnych? 7) Jakie są modelowe ujęcia rozwoju zawodowego człowieka we współczesnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej, prawnej, psychologicznej i pedagogicznej?

Pierwszy numer „Problemów profesjologii” otwiera cykl artykułów i rozpraw dotyczących całonizyjowego rozwoju zawodowego. Doskonałym wprowadzeniem w problematykę profesjologii są artykuły: *Profesjologia jako wyodrębniająca się dziedzina wiedzy i badań naukowych o zawodowym rozwoju człowieka* prof. Kazimierza M. Czarneckiego oraz *Działalność zawodoznawcza w kontekście rozwoju zawodowego człowieka* prof. Zygmunta Wiatrowskiego.

Prof. Czarnecki omawia różnorodne czynniki inicjujące powstawanie nowych dyscyplin naukowych, przedstawia pojęcia, cele, funkcje, zadania, przedmiot badań, podstawowe przesłanki, terminologie i działy profesjologii. Artykuł prezentuje związki profesjologii z innymi naukami o człowieku, a także wskazuje na te obszary badawcze profesjologii, które czynią z niej naukę społecznie użyteczną. Rozwinięciem tej tematyki jest rozprawa prof. Zygmunta Wiatrowskiego, w której autor poszukuje odpowiedzi na pytania pojawiające się wraz z nową dziedziną naukową – profesjologią. Są to pytania o miejsce profesjologii w rozwiniętej i ugruntowanej już strukturze nauk o pracy oraz o powiązania profesjologii z pedagogiką pracy, zawodoznawstwem, poradnictwem, a także innymi naukami związanymi z pracą np.: filozofia pracy, psychologia pracy, naukowa organizacja pracy, fizjologia pracy, prakseologia,

ergonomia, socjologia pracy, medycyna pracy, teoria organizacji i zarządzania, prawo pracy. W dalszych rozważaniach autor przedstawia uwarunkowania i prawidłowości całonizyjowego rozwoju zawodowego.

Rozprawa prof. Zdzisława Wołka *Rozwój zawodowy człowieka na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy* jest kontynuacją rozważań nad problemami badawczymi profesjologii. Autor wskazał na ściśle powiązania życiowej aktywności człowieka z jego aktywnością zawodową, a podsumowując swe opracowanie stwierdził, iż „...Biografia zawodowa nie jest niezależną, autonomiczną częścią życia, lecz składnikiem biografii życiowej. Sytuacje i wybory zawodowe i pozazawodowe są ze sobą ściśle splecione i wzajemnie uwarunkowane”. Ich analiza i interpretacja wymagają odwołania się do złożoności i zawiłości dróg życiowych.

Zakończeniem cyklu artykułów i rozpraw jest praca prof. Bogusława Pietruliwicza i dr Iwony Korcz pt. *Multipotencjał człowieka w rozwoju zawodowym*.

W „Problemach profesjologii” przeczytać możemy o zrealizowanych pracach badawczych: Maria Jakowicka – *Potrzeba nowego spojrzenia na problematykę orientacji zawodowej młodzieży*, Tadeusz Waściński – *Oceny pracownicze elementem polityki szkoleniowej*, Jan Janiga – *Przygotowanie ergonomiczne młodzieży szkół zawodowych* oraz nowych rozwiązaniach organizacyjno-prawnych z zakresu: problemów doskonalenia zawodowego pracowników, zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego pracowników w prawie pracy.

Pierwszy numer półrocznika zamyka dział, w którym znalazły się recenzje monografii i czasopism: Zygmunt Wiatrowski – *Praca w zbiorach wartości pracujących i młodzieży szkolnej*; Iwona Korcz, Bogusław Pietruliwicz – *Przedsiębiorczość; Kwartalnik Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych* oraz sprawozdania i komunikaty z konferencji poświęconych problemom profesjologii.

Tomasz Sułkowski

Contents

□ Commentary

Innovations in Continuing Education – <i>H. Bednarczyk</i>	5
--	---

□ Problems of adult education in Poland in the World

Stefan M. Kwiatkowski: Main problems of today education	8
Danuta Cichy, Ligia Tuszyńska: The role of environmental education in shaping the views and attitudes of local communities	16
Ewa Przybylska: Adult education in the Polish-German Year 2005/2006	21
Anna Sacio-Szymańska: Experiences and perspectives of European Association for the Education of Adults – EAEA	26
Jarosław Sitek, Mirosław Żurek, Wojciech Oparcik: Formal, informal and incidental education based on the examples of the selected EU countries	31
Ziemowit Szczerek: Public use in Polish intellectual property rights	39

