

---

# EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

---

# 1(52)/2006

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);  
dr hab. Wiesław Gworys, prof. WSHiT; 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 hab. Roman Patora,  
prof. SWSPiZ; mgr Andrzej Piłat; dr Edward P. Piotrkowski;  
dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK; mgr Maria H. Rudowski  
(Francja); prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja);  
dr hab. Jerzy Stochmiątek, 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 1/2 tomu – 700 egz., łącznie 56 300 egz.

Komentarz

Commentary

Z badań nad edukacją  
ustawiczną

From the study on continuing  
education

Edukacja a rynek pracy

Education and labour market

Współpraca  
międzynarodowa

International cooperation

Sylwetki wybitnych  
oświatowców

Profiles of educational workers

Dobre praktyki

Good practices

Recenzje, informacje

Reviews, information



BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 134 t. – łącznie egz. 112 850.  
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t.)  
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t.)

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Małgorzata Jesionek, Ludmiła Łopacińska-Kupidura

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, 2006

Opracowanie wydawnicze:  
Joanna Iwanowska, Marta Pobereszko



1523

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

# EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

Polish Journal of Continuing Education

1(52)/2006

□ <b>Komentarz</b>	
Narodowa Rada Edukacji Dorosłych – <i>Henryk Bednarczyk</i> .....	5
□ <b>Z badań nad edukacją ustawiczną</b>	
<b>Ireneusz Woźniak, Henryk Bednarczyk:</b> Z badań nad diagnozą stanu edukacji ustawicznej w Polsce .....	7
<b>Alicja Sadłowska, Tomasz Kupidura:</b> Aktywizacja społeczności lokalnych LEADER+ .....	18
<b>Cezary Kacprzak:</b> Rola współczesnego nauczyciela – filozoficzne implikacje problemu w kontekście andragogiki .....	26
<b>Tomasz Jachna:</b> Zastosowanie technologii IVR w systemie oceny pracowników ...	33
□ <b>Edukacja a rynek pracy</b>	
<b>Agata Szydlik-Leszczyńska:</b> Przygotowanie inżynierów do wejścia na rynek pracy	41
<b>Tadeusz Gawlik, Tomasz Kupidura, Jarosław Sitek:</b> Jakość pracy nauczycieli ....	49
<b>Natalia Bednarczyk-Jama:</b> Aspiracje edukacyjno-zawodowe w kontekście realiów rynku pracy .....	58
<b>Małgorzata Sołtysiak, Ludmiła Łopacińska-Kupidura:</b> Europejski program kształcenia online i zatwierdzania kompetencji w dziedzinie informatyki i multimediiów .....	64
□ <b>Współpraca międzynarodowa</b>	
<b>Andrzej Różański:</b> Organizacja i administrowanie oświatą w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej .....	69
<b>Małgorzata Sołtysiak:</b> Edukacyjne aspekty kontroli Europejskiego Trybunału Obrachunkowego .....	81
<b>Ewa Korczak, Alicja Sadłowska:</b> Pedagogiczne czasopisma naukowe na Liście Filadelfijskiej .....	85
<b>Ludmiła Łopacińska-Kupidura:</b> Liberalny, nieformalny i bezpłatny szwedzki system edukacyjny .....	92
□ <b>Sylwetki wybitnych oświatowców</b>	
<b>Profesor Andrzej Radziewicz-Winnicki</b> – <i>Piotr Kowolik</i> .....	96
<b>Profesor Henryk Moroz</b> – <i>Piotr Kowolik</i> .....	99

## □ Dobre praktyki

<b>Bronisława Kostrzewa:</b> Centrum Kształcenia Ustawicznego w Koninie – sukces w zarządzaniu jakością .....	101
Centrum Śródków i Inicjatyw Międzynarodowych – partner w projektach edukacyjnych – Ludmiła Łopacińska-Kupidura (oprac.) .....	109
<b>Marta Wolos:</b> Wszechnica Uniwersytetu Jagiellońskiego .....	113

## □ Recenzje, informacje

Rafał Piwowarski: <i>Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej</i> .....	116
H. Bednarczyk, T. Gawlik, T. Kupidura (red.): <i>Europejskie idee i inspiracje edukacyjne</i> .....	116
Czarnecki K.M.: <i>Metodologiczne podstawy naukowego rozwoju studentów wyższych szkół zawodowych</i> .....	117
Uczestnictwo w edukacji dorosłych w warunkach społecznej modernizacji – <i>Jerzy Stochmialek</i> .....	119
Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie, Starbienino 13–16 listopada 2005 roku – <i>Katarzyna Kuziak</i> .....	120
Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych – Konferencja, Uniwersytet Jagielloński .....	123

## □ Contents

125

**Henryk BEDNARCZYK**

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr  
Instytut Technologii Eksploatacji  
– Państwowy Instytut Badawczy  
Radom



## Narodowa Rada Edukacji Dorosłych

### National Council of Adult Education

Z przeprowadzonych na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej badań pilotażowych aktualnego stanu kształcenia ustawicznego dorosłych w 11 reprezentowanych grupach organizacji i instytucji wskazuje się konieczność wyboru mierników uzupełnienia statystyki, a także dalszej modyfikacji prawa. Ostatnia nowelizacja ustawy o systemie oświaty wprowadziła istotne uzupełnienia są to jednak, jeśli chodzi o edukację dorosłych uzupełnienia niewystarczające. Przed kilkoma laty sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Dorosłych opracowali projekt oddzielnej ustawy o edukacji dorosłych, który został złożony przez posłów do łaski marszałkowskiej, nie doczekał się jednak rozpatrzenia. W zasadzie nie ma znaczenia czy będzie to oddzielna ustawa, czy rozbudowane rozdziały w obowiązującej ustawie. Rosnąca ranga edukacji ustawicznej, właściwie już realizowane edukacyjne strategie rozwoju: osobowości, pracownika, organizacji i społeczeństwa wymagają społecznego, obywatelskiego udziału w budowaniu polityki oświatowej i monitorowaniu zachodzących zmian w kraju i na świecie. Stąd też wstępna propozycja Pana Andrzeja Piłata, aby sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych wspólnie z przedstawicielami przedsiębiorców i pracodawców powołali Narodową Radę Edukacji Dorosłych, zasługuje moim zdaniem na wsparcie i realizację.

Podobne społeczne ciała, i nie tylko krajowe, funkcjonują w wielu państwach. Przytaczamy przykład szwedzki.

Coraz większe zainteresowanie aktywizacją zawodową, rozwojem doradztwa znajduje wyraz w realizacji wielu projektów SPO RZL, PHARE, np. *Zawodowe drogowskazy – wsparcie dla modernizacji oferty szkół o profilu zawodowym*, czy też grantach KBN w badaniach aspiracji edukacyjno-zawodowych w kontekście realiów rynku pracy. Próbuje przybliżyć sprawę swoistego rankingu publikacji, jaką jest *Lista Filadelfijska*. Niestety, nie jest ona reprezentatywna dla pedagogicznych czasopism naukowych. Jest bardzo zdominowana przez czasopisma wychodzące w Stanach Zjednoczonych. Myślę, że tym bardziej trzeba podjąć starania, aby znalazły się tam również polskie pedagogiczne czasopisma naukowe.

Prezentujemy sylwetki dwóch uznanych i cenionych pedagogów, profesorów: Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego i Henryka Moroza.

Wśród instytucji opisujemy doświadczenia: *Wszelchnicy Uniwersytetu Jagiellońskiego*, *Centrum Kształcenia Ustawicznego w Koninie i francuskiego Centrum Środków i Inicjatyw Międzynarodowych (CR2i)*.

Zwracamy uwagę na dwa interesujące i aktualne wydawnictwa: profesora Radosława Piwońskiego *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej* i wybranych fragmentów dokumentów UE i Polski, opracowanych w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, pt. „Europejskie idee i inspiracje edukacyjne”. Informujemy o interesującej konferencji naukowej *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, organizowanej przez prof. dr hab. Tadeusza Aleksandra w 60-lecie Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

*dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE*

# Z badań nad edukacją ustawiczną

Ireneusz WOŹNIAK, Henryk BEDNARCZYK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Radom

## Z badań nad diagnozą stanu edukacji ustawicznej w Polsce\*

From the study on the diagnosis of the condition of adult education in Poland

**Słowa kluczowe:** edukacja ustawiczna, metodologia, diagnoza, Polska, wskaźniki.

**Key words:** continuing education – methodology – diagnosis – Poland – indicators.

### Summary

This article is a part of the report about position of continuing education in Poland in the year 2005 that was made for Ministry of Education and Science. The publication includes results of research and analysis concerning position of continuing education in Poland. It presents methodological assumptions and recommendations. The authors have developed and presented indicators that make possible monitoring of continuing education development.

### Cel i zadania diagnozy stanu edukacji ustawicznej w Polsce – wprowadzenie

Przedmiotem zamówienia było opracowanie diagnozy aktualnego stanu edukacji ustawicznej w Polsce, obejmującej system formalny i nieformalny (szkolny i pozaszkolny).

Zgodnie z definicją kształcenia ustawicznego zawartą w ustawie o systemie oświaty<sup>1</sup>, diagnozą zostały objęte przede wszystkim te placówki i te formy kształcenia, które prowadzą kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także umożliwiające uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny. Poza placówkami kształcenia ustawicznego specyfikacja istotnych warunków zamówienia wymagała dokonania przeglądu potencjału oraz ofert edukacyjnych instytucji i organizacji działających na rzecz kształcenia ustawicznego, jak: zakłady pracy, urzędy pracy, organizacje zawodowe i branżowe pracodawców i pracobiorców, związki zawodowe i organiza-

\* Publikacja stanowi część „Raportu o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005”. MEiN, Warszawa 2005.

<sup>1</sup> Art. 3, pkt 17 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425 z późn. zm.

cje rolników, Kościoły i organizacje religijne, stowarzyszenia, fundacje i inne organizacje dobrowolne, instytucje naukowe, samorządy lokalne, instytucje centralne.

Poszukiwano odpowiedzi na problemy zawarte w zleconych zadaniach:

ZADANIE 1: Dokonanie oceny krajowej polityki w zakresie edukacji ustawicznej na tle osiągnięć i „dobrych praktyk” przodujących pod tym względem krajów Unii Europejskiej.

1. Określono, na podstawie analizy zgromadzonych dokumentów Unii Europejskiej oraz dokumentów polskich, w jakim zakresie krajowe działania bieżące oraz perspektywiczne wpisują się w politykę edukacyjną Unii Europejskiej (rozdział 2).
2. Opisano przykłady „dobrych praktyk” w dziedzinie edukacji ustawicznej w przodujących pod tym względem krajach UE: Wielka Brytania, Niemcy, Francja, Holandia (rozdział 4).
3. Uwzględniono w analizach aspekt systemowego podejścia do zapewnienia jakości edukacji ustawicznej na poziomie Unii Europejskiej, kraju, regionu i placówki edukacyjnej. W szczególności odniesiono się do zapisów: Europejskiej Strategii Zatrudnienia, Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie, Strategii Lizbońskiej, Deklaracji Kopenhaskiej, w obszarach (rozdział 2 i 3):
  - wymiar europejski;
  - przejrzystość, informacja i poradnictwo;
  - uznawanie kompetencji i kwalifikacji;
  - zapewnienie jakości.

ZADANIE 2. Zidentyfikowanie partnerów biorących udział w edukacji ustawicznej w Polsce z uwzględnieniem podstaw prawnych ich funkcjonowania, zakresu działalności, form pracy i współdziałania oraz oferty usług edukacyjnych.

Przeprowadzono diagnozę potencjału oraz ofert edukacyjnych instytucji i organizacji działających na rzecz kształcenia ustawicznego w Polsce, uwzględniając w szczególności: placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego, zakłady pracy, urzędy pracy, organizacje zawodowe i branżowe pracodawców i pracobiorców, związki zawodowe i organizacje rolników, Kościoły i organizacje religijne, stowarzyszenia, fundacje i inne organizacje dobrowolne, instytucje naukowe, samorządy lokalne, instytucje centralne (rozdział 2.3 oraz 5.2 i 5.3).

ZADANIE 3. Opracowanie metodologii i przeprowadzenie badań diagnostycznych stanu edukacji ustawicznej w oparciu o wskaźniki zaprojektowane w ten sposób, aby umożliwiły śledzenie rozwoju edukacji ustawicznej w Polsce w kolejnych latach.