□ Modularisation of adult education

– Experiences of European Network

Krzysztof Symela: Modules of competences in the project Modularization of Adult Education – Experiences of European Network	43
Andreas Disselnkotter: Certificates as validation of competences in modularised courses of instruction at schools of second-chance education	49
Karin Bodeker: Modularisation in Adult Education - experiences and results	53
Erwin Meerkens: Excerpt of a Modular unit (for adult education) – Body parts/health	57
Krzysztof Symela, Anna Sacio-Szymańska: European Bank for the Development of Modular Curricula and Educational Technologies EMCET-2 – Continuation of LEONARDO DA VINCI Project	64
Sabine Archan: Modularisation – a way of raising the attractiveness of vocational education in Austria	69

□ Education and labour market

Andrzej Pilat, Grzegorz Gaik, Bożena Rolka: Quality management – new tasks of Vocational Development Centres	73
Wiesław Zawisza: On the necessity of setting competences and standards for preparing distance-learning teachers	84
Monika Mazur: New forms of functioning Volunteer Labour Corps in the field of vocational counseling	90
Henryk Bednarczyk, Tomasz Kupidura, Mirosław Żurek: Analysis of good practices – Community Information Centres	95
MULTICENTRES – local centres of technological culture – <i>Joanna Tomczyńska</i> ...	104

□	Outstandings of educational workers	
	Bolesław NIEMIERKO	107
	Jan OSIŃSKI	110
□	Conferences, seminars, information, good practices	
	Jan Osiński: Vocational Development Centre in Szczecin	112
	Competences of GiMA consult MBH (Germany) – <i>Ludmiła Łopacińska-Kupidura</i>	
	Zbigniew Kramek: The European Information Technology Centre of Pedagogical Academy in Cracow	
	Piotr Kauch, Jan Kopczyński: Centre for Practical Education	
	Pedagogical-psychological education of teachers – <i>A. Sadłowska</i>	
	Vocational education and local conditions in the process of obtaining vocational qualifications – <i>T. Kupidura</i>	
	Distance learning – methods and tools – <i>W. Oparcik</i>	
	Open university as a place for adult education – <i>J. Belzyt, M. Kamper-Kubańska</i> : ..	
	Work, occupation, labour market – <i>R. Łyżwa</i>	
	Problems of Pedagogy of Work – <i>T. Sułkowski</i>	
□	Inhaltsverzeichnis	139
□	Содержание	141

Inhaltsverzeichnis

□ Kommentar

Innovationen in der Fortbildung – <i>H. Bednarczyk</i>	5
--	---

□ Probleme der erwachsenenbildung in der Welt und in Polen

Stefan M. Kwiatkowski: Hauptprobleme der gegenwärtigen Bildung	8
Danuta Cichy, Ligia Tuszyńska: Rolle der Umweltbildung in der Meinungs- und Ansichtsgestaltung der lokalen Gemeinschaften	16
Ewa Przybylska: Erwachsenenbildung im Polnisch-Deutschen Jahr 2005/2006	21
Anna Sacio-Szymańska: Erfahrungen und Perspektiven des Europäischen Verbands für Erwachsenenbildung (EAEA)	26
Jarosław Sitek, Mirosław Żurek, Wojciech Oparcik: Formale, informelle und inzidentale Bildung – Beispiele der gewählten Ländern der Europäischen Union	31
Ziemowit Szczerek: Öffentliche Nutzung im polnischen Urheberrecht	39

□ Modularisierung der erwachsenenbildung

– Erfahrungen der Europäischen Netze

Krzysztof Symela: Kompetenzmodule in dem Projekt Modularisierung in der Erwachsenenbildung Erfahrungen des Europäischen Netzes (MEA)	43
Andreas Disselnkötte: Zertifikate als Anerkennung der Kompetenzen, die in der modularen Bildung in den Schulen der zweiten Chance erworben werden	49
Karin Bödeker: Modularisierung in der Erwachsenenbildung – Erfahrungen und Resultate	53
Erwin Meerkens: Beispiel eines Bildungsmoduls	57
Krzysztof Symela: Europäische Bank für Entwicklung der Modularen Programme und Bildungstechnologien EMCET-2	64
Sabine Archan: Modularisierung – ein Weg zum Aufstieg der Attraktivität der Bildung in Österreich	69

□ Bildung und Arbeitsmarkt

Andrzej Pilat, Grzegorz Gaik G, Bożena Rolka: Quality management – neue Aufgaben von ZDZ	73
Wiesław Zawisza: Über die Notwendigkeit der Bestimmung von Kompetenzen und Vorbereitungsstandards der Lehrer der Fernbildung	84
Monika Mazur: Neue Tätigkeitsformen der Freiwilligen Arbeitsgruppen im Bereich der Berufsberatung	90
Henryk Bednarczyk, Tomasz Kupidura, Mirosław Żurek: Analyse von guten Praxen der Gemeindeinformationszentren	95
Multizentren – lokale Zentren der Technischen Kultur	104