1. Opracowano metodologię badania diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, procedury badania i odpowiednio dobranej próby badawczej.
2. Opracowano propozycje wskaźników charakteryzujących stan edukacji ustawicznej w obszarach:
  - jakość kształcenia/szkolenia;
  - zatrudnienie, wykształcenie i kwalifikacje nauczycieli/szkoleniowców;
  - warunki lokalowe i technodydaktyczne;
  - charakterystyka słuchaczy;
  - bariery w kształceniu ustawicznym;
  - finansowanie kształcenia ustawicznego;
  - szkolenia wewnętrzne (własnych pracowników);
  - oferta kształcenia (w systemie szkolnym i pozaszkolnym);
  - programy i metody nauczania, doradztwo zawodowe;
  - wykorzystanie Internetu i kształcenie na odległość.



Wskaźniki dobrano w ten sposób, aby uwzględnić metodologię stosowaną w Systemie Informatyki Oświatowej (SIO), w statystyce publicznej (GUS) oraz przez organizacje międzynarodowe (OECD, Eurostat) do porównań w zakresie edukacji ustawicznej.

ZADANIE 4. Opracowanie rekomendacji dla polskiego systemu edukacji ustawicznej.

W rekomendacjach uwzględniono stan organizacyjno-prawny systemu edukacji ustawicznej w Polsce, wyniki przeprowadzonych badań, zapisy w „Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”, zapisy w oficjalnych dokumentach Unii Europejskiej. Mamy nadzieję, że sformułowane rekomendacje – potwierdzone badaniami przeprowadzonymi po raz pierwszy na tak różnorodnej próbie badawczej – będą inspirować krajową i lokalną politykę oświatową.

ZADANIE 5. Przeprowadzenie ewaluacji oraz przygotowanie i upowszechnienie raportu.

Ewaluację prowadzono na etapach: opracowania koncepcji badań, opracowania i sprawdzenia narzędzia badawczego – kwestionariusza ankiety, analizy wyników i konstruowania raportu.

Ewaluacji wewnętrznej stale towarzyszyła ewaluacja zewnętrzna recenzentów: prof. dr. hab. Stefana Kwiatkowskiego, prof. dr. hab. Aleksandra Marszałka oraz Zleceniodawcy: Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji i Nauki.

„Wstępny Raport” był przedmiotem obrad, oceny i dyskusji na ogólnopolskiej konferencji 15 grudnia 2005 r. w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, w której uczestniczyli przedstawiciele instytucji kształcenia ustawicznego (w tym badanych instytucji), nadzoru pedagogicznego, zainteresowanych ministerstw i pracodawców. Wnioski z dyskusji i spostrzeżenia uczestników zostały uwzględnione w wersji ostatecznej Raportu.

Opublikowany Raport został udostępniony centrom kształcenia ustawicznego, centrom kształcenia praktycznego, kuratoriom oświaty, stowarzyszeniom, szkołom, uczelniom wyższym, instytucjom uczestniczącym w badaniach.

\* \* \*

Pilotażowy charakter badań wynikał z zakresu zleconych zadań, dlatego Raport ma charakter wstępnej diagnozy. W kolejnych, systematycznie opracowywanych raportach, w celu uzyskania bardziej szczegółowych wyników, niezbędne jest zwiększenie zakresu i liczebności próby badawczej.

Widzimy potrzebę dokonywania corocznej diagnozy stanu edukacji ustawicznej w Polsce, aby porównywać wyniki i monitorować zmianę wskaźników opisujących stan edukacji ustawicznej.

Dziękujemy wszystkim instytucjom, ekspertom, recenzentom i współpracownikom.

## Metodologia diagnozy

**Przedmiotem diagnozy** było kształcenie ustawiczne zdefiniowane w art. 3, pkt 17 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty<sup>2</sup> jako „*kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny*”.

Przy czym mówiąc o szkole dla dorosłych należy przez to rozumieć zgodnie z art. 3, pkt 15 tejże ustawy *szkołę, w której stosuje się odrębną organizację kształcenia i do której przyjmowane są osoby mające 18 lat, a także kończące 18 lat w roku kalendarzowym, w którym przyjmowane są do szkoły*.

<sup>2</sup> Dz.U. z 2004 r., nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

Natomiast przez formy pozaszkolne należy rozumieć zgodnie z art. 3, pkt 16 tejże ustawy *formy uzyskiwania i uzupełniania wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w placówkach i ośrodkach, o których mowa w art. 2 pkt 3a*, czyli są to: *placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych*.

Dodatkowo, poza wymienionymi wyżej placówkami kształcenia ustawicznego, specyfikacja istotnych warunków zamówienia wymagała dokonania przeglądu potencjału oraz ofert edukacyjnych instytucji i organizacji działających na rzecz kształcenia ustawicznego, jak: zakłady pracy, urzędy pracy, organizacje zawodowe i branżowe pracodawców i pracobiorców, związki zawodowe i organizacje rolników, Kościoły i organizacje religijne, stowarzyszenia, fundacje i inne organizacje dobrowolne, instytucje naukowe, samorządy lokalne, instytucje centralne.

**Celem badania** było opracowanie metodologii i przeprowadzenie diagnozy stanu edukacji ustawicznej, w oparciu o wskaźniki zaprojektowane w ten sposób, aby umożliwiły śledzenie rozwoju edukacji ustawicznej w Polsce w kolejnych latach.

Posłużono się **metodą sondażu diagnostycznego**, a w ramach tej metody zastosowano techniki: **ankiety i badania dokumentów**. Kwestionariusz ankiety jest uniwersalny i nadaje się do badania szerokiego spektrum instytucji działających na rzecz edukacji ustawicznej. Przyjęto zasadę, że kwestionariusz wypełnia albo kierownik instytucji, albo osoba przez niego wskazana, zatrudniona w instytucji i posiadająca kompetencje do wypowiedzania się w sprawie organizowania procesu kształcenia, szkolenia i doskonalenia zawodowego osób dorosłych, w formach szkolnych i pozaszkolnych.

Aby odpowiedzieć na pytania w kwestionariuszu, respondent musi dokonać analizy dokumentów wewnętrznych badanej instytucji, wyposażenia dydaktycznego i powierzchni pomieszczeń przeznaczonych na kształcenie i szkolenie. Zbierane dane mają na ogół charakter ilościowy lub dają się przeliczyć za pomocą odpowiedniej skali.

**Kwestionariusz ankiety** ma budowę modułową. Moduły w liczbie 25 zatytułowano:

- A. Charakterystyka instytucji i szkolenia wewnętrzne w instytucji.
- B. Zatrudnienie w instytucji.
- C. Kwalifikacje zatrudnionej kadry pedagogicznej.
- D. Warunki lokalowe.
- E. Środki dydaktyczne.
- F. Współpraca.
- G. Oferta kształcenia w systemie szkolnym.
- H. Oferta kształcenia/szkolenia w systemie pozaszkolnym.
- I. Przedmioty i zajęcia edukacyjne.
- J. Metody nauczania.
- K. Charakterystyka słuchaczy.
- L. Potwierdzanie kwalifikacji zawodowych nabytych przez słuchaczy.
- M. Identyfikacja potrzeb edukacyjnych.
- N. Popyt na organizowane przedsięwzięcia edukacyjne.
- O. Wpływ ukończonych form kształcenia i szkolenia dorosłych na karierę zawodową.
- P. Bariery w kształceniu ustawicznym.
- Q. Promocja i reklama.

- R. Aktualność tematyki.
- S. Rola kształcenia ustawicznego w systemie edukacji dorosłych.
- T. Programy kształcenia i szkolenia.
- U. Doradztwo zawodowe.
- V. Zapewnienie jakości kształcenia/szkolenia.
- W. Źródła finansowania kształcenia/szkolenia dorosłych.
- X. Ceny edukacji dorosłych w systemie szkolnym.
- Y. Ceny szkoleń w systemie pozaszkolnym.

Moduł „A” jest szczególnie, gdyż obok pytań pozwalających opisać funkcjonowanie instytucji i stan zatrudnienia, znajdują się pytania poświęcone działaniom podejmowanym przez instytucję w zakresie edukacji ustawicznej ukierunkowanej na rozwój własnych pracowników (szkolenia wewnętrzne).

Ankieta liczy 25 stron formatu A4. Przeznaczona jest głównie do wypełnienia ręcznego. Czas wypełnienia ankiety jest trudny do oszacowania, gdyż zależy od zakresu działalności edukacyjnej badanej instytucji i stanu dokumentacji prowadzonego kształcenia/szkolenia. Na podstawie pierwszych doświadczeń można przyjąć, że nie powinien on przekroczyć 4 godzin, pod warunkiem że instytucja ma zgromadzone odpowiednie dane.

W przyszłości, gdy badanie będzie miało charakter periodyczny, należy kwestionariusz ankiety opracować w formie autoryzowanej, elektronicznej ankiety internetowej, zaopatrzonej w program do automatycznego zliczania odpowiedzi ilościowych oraz gromadzenia odpowiedzi opisowych.

**Terenem badań** było 11 rodzajów instytucji:

1. Placówki kształcenia ustawicznego,
2. Placówki kształcenia praktycznego,
3. Zakłady pracy,
4. Urzędy pracy,
5. Organizacje zawodowe i branżowe pracodawców i pracobiorców,
6. Związki zawodowe i organizacje rolników,
7. Kościoły i organizacje religijne,
8. Stowarzyszenia, fundacje i inne organizacje dobrowolne,
9. Instytucje naukowe,
10. Samorządy lokalne,
11. Instytucje centralne.

Na podstawie przyjętych kryteriów – zdefiniowanych niżej – do **próby badawczej** wybrano w sposób celowy po pięć z każdego rodzaju instytucji, razem 55 instytucji.

Przy założeniu, że wybór próbki badawczej jest losowy, można obliczyć wartość błędu przy wnioskowaniu statystycznym, gdyż wtedy wartość błędu zależy wyłącznie od liczebności próbki badawczej. W przedkładanej diagnozie próbka badawcza wyniosła 55 instytucji, stąd możemy przypuszczać, że wartości wskaźników obliczonych na podstawie tej próbki mogą się różnić od rzeczywistych w granicach plus minus 14,2%.

W przyszłości, chcąc uzyskać błąd wnioskowania statystycznego na poziomie ogólnie akceptowanym w badaniach społecznych: plus minus 3,2%, próbka badawcza powinna liczyć co najmniej 1000 instytucji. Dopuszczalne wydaje się obniżenie liczebności próbki do 500 instytucji, wtedy błąd wnioskowania dla całej populacji wzrośnie niewiele i nie przekroczy 4,5%, przy dużych oszczędnościach czasowych i finansowych badania (dwukrotne zredukowanie liczby respondentów, a błąd większy zaledwie o 1,3 punktu procentowego).

Wyboru próbki badawczej dokonano w dwóch etapach:

**Etap 1:** wybrano 5 województw, których reprezentatywność starano się zapewnić stosując klucz wyboru:

- jedno województwo o najniższej stopie bezrobocia,
- jedno województwo o najwyższej stopie bezrobocia,
- trzy województwa o przeciętnej stopie bezrobocia.

Wybrane zostały województwa<sup>3</sup>:

- mazowieckie – 15,5% bezrobocia;
- zachodniopomorskie – 25,3% bezrobocia;
- dolnośląskie – 23,8% bezrobocia;
- świętokrzyskie – 20,7% bezrobocia;
- podkarpackie – 18,3% bezrobocia.

**Etap 2:** w każdym województwie wybrano po jednej instytucji, ze wskazanych wyżej 11 rodzajów, metodą wyboru celowego, według kryteriów przedstawionych w tabeli 1.

Tabela 1. Kryteria wyboru próbki badawczej

Lp.	Województwo/rodzaj instytucji	Kryterium wyboru*	Ogólna liczba badanych instytucji
1	Województwo nr 1 (mazowieckie)	o najniższej stopie bezrobocia	11
2	Województwo nr 2 (zachodniopomorskie)	o najwyższej stopie bezrobocia	11
3	Województwo nr 3 (dolnośląskie)	o przeciętnej stopie bezrobocia	11
4	Województwo nr 4 (świętokrzyskie)	o przeciętnej stopie bezrobocia	11
5	Województwo nr 5 (podkarpackie)	o przeciętnej stopie bezrobocia	11
<b>RAZEM:</b>			<b>55</b>
6	placówki kształcenia ustawicznego	największa z uwagi na liczbę słuchaczy placówka kształcenia ustawicznego w każdym z 5 wybranych województw	5
7	placówki kształcenia praktycznego	największa z uwagi na liczbę słuchaczy placówka kształcenia praktycznego w każdym z 5 wybranych województw	5
8	zakłady pracy	jeden zakład pracy w każdym z pięciu wybranych województw, w tym: mikroprzedsiębiorstwo, małe, średnie, duże i bardzo duże przedsiębiorstwo	5
9	urzędy pracy	największy Powiatowy Urząd Pracy z uwagi na liczbę obsługiwanych bezrobotnych w każdym z 5 wybranych województw	5
10	organizacje zawodowe i branżowe pracodawców i pracobiorców	trzy największe organizacje pracobiorców i dwie największe organizacje pracodawców z terenu 5 wybranych województw	5

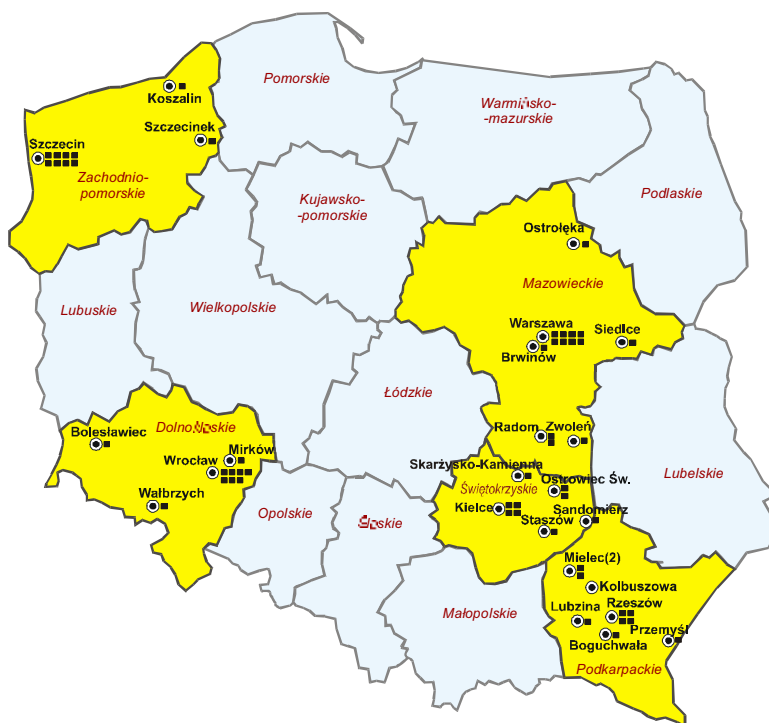
<sup>3</sup> Główny Urząd Statystyczny: *Stopa bezrobocia w pierwszym kwartale 2005 r.* [W:] *Monitoring rynku pracy. Kwartałna informacja o rynku pracy.* Dane pobrane ze strony: [http://www.stat.gov.pl/dane\\_spol-gosp/praca\\_ludnosc/kwart\\_inf\\_ryn\\_pracy/2005/II/tab3.pdf](http://www.stat.gov.pl/dane_spol-gosp/praca_ludnosc/kwart_inf_ryn_pracy/2005/II/tab3.pdf)

cd. tab. 1.

Lp.	Województwo/rodzaj instytucji	Kryterium wyboru*	Ogólna liczba badanych instytucji
1	związki zawodowe i organizacje rolników	pięć największych organizacji rolników zrzeszających największą liczbę członków z terenu 5 wybranych województw	5
2	Kościóły i organizacje religijne	pięć największych organizacji kościelnych i religijnych zrzeszających największą liczbę członków z terenu 5 wybranych województw	5
3	stowarzyszenia, fundacje i inne organizacje dobrowolne	pięć największych organizacji dobrowolnych zrzeszających największą liczbę członków terenu 5 wybranych województw	5
4	instytucje naukowe	największa z uwagi na liczbę pracowników i studentów instytucja naukowa w każdym z 5 wybranych województw	5
5	samorządy lokalne	jeden samorząd lokalny w każdym z pięciu wybranych województw, w tym: jeden gminny, jeden powiatowy ziemski, dwa miejskie i jeden wojewódzki.	5
6	instytucje centralne	wybrane z uwagi na znaczenie dla edukacji ustawicznej.	5
<b>RAZEM</b>			<b>55</b>

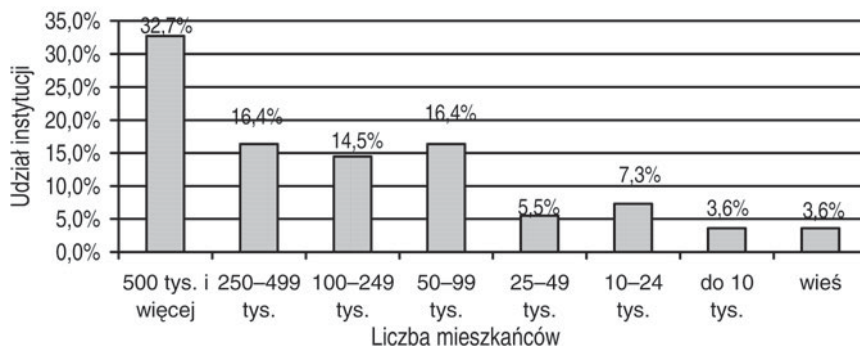
\* w przypadku braku zgody na udział w badaniu dopuszcza się zmianę wybranej instytucji na podobną.

Rozkład geograficzny badanych instytucji pokazano na rys. 1.



Rys. 1. Rozkład geograficzny badanych instytucji

Rozkład badanych instytucji według wielkości miejscowości (rys. 2) ukazuje przewagę miejscowości powyżej 500 tys. mieszkańców – 32,7% instytucji. Miejscowości w przedziale od 50 tys. do 500 tys. mieszkańców mają podobną reprezentację (od 14,5% do 16,4%). Na poziomie kilku procent reprezentowane są miejscowości poniżej 50 tys. mieszkańców i z terenów wiejskich. Odzwierciedla to fakt, że instytucje kształcenia ustawicznego powstają przede wszystkim w miastach dużych skupisk ludzkich.



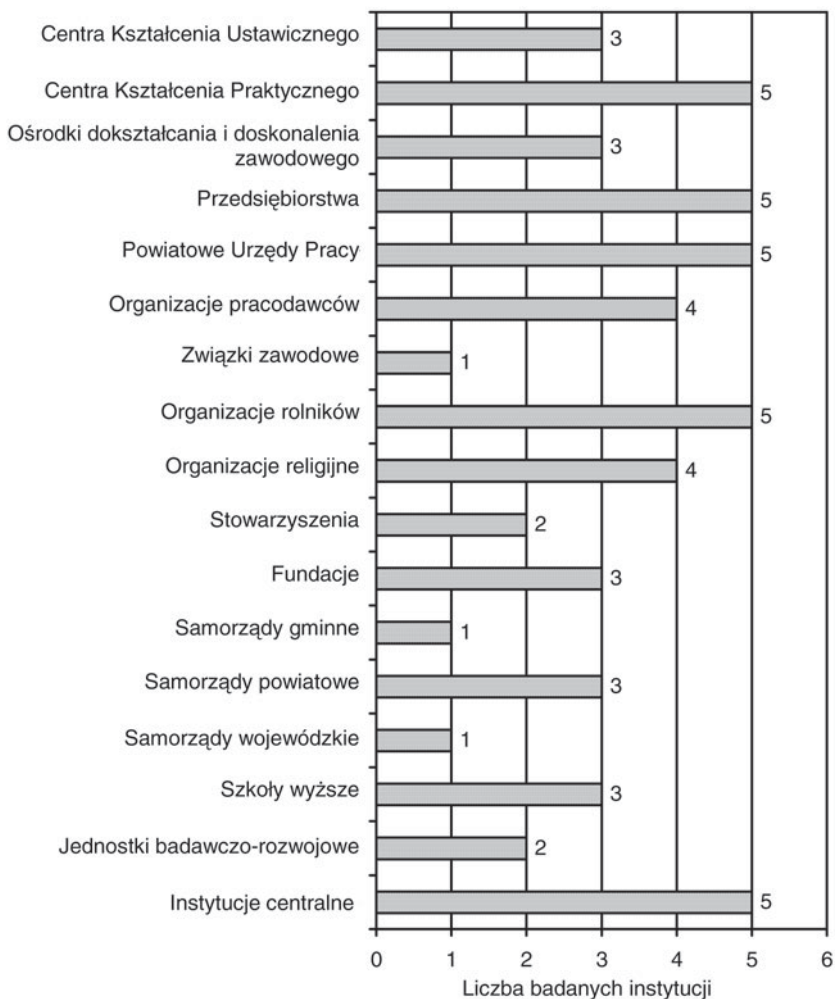
Rys. 2. Badane instytucje według wielkości miejscowości

Na rys. 3 ukazano szczegółowe typy, podtypy i liczby badanych instytucji. Zgodnie ze Specyfikacją Istotnych Warunków Zamówienia uwzględniono jedenaście typów instytucji:

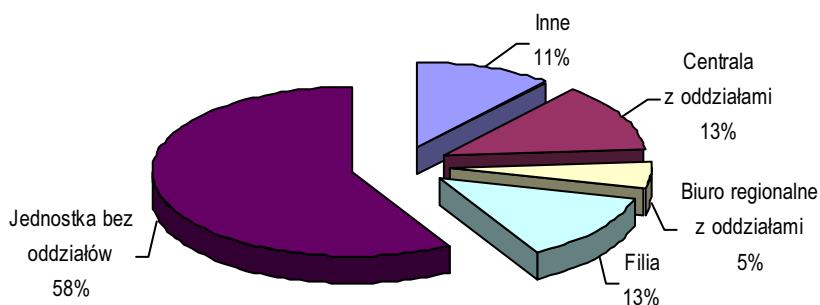
- placówki kształcenia ustawicznego,
- placówki kształcenia praktycznego,
- zakłady pracy,
- urzędy pracy,
- organizacje zawodowe i branżowe pracodawców i pracobiorców,
- związki zawodowe i organizacje rolników,
- Kościoły i organizacje religijne,
- stowarzyszenia, fundacje i inne organizacje dobrowolne,
- instytucje naukowe,
- samorządy lokalne,
- instytucje centralne.

Zdefiniowano w ten sposób bardzo szerokie pole badawcze, co ma swoje dobre i złe strony. Zaletą tego podejścia jest objęcie badaniem wszystkich istotnych podmiotów edukacji ustawicznej. Niestety, z uwagi na małą liczebność próby badawczej – 55 instytucji – ustaloną w trakcie negocjacji związanych z selekcją wykonawców projektu, każdy z typów reprezentowany jest przez najwyżej 5 instytucji. Fakt ten **nie pozwala prowadzić analiz statystycznych w odniesieniu do poszczególnych typów**. Jedynymi uprawnionymi wnioskami mogą być tylko te, które dotyczą **całej próby badawczej**. Z tego powodu przedstawione w Raporcie wyniki diagnozy dotyczą całej próby badawczej. Aby prowadzić analizy w poszczególnych typach instytucji, **próba badawcza powinna zostać znacznie zwiększona**.

Większość badanych instytucji to jednostki samodzielne (58%) – rys. 4. Zaznaczyć należy, że jeżeli instytucja jest publiczną lub niepubliczną placówką kształcenia ustawicznego i praktycznego, to zgodnie z prawem nie może posiadać filii ani oddziałów. Odsetek filii w próbie badawczej wynosi 13%, biura regionalne i centrale stanowiły razem 18% instytucji.



Rys. 3. Badane instytucje według typu – razem 55 instytucji



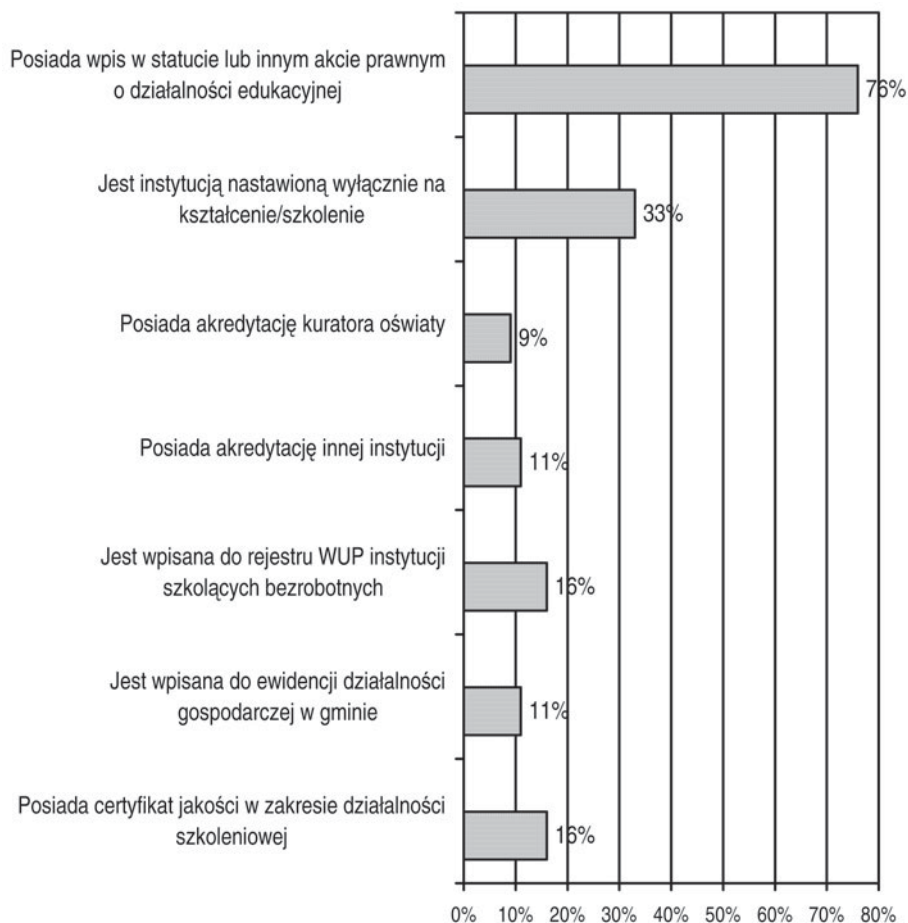
Rys. 4. Badane instytucje według samodzielności organizacyjnej

Wybór próbki badawczej z definicji ukierunkowany był na instytucje działające na rzecz kształcenia ustawicznego. Rysunek 5 ukazuje charakterystykę badanych instytucji. Spośród nich 76% posiada wpis w statucie lub innym założycielskim akcie prawnym o prowadzeniu działalności edukacyjnej. Takiego zapisu nie posiadają powiatowe urzędy pracy, jednostki samorządu terytorialnego, dwa spośród pięciu przedsiębiorstw, jedna spośród trzech fundacja, jedna spośród pięciu instytucja centralna.