□	Silhouetten der berühmten bildungsleute	
	Professor Bolesław Niemierko – <i>Elżbieta Kowalik</i>	107
	Jan Osiński – <i>Andrzej Kirejczyk</i>	110
□	Konferenzen, seminare, informazionen, gute praxis	
	Jan Osiński: Woiwodschaftsvertretung der Beruflichen Weiterbildung in Szczecin	112
	Kompetenzen der Gima Consult MBH (Consulting Gesellschaft GIMA) – <i>L. Łopacińska-Kupidura</i>	114
	Zbigniew Kramek: Europäisches Computerzentrum der Pädagogischen Hochschule in Krakau	118
	Piotr Kauch, Jan Kopczyński: Zentrum für Praktische Bildung – Wodzisław Śląski	126
	Pädagogisch-psychologische Bildung der Lehrer – <i>A. Sadłowska</i>	130
	Berufsbildung und lokale Bedingungen im Prozess des Qualifikationserwerbs – <i>T. Kupidura</i>	130
	Fernbildung – Methoden und Instrumente – <i>W. Oparcik</i>	131
	Öffentliche Universität als eine Stelle der Erwachsenenbildung – <i>J. Belzyt, M. Kamper-Kubańska:</i>	132
	Arbeit, Beruf, Arbeitsmarkt – <i>R. Łyżwa</i>	134
	<i>Probleme der Arbeitspädagogik</i> – <i>T. Sułkowski</i>	135
□	Contents	137
□	Содержание	141

Содержание

□ Комментарии	
Иновации в непрерывном образовании – Хенрик Беднарчик:	5
□ Проблемы просвещения взрослых за рубежом и в Польше	
Стефан М. Квятковски: Основные задачи современного образования	8
Данута Цихы, Лигия Тушиньска: Роль образования к здравоохранению в формированию взглядов и облика локального общества	16
Эва Пшибыльска: Образование взрослых в польско-немецком году 2005/2006	21
Анна Сацио-Шиманьска: Опыт и перспективы деятельности Европейского союза образования взрослых (ЕАЕА)	26
Ярослав Ситек, Мирослав Журек, Войцех Опарчик: Формальное, неформальное и случайное обучение – на примерах избранных государств Европейского сообщества	31
Земовит Щерек: Разрешенное общественное пользование в польском авторском законодательстве	39
□ Модульное обучение взрослых – опыты европейских сетей	
Кжиштоф Сымела: Модулы компетенции в проекте модульного обучения взрослых – опыт европейской сети (МЕА)	43
Андеас Дисселнкоттер: Сертификат как признание полученных компетенций в системе модульного обучения в школах «второго шанса»	49
Карин Биудекер: Модульное обучение взрослых – опыт и результаты	53
Эрвин Мееркенс: Пример модульной единицы	57
Кжиштоф Сымела: Европейский банк развития модульных программ и образовательных технологии ЕМСЕТ–2	64
Сабинэ Архан: Модульное обучение – путем к повышению увлекательности к учебе в Австрии	69
□ Образование а рынок труда	
Андрей Пилат, Григорий Гаик, Божена Ролька: Управление качеством – новые задачи сети центров по профессиональному обучению	73
Веслава Завиша: Об необходимости определения компетенции и стандартов дистанционной подготовки учителей	84
Моника Мазур: Новые формы деятельности Добровольческих трудовых отрядов в области профориентации	90
Хенрик Беднарчик, Томаш Купидура, Мирослав Журек: Из деятельности Гминных центров информации – анализ «хороших» практик	95
Мультицентра – локальные центра технологической культуры – <i>Йоанна Томчиньска</i>	104

□	Выдающиеся педагоги	
	Профессор Болеслав Немерко – <i>Эльжбета Ковалик</i>	107
	Ян Осиньски – <i>Анджей Кирейчик</i>	110
□	Конференции, семинары, научные симпозиумы, примеры хороших практик	
	Ян Осиньски: Воеводский центр по профессиональному совершенствованию в г. Щецин	112
	Competences of Gima Consult MBH (Фирма GIMA) – Л. Лопациньска-Купидура	114
	Збигнев Крамек: Европейский информационный центр Педагогической академии в г. Краков	118
	Пиотр Кауш, Ян Копчиньски: Центр практического обучения – г. Водзислав Силезяньски	126
	Педаго-психологическое обучение учителей – <i>А. Садловска</i>	130
	Профессиональное образование а локальные обусловленности в процессе формирования профессиональных квалификаций – <i>Т. Купидура</i>	130
	Дистанционное обучение – методы и инструменты – <i>В. Опарцик</i>	131
	Всеобщий университет как место обучения взрослых – <i>Белзыт Й., Кампер-Кубаньска М.</i>	132
	Труд, профессия, рынок труда – <i>Р. Лыжва</i>	134
	Проблемы профессиологии – <i>Т. Сулковски</i>	135
□	Contents	137
□	Inhaltsverzeichnis	139