Instytucji nastawionych wyłącznie na kształcenie/szkolenie jest 33%. Należą do nich Centra Kształcenia Ustawicznego, Centra Kształcenia Praktycznego, ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego i szkoły wyższe.

Akredytację kuratora oświaty posiada 9,1% instytucji i są to: jedno Centrum Kształcenia Praktycznego, dwa ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego, jedno Centrum Doskonalenia Nauczycieli, jedna fundacja kościelna.

Akredytację innej instytucji niż kurator oświaty posiada 11% instytucji: jedno Centrum Kształcenia Ustawicznego, trzy ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego, jedna organizacja religijna, jedna Izba Rolnicza.



Rys. 5. Charakterystyka badanych instytucji



Wpis do rejestru instytucji szkolących bezrobotnych i poszukujących pracy, prowadzonego przez Wojewódzki Urząd Pracy posiada 16% instytucji i są to: dwa Centra Kształcenia Ustawicznego, jedno Centrum Kształcenia Praktycznego, jedna fundacja, jedna szkoła wyższa, dwie instytucje doskonalenia nauczycieli, dwa ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Do ewidencji działalności gospodarczej jest wpisanych 11% instytucji: jeden ośrodek dokształcania i doskonalenia zawodowego i pięć przedsiębiorstw.

Certyfikaty jakości w zakresie działalności szkoleniowej posiada 16% instytucji. Należą do nich: dwie szkoły wyższe, trzy instytucje centralne, jedno Centrum Kształcenia Ustawicznego, trzy przedsiębiorstwa.

Recenzent:

**prof. dr hab. Aleksander MARSZAŁEK**

Dane korespondencyjne autorów:

**Henryk BEDNARCZYK**

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

**Ireneusz WOŹNIAK**

e-mail: ireneusz.wozniak@itee.radom.pl

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

## Aktywizacja społeczności lokalnych – LEADER+

### Activating the local communities – LEADER+

**Słowa kluczowe:** Lokalna Grupa Działania, rozwój obszarów wiejskich, badania.

**Key words:** local operation group, rural region development, research

#### Summary

This article presents the main tasks of Community Initiative Program “Leader” and its implementation in Poland. Training activities and results of survey research carried out among commune Zwolen inhabitants are presented as concrete examples of projects realization within Leader+.

#### Wprowadzenie

Rozwój techniki, szczególnie technologii informacyjnych, przyspiesza procesy globalizacji, zrastanie rynków narodowych w rynek globalny. Wiąże się to z globalizacją edukacji, gospodarki, unifikacją i zróżnicowaniem społeczeństwa informacyjnego. Kształcenie jednostki to już kształcenie ustawiczne w ciągu całego życia, praca w uczącej się organizacji, uczestnictwo w życiu uczącego się, informacyjnego społeczeństwa i społeczeństwa wiedzy. Świadczą o tym dokumenty UE i Polski, które doążą do zwiększenia zatrudnienia i osiągnięcia większej spójności społecznej z wykorzystaniem gospodarki opartej na wiedzy oraz zapewniają spójny poziom zatrudnienia<sup>1</sup>.

Od kilkunastu lat UE poszukiwała sposobu na skuteczny rozwój obszarów wiejskich. Na wsi, oprócz ludzi zajmujących się rolnictwem, zamieszkiwało coraz więcej osób niezwiązanych z rolnictwem. Pomoc, która była kierowana do rolników, nie decydowała o zmianach na obszarach wiejskich. Jako specyficzne podejście do rozwiązywania problemów rozwoju wsi, uwzględniające charakter danego obszaru i włączające mieszkańców w proces budowania strategii, sformułowano program LEADER.

Program Leader+ trwa od 2000 roku. W krajach Unii Europejskiej wcześniej funkcjonował Leader oraz Leader II. Nazwę programu tworzą pierwsze litery francuskich słów: **L**aisons **E**ntre **A**ctions de **D**eveloppement de l'**E**conomie **R**ura, co w tłumaczeniu brzmi: *Powiązania między działaniami na rzecz rozwoju gospodarczego obszarów wiejskich*. Jest to program inicjatywy wspólnotowej. Charakteryzuje się tym, że realizacja projektów w programie opiera się na partnerstwie lokalnym, które realizuje się poprzez tworzenie Lokalnych Grup Działania, w skład których wchodzi najczęściej przedstawiciele władz lokalnych, organizacji pozarządowych i przedsiębiorców, są grupami wprowadzającymi w życie projekty korzystne z punktu widzenia rozwoju obszarów wiejskich. Projekty te wprowadzane są najczęściej na obszarze kilku gmin. Komisja Europejska określiła tematy strategiczne dla Leader+:

<sup>1</sup> H. Bednarczyk, T. Gawlik, T. Kupidura: Europejskie idee i inspiracje edukacyjne. ITeE – PIB, Radom 2005.

- Jak najlepsze wykorzystanie zasobów naturalnych, w tym waloryzacja miejsc.
- Poprawa jakości życia na obszarach wiejskich.
- Zwiększanie wartości produktów lokalnych, zwłaszcza poprzez ułatwianie dostępu do rynków dla małych jednostek produkcyjnych poprzez działania kolektywne.
- Wykorzystywanie nowego *know-how* i nowych technologii do zwiększania konkurencyjności produktów i usług na obszarach wiejskich.

Leader+ ma na celu pomoc mieszkańcom obszarów wiejskich w rozwinięciu długoterminowego potencjału ich regionu. Promuje on wdrażanie zintegrowanych, wysokiej jakości i oryginalnych strategii dla osiągnięcia zrównoważonego rozwoju, a także zachęca do współpracy narodowej i ponadnarodowej.

Podstawowe zasady Leader+:

- **lokalne podejście** – oznacza to, że wsparciem obejmuje się obszar charakteryzujący się wewnętrzną spójnością społeczną, wspólną historią i tradycjami, poczuciem jedności itd. Takie podejście oparte jest na rosnącej świadomości lokalnych liderów na danym obszarze i znaczenia własnych zasobów w dążeniu do trwałego rozwoju zrównoważonego;
- **oddolne podejście** – konieczne jest zaangażowanie lokalnych uczestników, najlepiej całej wspólnoty, społecznych i gospodarczych grup interesu i reprezentatywnych instytucji publicznych i prywatnych, ponieważ oni najlepiej są zorientowani w potrzebach wsi, opracują i będą realizować strategię rozwoju. Oddolne podejście opiera się na dwóch działaniach: animacja i szkolenie lokalnych grup. Pojawia się na różnych etapach programu;
- **partnerskie podejście** – działania na rzecz rozwoju są efektem partnerskiej współpracy prywatnych, społecznych i publicznych uczestników projektu, którzy utworzą Lokalną Grupę Działania. LGD złożona z praktyków, posiadająca uprawnienia decyzyjne (osobowość prawna) oraz budżet jest gwarantem skutecznej realizacji powstałej strategii;
- **innowacyjność** – może dotyczyć nowego sposobu promowania lokalnych zasobów, działań służących rozwojowi lokalnemu nie podejmowanych dotychczas przez inne programy, działań przynoszących nowe rozwiązania problemów obszarów wiejskich albo przynoszących w efekcie powstanie nowego produktu, nowego procesu, nowej formy organizacyjnej albo rozwój nowego rynku;
- **zintegrowane podejście** – integracja może dotyczyć działań prowadzonych w jednym sektorze, wszystkich działań lub grup działań albo też – co najważniejsze – powiązań pomiędzy różnymi grupami uczestników: gospodarczymi, społecznymi, kulturowymi, ekologicznymi, działającymi na danym obszarze;
- **tworzenie powiązań i współpraca** – sieć powiązań LEADER ma na celu przełamanie izolacji Lokalnych Grup Działania i stworzenie podstaw systemu informacji i analiz poszczególnych działań poprzez ułatwianie wymiany i obiegu informacji o programach rozwoju obszarów wiejskich oraz upowszechnianie lub transfer innowacji;
- **lokalne finansowanie i zarządzanie** – Lokalne Grupy Działania ponoszą odpowiedzialność podejmowania decyzji dotyczących finansowania i zarządzania.

## Leader+ w Polsce

W Polsce realizowany jest obecnie Pilotażowy Program Leader+, którego wdrażaniem zajmuje się Zespół Rozwoju Wsi Fundacji Programów Pomocy dla Rolnictwa. Zadania tego zespołu obejmują również wsparcie merytoryczne Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi przy opraco-

wywaniu dokumentów do realizacji Programu Leader w Polsce w następnym okresie programowania tj. 2007–2013.

Pierwszy jego etap to założenie Lokalnej Grupy Działania (LGD) oraz przygotowanej Zintegrowanej Strategii Rozwoju Obszarów Wiejskich (ZSROW).

Zakres pomocy w Schemacie I obejmuje:

- działania informacyjne, szkoleniowe i promocyjne związane ze stymulowaniem udziału mieszkańców i organizacji działających na obszarach wiejskich w procesie planowania strategii rozwoju;
- opracowywanie strategii rozwoju obszarów wiejskich i wsparcie techniczne procesu ich przygotowywania, w szczególności analizy, ekspertyzy, wsparcie doradcze, prace studialne;
- pomoc doradczą i ekspercką związaną z tworzeniem LGD.

Etap drugi to realizacja przyjętej strategii, której wykonawcą jest LGD.

Zakres pomocy w Schemacie II obejmuje:

- działalność operacyjną LGD;
- promocję i informację dotyczącą założeń i sposobu realizacji strategii rozwoju obszarów wiejskich;
- pomoc szkoleniową i doradczą w zakresie przygotowywania i realizacji projektów dotyczących strategii rozwoju obszarów wiejskich;
- przygotowywanie opracowań, analiz, dokumentacji związanej ze szczegółowym planowaniem inwestycji oraz kreowaniem nowych produktów, usług zgodnie z założeniami strategii rozwoju obszarów wiejskich;
- organizację imprez promujących region, w szczególności jego produkty, usługi, kulturę i sztukę;
- współpracę i wymianę doświadczeń na poziomie krajowym i międzynarodowym pomiędzy LGD w zakresie wdrażania strategii oraz organizacji pracy LGD.

Pilotażowym Programem Leader+ w Polsce zainteresowało się ponad 250 partnerstw, a zarejestrowanych zostało 169 beneficjentów Schematu I.

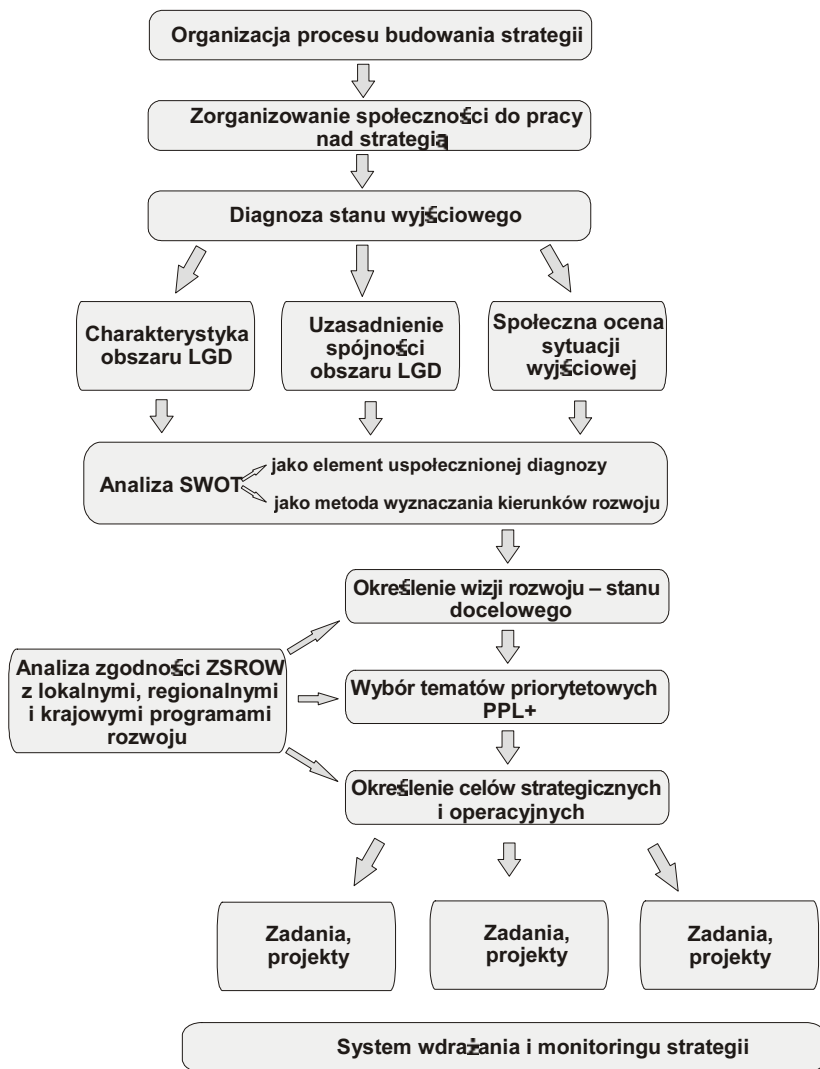
## **Indywidualny przypadek Partnerstwa projektu Leader + w gminie Zwolen**

Jako przykład chcemy przedstawić realizację projektu: **Partnerstwo mieszkańców wsi z samorządem dla rozwoju obszarów wiejskich Gminy Zwolen**, zgłoszonego przez Urząd Miejski w Zwoleniu do Sektorowego Programu Operacyjnego „Restrukturyzacja i modernizacja sektora żywnościowego oraz rozwój obszarów wiejskich 2004–2006”, Działanie 2,7 – Pilotażowy Program Leader+.

Celem projektu jest powołanie LGD jako partnerstwa publiczno-prywatnego, gremium skupiającego przedstawicieli samorządów lokalnych (starostwo, Rady Sołeckie), lokalnych organizacji pozarządowych, przedsiębiorstw, a nawet bezrobotnych. LGD ma przygotować Zintegrowaną Strategię Rozwoju Obszarów Wiejskich (ZSROW), a w następnym etapie ją zrealizować. Celem partnerstwa jest uświadomienie potencjału społeczności lokalnej przez upowszechnianie informacji o: dziedzictwie kulturowym regionu, które można wykorzystać do podniesienia atrakcyjności gminy i rozwoju turystyki, inwestycjach infrastrukturalnych już poczynionych i planowanych w celu podniesienia atrakcyjności inwestycyjnej regionu (agroturystyka), możliwościach zatrudnienia poza rolnictwem. Obszarem działania jest gmina Zwolen. W trakcie realizacji projektu przeprowadzono pięć spotkań informacyjnych dla mieszkańców w 4 wsiach i Zwoleniu. Tworzona jest Zintegrowana Strategia Rozwoju Obszarów Wiejskich dla gminy Zwolen, ale docelowo będzie poszerzona o sąsiadujące gminy: Policzna, Ciepeliów, Ilża, Kazanów. W związku z tym samorzady gmin (obszaru działania LGD) i organizacje pozarządowe podpisały porozumienie.

W tych gminach powołano wcześniej zespoły autorskie do przygotowania publikacji o swojej miejscowości. Monografie te to nie tylko rys historyczny, ale również swoiste raporty o lokalnej społeczności i jej strategii rozwoju. Zespoły autorskie w programie Leader+ przejęły rolę zespołów problemowo-zadaniowych. Społeczna rozproszona sieć komputerowa „eSycyna” to kolejny element, który będzie wykorzystany w realizacji strategii jako narzędzie do aktywizacji społeczności lokalnych przez wymianę informacji, zdobywanie wiedzy. Sieć zbudowana z 80 komputerów w 51 ePunktach w 44 wsiach powiatu zwoleńskiego oddalonych od siebie maksymalnie 3 km. ePunkty to ogólnodostępne komputery w takich miejscach, jak remiza, świetlica, biblioteka, sklep, dom rolnika.

Schemat powstawania strategii ZSWOR przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Schemat pracy nad Zintegrowaną Strategią Rozwoju Obszarów Wiejskich

Źródło: Kamiński R., Kwaterra K.: *Jak budować Zintegrowaną Strategię Rozwoju Obszarów Wiejskich w ramach Pilotażowego Programu LEADER+?* Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2005.

Na spotkaniach wyłoniono kandydatów do dalszej pracy w LGD. Następnie te osoby na **warsztatach szkoleniowych** poznały formy prawne działania LGD, ćwiczyły umiejętności interpersonalne, poznały niuanse konstruowania strategii rozwoju lokalnego i prawa rozwoju zrównoważonego, jak również uzgodniły misję, cele operacyjne i szczegółowe budowanej zintegrowanej strategii. Powstała Lokalna Grupa Działania (LGD) **Dziedzictwo i Rozwój**.

Dobrze przygotowana strategia stwarza możliwość kontynuacji projektu w Schemacie II, który pozwoli na realizację kompleksowych działań o charakterze wielosektorowym, uwzględniających m.in. rozwój turystyki, ochronę oraz promocję środowiska naturalnego, krajobrazu i zasobów historyczno-kulturowych, popularyzację i rozwój produkcji wyrobów regionalnych. W ramach Schematu II LGD, posiadające odpowiednie doświadczenie i potencjał administracyjny niezbędny dla zarządzania środkami publicznymi, wdrażać będą plany obejmujące wsparcie realizacji strategii oraz promocję obszarów wiejskich i animowanie współpracy partnerów lokalnych.

## Wyniki badań ankietowych

Przeprowadzono badania na obszarze realizacji projektu (gmina Zwoleń), które dotyczyły oceny sytuacji i problemów wsi. Badanie przeprowadzono w dniach od 3 do 26 stycznia 2006 r. na próbie 84 osób będących słuchaczami spotkań informacyjnych nt. Programu LEADER+ w 5 miejscowościach gminy Zwoleń: Sycynie, Strykowicach Górnych, Jedlance, Zielonce Nowej oraz w Zwoleniu. Anonimowe ankiety respondenci wypełniali dobrowolnie. Badania wykonano metodą **sondażu diagnostycznego, przeprowadzono analizę 25 wywiadów indywidualnych i wystąpień na zebraniach informacyjnych**. Kwestionariusz ankiety zawierał pytania otwarte, gdzie można było obszernie ustosunkować się do problemu, oraz specjalnie skonstruowane stwierdzenia, które respondent wskazywał wśród kilku możliwych wariantów.

**Celem badań** było określenie postaw mieszkańców gminy Zwoleń wobec zmieniającej się rzeczywistości oraz wyłonienie ich pomysłów na rozwój obszarów wiejskich, które będą uwzględnione w opracowywaniu Zintegrowanej Strategii Rozwoju Obszarów Wiejskich. Na zebrania informacyjne zaproszono wszystkich dorosłych mieszkańców gminy Zwoleń, liczących 7333 osoby. Z zaproszenia skorzystało 128 osób i uczestniczyło w spotkaniach informacyjnych, w tym 25 zabierało głos w omawianych sprawach. Ankiety wypełniły **84** osoby (próba badawcza), w tym 31% stanowiły kobiety, 69% mężczyźni. Rozpiętość wiekowa od 20 do 85 lat, większość stanowili 40–60-latkowie. Wykształcenie respondentów kształtowało się następująco:

11% – podstawowe (rolnik, monter, stolarz),

23% – zawodowe (zbrojarz, elektromechanik, elektryk, kierowca),

40% – średnie (technik agrobiznesu, doradca, ekonomista, kupiec, leśnik),

26% – wyższe (lekarz weterynarii, nauczyciel, pedagog-terapeuta, pracownik administracji).

Wśród ankietowanych 80% odpowiedziało, że zna strategię rozwoju gminy, 18%, że nie zna. O działalności władz gminy dobrze są poinformowani respondenci w 65%, o działalności władz powiatu 14% jest poinformowanych, zaś 54% nie. O działalności władz wojewódzkich na tak odpowiedziało 10%, a 68% na nie. Na pytanie, czy uważasz, że działania, jakie podejmowane są w gminie, uwzględniają potrzeby mieszkańców, 30% odpowiedziało, że tak, 24%, że nie i 35%, że trudno powiedzieć.

Wśród **najważniejszych problemów wsi** respondenci wskazywali:

- **Infrastruktura:** słaba infrastruktura (12)<sup>2</sup>; brak: sieci dróg gminnych (26); kanalizacji (28); wodociągu (25); gazociągu (5); oczyszczalni, chodników, oświetlenia dróg (10);
- **Kultura i edukacja:** brak zaplecza kulturalnego (ośrodka kultury, świetlicy, biblioteki, kina, kawiarni, klubu) (10); nierówny dostęp do informacji i wiedzy (2); brak dostępu do Internetu (3); do dobrych szkół, szkoleń dla rolników (2); słabe wykształcenie ludzi na wsi (2);
- **Zasoby ludzkie:** bezrobocie (27); bieda (4); zubożenie społeczeństwa, bezrobocie młodzieży, trudny start młodych ludzi, brak jedności wśród rolników (6); odpływ młodzieży (2); wyludnianie, brak zaufania do instytucji i organizacji, brak rozwoju, informacji, działania na rzecz poprawy, brak inicjatywy, wzajemna wrogość, zacofanie (1);
- **Gospodarka:** rozdrobnienie gospodarstw (3); trudności ze zbytem własnych produktów (9); niska opłacalność produkcji (6); brak grup producenckich (3); brak lub przestarzały sprzęt rolniczy, zanieczyszczenie środowiska, słabe dofinansowanie wsi.

Aby to **zmienić**, respondenci uznali, że należy: poprawić infrastrukturę, poprawić proces edukacji, podnieść poziom wykształcenia, zmienić mentalność – stosunek do nauki i współpracy między sąsiadami, poprawić poziom życia mieszkańców wsi, założyć grupy producenckie, podnieść opłacalność produkcji, zapewnić zbyty na produkty rolne.

**Za priorytetowe uznano:** rozwój rolnictwa: ekologicznego – 42, tradycyjnego – 39, produkcja surowców energetycznych odnawialnych – 21, tradycyjnych produktów wiejskich – 11, usługi – 25, turystyka – 21, przemysł – 18.

Ankietowani wskazali również dziedziny gospodarki, które ich zdaniem powinno się rozwijać na wsi:

**Rolnictwo:** ekologiczne (42); tradycyjne – zdrowa żywność (39); usługi – agroturystyka, ochrona środowiska, usługi typowe dla rolników (25); rolnictwo związane z produkcją energii odnawialnej – fermy wiatrowe, uprawa roślin energetycznych (21); turystyka (21); przemysł przetwórczy (18); produkcja tradycyjnych produktów wiejskich (11); leśnictwo (6).

Na pytanie **czy odczuwasz poprawę życia na wsi** – tak odpowiedziało 40%, nie – 42%, 13% było niezdecydowanych. Oceniono warunki życia na wsi: 30%, że są wystarczające, 41% – złe.

**Najważniejsze pozytywne czynniki życia na wsi:** czyste środowisko (56); bezpośredni kontakt z przyrodą (47); spokój (43); łatwy dostęp do zdrowej żywności (36), kontakty z ludźmi (23); wolniejsze tempo życia (22); Inne. – zdrowe powietrze, konieczność (2).

**Negatywne:** słabo rozwinięta infrastruktura (kanalizacja, wodociągi, drogi) (61), bezrobocie (53), brak dostępu do Internetu (48), słaby dostęp do wiedzy i edukacji (różnego rodzaju szkoleń i kursów) (31), mało wydarzeń kulturalnych (28), słaby dostęp do usług publicznych (poczta, lekarz, bank, sklepy, przedszkole itd.) (20), słaba komunikacja z innymi miejscowościami (17), inne – brak: chodników i oświetlenia dróg, usług typowych dla rolników (4).

**Szansę rozwoju zawodowego** potwierdziło 62% respondentów, a 26% tych szans nie widzi. O szansach kształcenia dzieci 37% wypowiedziało się, że są, a 57%, że nie ma z powodu biedy, dużych odległości do szkoły. O umiejętnościach posługiwania się komputerem 62% respondentów potrafi, 26% nie, 55% posiada komputer, 30% nie.

<sup>2</sup> Liczba w nawiasie oznacza liczbę głosów.

Wskazano **pożądane usługi publiczne** bezpośrednio na wsi: sklep (64), szkoła (57), przedszkole (55), kawiarnia (14), poczta (8), bank (8), kino (5), inne – świetlica, kawiarenka internetowa z dostępem do internetu bez ograniczeń czasowych, przychodnia zdrowia (11).

Zaproponowano uznać za **produkt lokalny**: wyroby mleczarskie, np.: jajka, ser biały, ser kozi (6), owoce: maliny, jeżyny, truskawki (3), wyroby mięsne: wieprzowina, wędliny, wyroby piekarskie, produkt ekologiczny (zdrowa żywność) (2), kapuśniaki (gołąbki z kaszy, kapusty, grzybów z olejem rzepakowym), miód, rękodzieło, Sycynka, a za **usługę lokalną**: agroturystyka (3), przetwórstwo, mrożonki, fryzjerstwo, drobne rzemiosło, pszczelarstwo, przetwórstwo mleka i mięsa wieprzowego, stolarstwo (2).

Wykorzystanie **walorów przyrodniczych**: zaproponowano postawić na agroturystykę (15), promowanie walorów, produkcja zdrowej żywności, rozwój turystyki, trasy rowerowe (2), spacerowe, dydaktyczne, pola namiotowe, budowa kąpieliska, sieć turystyczna, aktywna turystyka konna, zajazdy (1). **Dziedzictwo kulturowe** eksponować przez promocję gminy (4), organizację wycieczek, jarmarków, wystaw, kultywowanie tradycji poprzez organizację imprez promocyjnych, przez zespoły pieśni, tańca, recytacji, **odbudowa zabudowy dworskiej Jana Kochanowskiego**, przygotowanie terenu dla wycieczek, rewitalizacja pokryć dachowych, płyty typowe dla Mazowsza, turystyka (4), pomniki przyrody, tworzenie stowarzyszeń oświatowych.

Wiare w stworzenie dobrej strategii wyraziło 38%, zaś 33% było przeciwnego zdania. Ankietowani wyrazili swoją opinię, który z priorytetów powinien być uwzględniony w budowaniu strategii. Za priorytetem I: *Zastosowanie nowych informacji know-how i nowych technologii w celu podniesienia konkurencyjności produktów i usług terenów wiejskich* było 46 głosów Tak, za Nie –2. Za priorytetem II. *Poprawa jakości życia na obszarach wiejskich*: 57 Tak, 1 Nie. Za priorytetem III. *Podnoszenie wartości lokalnych produktów zwłaszcza przez ułatwianie małym jednostkom produkcyjnym dostępu do rynków dzięki wspólnym działaniom* – 44 Tak, 0 Nie. Za priorytetem IV: *Wykorzystanie zasobów naturalnych i kulturowych, w tym potencjału obszarów należących do sieci Natura 2000* – 35 Tak, 0 Nie.

## Literatura

1. Bednarczyk H. (red.): Sycyna gniazdo ojczyście Jana Kochanowskiego. Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, 2002.
2. Bednarczyk H. (red.): Sycyna wiek XX. Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, 2000.
3. Bednarczyk H., Gawlik T., Kupidura T.: Europejskie idee i inspiracje edukacyjne. ITeE-PIB, Radom 2005.
4. Bednarczyk H., Kowalska-Kutera H. (red.): Ciepeliów dawniej i dziś. Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, WSP ZNP, Warszawa 2001.
5. Januszewicz E.: Policzna: by czas nie zaćmił i niepamięć. Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, 2004.
6. Kamiński R., Kwatera K.: Jak budować Zintegrowaną Strategię Rozwoju Obszarów Wiejskich w ramach Pilotażowego Programu LEADER+? Poradnik dla aminatorów Lokalnych Grup Działania. Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2005.
7. Kłosowski W., Warda J.: Wyspy szans. Jak budować strategię rozwoju lokalnego. Warda and Kłosowski Consulting, Bielsko Biała 2001.



8. Madejski J.: Hża zapamiętana. Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, 2004.
9. Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej. Pod red. U. Jeruszka, H. Bednarczyk, Z. Wiątrowski. WSP TWP, Warszawa 2004.
10. Podstawy teoretyczne i modele systemów zarządzania w ustawicznej edukacji zawodowej. Pod red. H. Bednarczyk. Radom 2005.
11. Sektorowy Program Operacyjny „Restrukturyzacja i modernizacja sektora żywnościowego oraz rozwój obszarów wiejskich”.
12. Sołtysiak M.: Kazanów nad Hżanką. Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna, WSP ZNP, Warszawa 2004.
13. [www.leaderplus.org.pl](http://www.leaderplus.org.pl)
14. [www.minrol.gov.pl](http://www.minrol.gov.pl)

Recenzent:  
**dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB**

Dane korespondencyjne autorów:

**Tomasz KUPIDURA**

e-mail: [tomasz.kupidura@itee.radom.pl](mailto:tomasz.kupidura@itee.radom.pl)

**Alicja SADŁOWSKA**

e-mail: [alicja.sadlowska@itee.radom.pl](mailto:alicja.sadlowska@itee.radom.pl)

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

## Rola współczesnego nauczyciela – filozoficzne implikacje problemu w kontekście andragogiki

### The role of a modern teacher – philosophical implications of this problem in the field of andragogy

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, andragogika, teorie filozoficzne.

**Key words:** teacher, andragogy, philosophical theory.

#### Summary

This text is concentrated on presenting „The role of a modern teacher” in the field of andragogy. On the basis of assumptions of modern pedagogicians I suggested some new proposals as possible solutions to the modern andragogy, such as: “culture boundaries”, “communicative activities”, “position (posture) of boundary”. These theories are the result of possible situations between the teacher and the student. In my opinion the competencies of the teacher are situated in the integrity of philosophical anthropology, semiotics sociology, philosophy of the language – at the same concerned with the socio-agricultural conditions. In my opinion this solution is one of many possible ways of giving new meanings to the modern andragogy. The difficulty lies in the practical usage of this theory.

Pomysł tej pracy narodził się podczas cyklu wykładów Profesora Lecha Witkowskiego, w których miałem przyjemność uczestniczyć na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Niniejsza praca jest także refleksją nad wybranymi zagadnieniami z pogranicza filozofii i andragogiki.

I jeśli momentami czytelnik odniesie wrażenie, że więcej w tym artykule namysłu filozoficznego niż „metodologicznego dyskursu”, to znaczyć to będzie tyle, iż zamysł autora został osiągnięty. Można by założyć, że niniejsza praca idzie od pedagogiki ku filozofii, by ostatecznie powrócić na obszar andragogiki. Pretenduję do bycia filozofem, stąd też momentami czytelnik może odnieść wrażenie braku spójności wywodu teoretyczno-pedagogicznego (dlatego mowa tu o specyficznych – bo filozoficznych refleksjach), ale nie jest to wynikiem niedbalstwa, ale jedynie oczarowania filozofią, co może być potraktowane jako zaleta, gdyż na pewne zagadnienia dotyczące szeroko rozumianej „andragogiki” mogę spojrzeć niejako z zewnątrz...

Pytanie o rolę nauczyciela dzisiaj, kiedy mówi się nawet o „końcu pedagogiki”<sup>1</sup>, nie jest pytaniem trywialnym i warto raz jeszcze na nie odpowiedzieć, podpierając się filozoficzną re-

<sup>1</sup> Więcej na ten temat, patrz Lech Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1998, s. 285–290, gdzie autor prezentuje wywiad z Profesorem Riccardem Massą, w którym Massa stawia diagnozę współczesnej pedagogice – prezentując jej „nędzę” i „zapaść” we współczesnej kulturze.

fleksją w tej materii. Wbrew pozorom problem kompetencji nauczyciela i kondycji współczesnej humanistyki stanowi monolityczny problem, w którym te dwa zespoły różnych problemów – te dwa bieguny myślowych możliwych inspiracji stawiają wciąż żywe i aktualne pytania o tożsamość i rolę nauczyciela.

Jedną z dostępnych metod w filozofii jest metoda „odwrócenia komunikatu”, która pozwala nam zastąpić przestarzały wzorzec innym poprzez jego negację lub ukazanie biegunowych krańcowości znaczeniowych danego terminu, i tak np.: w pedagogice idąc za Zygmuntem Baumanem możemy mówić o zmianie tożsamości nauczyciela jako „przewodnika” na rzecz „tłumacza”<sup>2</sup>. Nie chodzi przy tym o to, by filozofia zrzuciła z pedagogiki ten czy inny wzorzec postępowania aksjologicznego, idzie bardziej o ukazanie możliwej alternatywy, kiedy jeden paradygmat myślowo-metodologiczny zostaje zastąpiony przez inny. Nauczyciel rozumiany tylko i wyłącznie jako „ten co daje gotową wiedzę” jest dla współczesnej pedagogiki – używając terminologii Nietzschego „mumią pojęciową”. Andragogika wydaje się być tym polem badawczym dla filozofa-pedagoga lub jak kto woli pedagoga-filozofa, w którym to na nowo można odkryć wielowiekową choć już być może zapomnianą tradycję powrotu do pytania o **źródło inspiracji dla wychowania człowieka dorosłego**, którego umysł stanowi wypadkową wyuczonego behavioru, konwencji językowych i już powoli wypaczanej spontaniczności. Pytanie o kondycję tożsamości nauczyciela staje się pytaniem, które pojawiło się prawie na samym początku, kiedy zadano pytanie o istotne elementy łączące filozofię z pedagogiką – pytanie to łączy się z osobą Sokratesa. Trafnie konkluduje w swoim artykule Bogusława Jodłowska: „Od Sokratesa wiemy, że aby poznać i zrozumieć drugiego człowieka, należy wpieryw poznać samego siebie”<sup>3</sup>. We wspomnianym artykule autorka kładzie nacisk na nadrzędną rolę refleksji w procesie kształcenia człowieka dorosłego. Refleksja i wyższa jej forma – autorefleksja stanowią dla Tomasza z Akwinu jedną z najważniejszych cech wyróżniających ludzką świadomość. Zdaniem autorki wspomnianego artykułu „jednym z problemów” współczesnej andragogiki jest właśnie „bezrefleksyjna, rutynowa” postawa nauczyciela. W świetle tych propozycji warto by teraz powrócić do tych refleksji Profesora Witkowskiego, których wykładnia zdaje się nawiązywać do poruszanych tutaj zagadnień wstępnych.

Trzeba zatem powrócić do filozofii i zapytać: co może ona dać andragogice, czy możliwe jest wypracowanie jakiegoś rozwiązania?

Świetnym wypełnieniem dla poruszanych tutaj zagadnień mogą być wspomniane często przez Profesora Witkowskiego „pedagogiczne odkrycia Bachtina”, które sytuują się w obrębie pytań i odpowiedzi o to: „[...]jaką władzę ma nad nami nasza wiedza [...], i jaką wiedzę dopuszcza nasza władza [...]”<sup>4</sup>. Czy jest możliwe, aby osoba nauczyciela sprawiła, ażeby doszło do zaistnienia kilku artykulacji dyskursów? Kim jest nauczyciel w procesie edukacyjnym? Jest medium – a konkretnie jego język staje się tym, co nadaje kierunek interakcji pomiędzy nim a „innym”. Bachtin tutaj widzi istotę interakcji kontekstowej, ale pojawia się pytanie drugie: jak może tego dokonać „współczesny” nauczyciel?

Postawa, jaką proponuje tutaj Bachtin, jest interdyscyplinarną wypadkową kilku współdziałających dziedzin nauki<sup>5</sup> – nie ma przy tym na myśli potocznego pokutującego rozumienia tego

<sup>2</sup> Więcej na temat „inspiracji Baumanowskich”, patrz L. Witkowski, *Edukacja...*, s. 273–281.

<sup>3</sup> B. Jodłowska, artykuł: Wprowadzenie do teorii refleksji. Od filozofii majeutycznej do andragogiki, artykuł w pracy zbiorowej pod redakcją Tadeusza Aleksandra pod tytułem *Andragogiczne problemy współczesności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 1999, zeszyt 27, s. 19.

<sup>4</sup> *Edukacja...*, s. 74.

<sup>5</sup> Tamże, s. 77.

terminu, lecz chodzi o działanie zorientowane na kształtowanie postawy kreowanego. Jednym słowem zespolenie: antropologii filozoficznej, semiotyki socjologii i filozofii języka.

Teoria granic kultur polegać ma na tym, że osoba nauczyciela realizuje niełatwy postulat ukazania, że granice kultur żyją, że on na samym sobie i dzięki sobie i swoim kompetencjom, może dojść do prezentacji przemieszczania się tych granic – słowem granice przebiegają wszędzie<sup>6</sup>. Istotą przekazu nauczyciela w tej interakcji musi być działanie zorientowane na to, aby nie doszło do ukazania, gdzie te granice przebiegają, zatem owa postawa musi być uwikłana w stan nieustannego napięcia ze słuchającym – otwarcie ku inności, ku „pograniczu”. Co się za tym kryje? Nic innego jak pobudzanie słuchającego do interakcji, która ma polegać na dostarczaniu impulsów myślowych zarówno jednej, jak i drugiej stronie – słowem: do refleksji, do sporu<sup>7</sup>. Maria Wanda Poznańska, która traktuje „samodoskonalenie jako wyraz podmiotowości”<sup>8</sup> – ma na myśli nie tylko **samorealizację** (samego siebie) i samoprzekraczanie, ale również ukierunkowanie na innych ludzi.

Od strony metodologicznej warto by zadać pytanie: jakie warunki muszą być spełnione, aby doszło do interakcji pomiędzy mną („nauczycielem”) a tym innym („uczącym się”)?

Nauczyciel i uczący się są partnerami szeroko rozumianej interakcji społecznej. J. Habermas podejmuje na nowo problem „dyskursu”, który jest mową argumentacyjną – której celem jest doprowadzenie do zrozumienia. Ma przy tym na myśli konsensus rzeczywisty a nie pozorny. Konsensus ów może zaistnieć, gdy pomiędzy dwoma podmiotami interakcji zostaną spełnione następujące warunki: komunikacja ta musi być wolna od nacisków i przymusów, jej podstawą musi być swobodna krytyka reprezentowanych światopoglądów.

Reasumując: „Zasadą organizującą dyskurs powinien być przeto wyłącznie przymus lepszego argumentu, a nie argument przymusu”<sup>9</sup>.

Dlaczego przywołałem te teorie? Otóż skłoniły mnie do tego wyniki analiz Beaty Bury, która wykazała, że jednym z najczęściej diagnozowanych problemów współczesnej edukacji (na problem ten wskazali niemal wszyscy badani przez autorkę uczniowie): „[...]był brak podmiotowości w stosunkach nauczyciel–uczeń (demonstrowanie władzy i presji dydaktycznej)[...]”<sup>10</sup>.

Pokazuje to tylko, jak wiele jeszcze trzeba zrobić, aby pewne postulaty Bachtina stały się dla nauczycieli akademickich, dla nauczycieli uczących dorosłych – normą. Proces kształcenia, jeśli próbować zrozumieć go w wymiarze filozoficznym, ma polegać – co wielokrotnie powtarzał L. Witkowski – na zdaniu sobie sprawy (w tym przypadku przez pedagoga) z jakże oczywistej, lecz jakże często przemilczanej tezy, że „bycie sobą w istocie zawdzięczamy innym”. Ciągłe pokutuje przesąd, który wiele złego uczynił współczesnej andragogice, a który polega na nieustannym traktowaniu świadomości i osobowości jako dwóch oddzielnych poziomów w umyśle człowieka, horyzont myślowy w znacznej mierze jest rozstrzygany poprzez kompetencje przenikania i wnika w stanowisko drugiego.

<sup>6</sup> Tamże, s. 78.

<sup>7</sup> Tamże, s. 78.

<sup>8</sup> Więcej patrz M.W. Poznańska, Podmiotowość nauczyciela – warunek nowej edukacji, artykuł w pracy zbiorowej pod redakcją T. Aleksandra, *Andragogiczne...*, zeszyt 27, s. 51.

<sup>9</sup> A. Szahaj, O komunikacyjnym zwrocie w teorii krytycznej Jürgena Habermasa, artykuł został wydany w pracy zbiorowej pod redakcją Lecha Witkowskiego pod tytułem *Dyskursy Rozumu: Między Przemocą i Emancypacją – z recepcji Jürgena Habermasa w Polsce*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1990, s. 125.

<sup>10</sup> B. Bury, Ukryta przemoc a doświadczenia szkolne w świetle wypowiedzi biograficznych, artykuł w pracy zbiorowej pod redakcją T. Aleksandra, *Andragogiczne...*, zeszyt 27, s. 45.

Jak dotąd w mojej argumentacji pojawiły się terminy, których przypisywane znaczenie w świetle poruszanych zagadnień obraca się wokół przywołania w postawie nauczyciela innych postaw niewspółbocznych. Konfrontować, rewidować, działać – oto nowe narzędzia współczesnego nauczyciela. Moim zdaniem nigdy dość podkreślenia, że kształcenie to **interakcja żywych ludzi**, a nie teorii metodologicznych. Wciąż trzeba powracać i przywoływać, że oto ten „inny” może być źródłem pobudzenia. Ciągłe pokutuje przesąd, że racją kontaktu nauczyciel–uczeń jest ukazywanie jedynie własnych racji i akcentowanie własnej – często za pomocą perswazji – racji dla swoich własnych argumentów. Znowu trzeba przywołać rację, że w tej interakcji nie chodzi o argumentację racji, ale przede wszystkim o to, aby powstało sprzężenie. Ciągłe jeszcze wydaje się wielu pedagogom, którzy z samozwańczym zapałem zamiast uwrażliwiać i pobudzać, blokują i stępują myślenie, czyniąc z własnej pracy niemal poletko dla własnych ideologii i „raz na zawsze ustanowionych prawd”. Nie chodzi mi oto, aby potęgować spór o relatywizm etyczny, jedynie chcę pobudzić do refleksji. W świetle przedstawianych tutaj problemów moje uwagi nabiorą dodatkowego znaczenia, jeśli tylko uświadomimy sobie, że nie tylko w wymiarze biologicznym nasze życie cechuje dynamika, ale również w wymiarze myślowym. Możliwość tej dynamiki jest najbardziej widoczna w aspekcie ludzkiej egzystencji i nieobliczalności ludzkiego losu i dramaturgii życia. Chodzi o to – używając słów L. Witkowskiego – aby wyłamać się z ram wypowiedzi „definitywnie określających” – które stanowią jedną z pułapek współczesnej andragogiki. I znowu w przypadku relacji nauczyciel–uczeń warto przypomnieć, że musi dokonać się przesunięcie zadania (roli) współczesnego nauczyciela jako arbitra na rzecz mediatora. Jan Saran w jednej ze swoich prac wskazuje, że badania nad kategorią rozumienia mogą być ciekawą inspiracją badawczą dla współczesnej andragogiki. Bo jak pisze autor tego artykułu, badania te mogą stanowić jeden z priorytetów i mogą być źródłem inspiracji dla nowych analiz w andragogice. Refleksje Jana Sarana akcentują i wskazują na te istotne elementy procesu badawczego, których potwierdzenie można również odnaleźć w niniejszej pracy. J. Saran uzasadniając ten typ badań pisze: „[...] spojrzenie w kierunku poszukiwania sensu, podmiotowości człowieka i pogłębiania refleksji nad nim, a w procesie badań przywołanie dialogu [...]”<sup>11</sup>. Ów dialog winien polegać na umiejętnym obcowaniu z ideami tego drugiego. Patologia w edukacji bardzo często objawia się tym, że spychamy w niebyt idee innego. Najprościej jest przecież kogoś czegoś pozbawić, komuś czegoś zabronić – oto jedna z wielu możliwych wykładni ideologicznych. W wymiarze kształcenia mowa będzie o równouprawnieniu idei ucznia na równi z tymi nauczyciela. Jakże często pokutującym jest jeszcze przesąd, zwłaszcza wśród dojrzałej kadry pedagogów, objawiający się niszczeniem wręcz walką ze wszelkimi przejawami z tymi, których postawa kulturowa prezentuje inność i chęć zerwania ze wszelkimi bożyszczami. Ten myślowy „trup” utrzymywania autorytetów za wszelką cenę, połączony z purytanizmem moralno-ideologicznym staje się balastem uniemożliwiającym pogłębienie wiedzy tym (czytaj: pedagogom), od których wymagamy szerokich horyzontów myślowych. Bachtin podkreśla, że ten spór pomimo tego, że dotyczy idei „innego”, ma swoje źródło w naszym wnętrzu, co pobudza nas tylko do wstrząsu egzystencjalnego polegającego na sytuowaniu się i ustanawianiu stosunków ze światem pogrnicza<sup>12</sup>.

W andragogice oznaczałoby to, że żadna argumentacja, żaden światopogląd, żadna ideologia nie mogą „pretendować do wyłączności lub oczywistości”. Lech Witkowski podkreślał, że wresz-

<sup>11</sup> J. Saran, W poszukiwaniu priorytetów badawczych we współczesnej andragogice. W: J. Saran (red.), *Inspiracje badawcze we współczesnej andragogice*, Ryki 2004, s. 136–137.

<sup>12</sup> *Edukacja...*, s. 81.

cie i w naszej rodzimej pedagogice powoli przezierają tendencje, które zwracają uwagę na „celebrowanie różnic”, które swoje ukonstytuowanie znajdują przecież w teorii pogranicza – w kontakcie z innymi.

Dlatego pragnę tutaj zwrócić uwagę na rolę współczesnego nauczyciela jako wszechstronnego humanisty, który z wielką swobodą winien operować wieloma interdyscyplinarnymi teoriami, który winien być również twórcą metafor – uczulam, iż cały spór, jeśli mogę coś sugerować w tej materii – winien przenieść się na kompetencje pedagogów – mówiąc słowami L. Witkowskiego – autentyczność własna (np. pedagoga) winna być sprzężona z innością drugiego. Przecież brak otwartości na innego, a poprzez to brak zrozumienia jego interesów, które bardzo często konstytuują poznanie, stanowią jeden z elementów Habermasowskiego „zakłócenia komunikacyjnego”. Wspomniany przez jedną z cytowanych tutaj autorek „nawyk działania” (pedagoga) może być dobrym przykładem który uniemożliwić może przekroczenie granic własnego świata.

Teoria pogranicza nierozzerwalnie łączy się z pewnym wzorcem postaw, w kontekście których postawa nauczyciela łączy się z „byciem tym czwartym”. Zdaniem L. Witkowskiego, postawa ta stanowiłaby jakąś alternatywę dla nieco „zużytych” już trzech postaw<sup>13</sup>. „Bycie tym pierwszym” odpowiadałoby sytuacji posiadania racji i nieustającej dominacji w dyskursie (z) lub (nad) innymi – co w przypadku relacji nauczyciel–uczący się, prowadziłoby stale do manifestacji bądź z jednej bądź z drugiej strony postawy silnego indywidualizmu i rywalizacji – słowem wielu konfliktów. Postawa „bycia tym drugim”, która swoje źródło ma w filozofii dialogu – jako kimś ważnym bez konieczności usilnego manifestowania wyższości – jest to postawa personifikująca jako bycie partnerem do aranżowania dyskusji niż raczej manifestowania „bycia pierwszym – tym lepszym”. Jest to postawa, która daje silną pozycję do spajania podmiotów interakcji. „Bycie tym trzecim” to bycie mediatorem, „katalizatorem negocjacji”. Postawa ta ma dla artykułowanych tutaj refleksji istotne zadanie. W procesie kształcenia w kontakcie nauczyciel–uczący się nie tylko chodzi o interakcję ale o to, że podczas takiej interakcji nauczyciel ucząc bardzo często odsyła do nadadresata<sup>14</sup>. Interakcja zakłada nadawcę i odbiorcę, ale w tym przypadku uzmysławia odbiorcy, że istnieje również ten trzeci (który może być komunikatem – treścią), „który mógłby coś dodać”, rozszerza pole edukacyjnych działań, wtedy sytuacja edukacyjnego doświadczenia dawałaby nieustanną możliwość weryfikowania ustanowionych założeń.

I tak oto dochodzimy do pewnego terminu, który przedstawiłem już wcześniej. Ponieważ owo dopuszczenie kogoś trzeciego w dyskursie pozwala na poszerzenie tego co czasowo i przestrzennie jest – zdaniem Bachtina – niewspółobecne. Ten nieobecny trzeci może ukazać, że to co argumentujemy, nie jest tak oczywiste jak nam się pierwotnie wydawało. Jest to o tyle istotny punkt, ponieważ daje nam on możliwość nieustannego poszerzania horyzontu myślowego i to, co może najistotniejsze w dobie przekazu zniekształcanego przez elektroniczne nośniki – możliwość powrotu do tekstu pisanego – jako ufundowanego trwałego fundamentu dla kształcenia pedagogicznego. Jedynym metodologicznym minusem tej postawy może być ciągłość odnoszenia się do tego, czego przecież nie ma, a więc może rodzić pewien chaos komunikacyjny. Trafną diagnozę stawia Lech Witkowski, który pisze tak: „W estetyce dopuszczającej więc „tego trzeciego” chodzi o to w szczególności, aby umiejętnie operować mechanizmem niepokojenia, burzenia zbyt wygodnego komfortu i poczucia racji [...]”<sup>15</sup>. Doskonałym narzędziem dla współczesnego pedago-

<sup>13</sup> Tamże, s. 219.

<sup>14</sup> Edukacja..., s. 223–224.

<sup>15</sup> Tamże, s. 226.

ga-humanisty może być umiejętność posługiwania się opozycyjnymi – peryferyjnymi teoriami dotyczącymi jednego zjawiska teoretycznego, wytwarza to wówczas bardzo ciekawą sytuację poznawczą. Jednym słowem w postawie tej chodzi o to, by szukać takich aktów, które zakłóca nasz spokój i poczucie oczywistości.

W aspekcie pedagogicznym postawa ta ma uczulić na ćwiczenie własnych uzasadnień w kontakcie z innym. I znowu warto przywołać postawę Sokratesa, o której wspominała już wcześniej jedna ze wspomnianych w tej pracy autorek. Filozof ten potrafił w taki sposób przeprowadzić wykładnię pytań, że niemal już pewny biorący udział w dyspucie uczeń, że osiągnął istotę definicji poruszanego zagadnienia, musiał zaczynać całą argumentację od podstaw, ponieważ mistrz po raz znajdował nowe możliwe rozwiązanie.

Estetyka sytuacyjna doświadczenia pedagogicznego mówi również o postawie „tego czwartego”. Moim zdaniem logika tego zachowania jest najtrudniejsza do zrealizowania, gdyż zakłada ona od pedagoga perspektywiczne myślenie – gotowość włączenia się w już istniejącą sytuację. Jest to o tyle sytuacja trudna, ponieważ tutaj nie jest już tak łatwo dowolnie kierować i modyfikować interakcją jak w sytuacji bycia „tym trzecim”. W obecnej interakcji wszystko dotyczy posiadanych kompetencji humanistycznych – im są one uboższe, tym mocniejsze jest przeświadczenie, że pedagog może sobie nie poradzić z interakcją. Specyfika tego zadania polegać ma na dostosowaniu się do wymogów innych. A jej trudność tkwi w przygodności danej sytuacji jako czysto przypadłościowej. „Bycie czwartym” w andragogice jest pewnym zadaniem do zrealizowania i jeśli tylko zostanie podjęta próba jego wdrożenia przez pedagoga, pozwolić może ona na ucieczkę od rutyny w działaniu i daje możliwość „ciąglego trenowania rzemiosła zachowań”<sup>16</sup>.

Szukając potwierdzenia dla „moich” własnych idei w poglądach innych wielkich teoretyków andragogiki, ogólna koncepcja T. Kotarbińskiego wydaje mi się być adekwatna i słuszna, aby ją tutaj zasygnalizować. Lucjan Turowski podkreślając wkład tego uczonego w rozwój andragogiki, a zwłaszcza w rozwój **osobowości dorosłego**, pisał: „[...] ukazuje bowiem horyzonty działania wychowawczego, polegające na organizowaniu uczestnictwa dorosłych w kulturze [...]”<sup>17</sup>. Ja – idąc tym tropem w moich założeniach – ukazuję możliwą sytuację estetyczną, dzięki której dorosły może – używając słów Lucjana Turowskiego – „włączyć się w świat kultury”.

Ciekawie rysują się poglądy M.S. Knowlesa, które referuje L. Turowski. Zaczę od tego, że zaprezentowane przeze mnie **sytuacje estetyczne** ukazują interakcję nauczyciela i ucznia, a nie pasywną rolę tego drugiego z jednoczesną dominacją nauczyciela. Także M.S. Knowles kładzie nacisk na to, aby stworzyć taki model pedagogiczny, który: „[...] uwzględniłby podmiotowość uczniów [...]”, a także aby: „zrywał on z wszelkim formalizmem i pedagogicznym dogmatyzmem [...]”<sup>18</sup>.

Raz jeszcze pragnę podkreślić, że nie pomijam tutaj innych bardzo istotnych czynników, jakie odgrywają ogromną rolę w stworzeniu właściwego modelu nauczania (mam na myśli: sytuację osoby uczącej się, jej potrzeby, status społeczny, problemy, doświadczenia, pełnienie przez nią określonych obowiązków społecznych – czyli to wszystko, na co wskazuje idea **nauczania ustawicznego** – ciąglego poszerzania horyzontów myślowych przy jednoczesnym uwzględnieniu czynników gospodarczo-społecznych), ja wypuklam inne problemy, rzecz jasna nie zapominając o innych uwarunkowaniach. Jednocześnie podpisuję się pod tym, co na temat poglądów M.S. Knowlesa pisze L. Turowski widząc w nich pewne uzasadnienie dla mojego kontekstu rozwa-

<sup>16</sup> Edukacja..., s. 228.

<sup>17</sup> L. Turowski, *Andragogika Ogólna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 105.

<sup>18</sup> Tamże, s. 137.

zań: „Najwyższą wartością w jego systemie wartości jest bowiem rozwój człowieka dorosłego oparty na jego suwerennej decyzji i samodzielnym dążeniu do nieustannego przekraczania granic swoich możliwości psychicznych i fizycznych”<sup>19</sup> – dlatego zarysowane przeze mnie teorie „**granic kultur**”, „**kompetencji nauczyciela**”, „**sytuacji estetycznych**”, „**postawy pogranicza**”, i wreszcie teorii „**działania komunikacyjnego**” – stanowić mogą wypadkową do wyjścia z pedagogicznej „martwicy”.

**Reasumując:** nakreślając w tej pracy **postawy sytuacyjne** nie chodziło mi o to, aby ukazać wyższość jednej postawy względem innej, nie chodziło mi również o to, aby pedagog jednoznacznie opowiedział się za jedną bądź inną sytuacją, istotnym zadaniem tej analizy jest uczulenie, zasygnalizowanie każdemu, kto w mniejszym lub większym stopniu uczestniczy w procesie kształcenia, o możliwości, a bardziej dosadnie o „konieczności uwzględnienia całej ich różnorodności”.

Myślą centralną, która co jakiś czas przezieriała przez strony tej pracy, było założenie konieczności **interdyscyplinarnej**, dzięki owemu sprzężeniu wielu dyscyplin naukowych widzę szansę dla wyjścia z jałowej przestrzeni teoretycznych założeń, które często pozbawiają współczesnego nauczyciela życiodajnych impulsów<sup>20</sup>. Pamiętając jednocześnie, że chodzi o nauczanie osoby dorosłej, to znaczy, że zaproponowany przeze mnie **eksperyment andragogiczny** musi uwzględniać różne sfery życia: zawodową, kulturową i społeczną, uwzględniając jednocześnie problemy lokalne (gospodarcze uwarunkowania, życie w dużych lub małych aglomeracjach miejskich, szybki rozwój techniki itp.).

Nowoczesna pedagogika musi odnosić się do kulturowych obszarów, mówienie tylko o „skandalu i nędzy wychowania” nic nie zmienia i nie na tym ma polegać wyjście z tej pułapki. Filozofia jako taka nie chce być rozumiana jak oparcie metodologiczne czy nawet aksjologiczno-normatywne dla pedagogiki, idzie oto, aby była pewnego rodzaju wypełnieniem w tych miejscach, w których pedagogice brakuje dobrych idei.

Bo zamiast pytać o społeczność pedagogiczną jako całość, lepiej iść krok dalej i pytać o kompetencje uzyskiwane przez jednostki nauczające. I tu tkwi możliwa próba rozwiązania problemu. **Nauczyciel pogranicza** – może być próbą wyjścia poza linię tego co jest, na rzecz **horyzontu możliwości**. Ważne jest również to, że jako taka, jest to możliwość dostępna – pozostaje tylko zapytać, na ile zostanie wdrożona we współczesne życie, w którym jak nigdy dotąd nie obserwuje się unowocześniania i tak szybkiego rozwoju cywilizacyjnego, co dodatkowo stwarza problem nadążania za tak szybkim tempem przemian. Biorąc pod uwagę, że nie idzie tylko o nadążanie za postępem technicznym, ale również za kulturowym, wydaje mi się, że zaproponowany eksperyment andragogiczny ma szanse powodzenia. Idzie przecież o to, by nauczać, jak żyć...

Recenzent:  
**prof. dr hab. Stanisław KACZOR**

Dane korespondencyjne autora:

**Cezary KACPRZAK**

kacper1519@wp.pl

Doktorant Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej  
IGNATIANUM w Krakowie

<sup>19</sup> Tamże, s. 138.

<sup>20</sup> Edukacja...,s. 20.



## Zastosowanie technologii IVR w systemie oceny pracowników

### The application of IVR technology in the staff assessment system

**Słowa kluczowe:** Automatyczny System Głosowy, Telefoniczny Dział Obsługi Klienta, Balance-scorecard, Karta Oceny Jakości, grupa monitorująca.

**Key words:** Interactive Voice Response, Call Center, quality evaluation card, monitoring group.

#### Summary

Informatics systems represent the integral part of big corporations and small and middle sized enterprises. They are seen as “callous”, technical and infrastructural accessory. This article presents how to use these systems as an supporting element for cadre management and staff development. The example described in the article concerns using of IVR technology (Interactive Voice Response) in the system of staff evaluation in a big staff group of Call Center in the Communication Trade.

### Wprowadzenie

Technologia IVR jest elementem systemu oceny pracowniczej. W czasach intensywnego rozwoju metod służących efektywnej, obiektywnej i sprawnej ocenie pracowniczej, wsparcie poprzez zastosowanie technologii jest nieodzowne. Twierdzenie powyższe szczególnie dotyczy dużych grup pracowniczych oraz poznania ich motywacji za pomocą wielu metod oceny.

Sukces współczesnego przedsiębiorstwa jest w znaczącej mierze uwarunkowany posiadaną wiedzą pracowników, a produkty postępu technicznego są szeroko stosowane we wszystkich gałęziach gospodarki, na wszystkich szczeblach zarządzania i produkcji. Postęp w rozwoju jakości zasobów ludzkich wymaga długotrwałego procesu szkolenia, przystosowywania i motywowania. W wielu wypadkach ludzie, ich wiedza i wykształcenie decydują o atrakcyjności i konkurencyjności na coraz trudniejszym rynku usług. Zarządzanie tym dobrem jest olbrzymim wyzwaniem – jak kierować, motywować, rozwijać i usamodzielniać ludzi, aby osiągnąć przewagę nad konkurencją i sprostać wszystkim wymaganiom rynku.

To pytanie stawiane jest zawsze, gdy mówimy o zarządzaniu wiedzą. Problem ten analizuje Michael Armstrong twierdząc, że *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi (Human Resources Management) to strategiczne i spójne podejście do zarządzania najbardziej wartościowymi aktywami organizacji – pracującymi w niej ludźmi, którzy indywidualnie i zbiorowo przyczyniają się do realizacji celów*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> M. Armstrong: Zarządzanie zasobami ludzkimi, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001, s. 21.

Istotnym elementem zarządzania zasobami ludzkimi jest skuteczny i efektywny system oceny pracowniczej oraz właściwie opracowane programy wynagrodzeń, motywacji i doskonalenia zawodowego. W ostatnich latach dynamiczne zmiany polityczno-społeczne oraz przeobrażenia rynkowe spowodowały znaczący wzrost znaczenia polityki personalnej w wielu przedsiębiorstwach. Ważnym elementem takiej polityki stał się system oceny pracowniczej oraz wprowadzanie nowych metod diagnozy stanu. Według R. Jurkowskiego *System oceny personelu jest to układ świadomie dobranych, wewnętrznie zorganizowanych i wzajemnie spójnych kryteriów ocen uznanych za właściwe dla danej organizacji*<sup>2</sup>. Nowe systemy oceny i motywowania pracowników powstały w dynamicznie rozwijających się branżach, takich jak: telekomunikacja, bankowość, motoryzacja, FMCG. Istotnym elementem tworzenia systemu oceny w przedsiębiorstwach jest wykorzystanie nowych technologii. W zmiennych warunkach pracy trudno sobie wyobrazić np. próbę wprowadzenia metodologii oceny pracowniczej opisaną w literaturze pod nazwą „oceny 360°”, w przedsiębiorstwie zatrudniającym setki lub tysiące osób bez wykorzystania nowoczesnej techniki i organizacji pracy. Zakładam, że technologia IVR jest istotnym narzędziem, mogącym wspomóc tworzenie systemów oceny w przedsiębiorstwach.

Czym jest ta technologia i jakie są możliwości jej wykorzystania w systemie ocen pracowników – oto pytanie, na które zamierzam odpowiedzieć w tym artykule.

## 1. Charakterystyka technologii IVR

Pełna, wszechstronna charakterystyka technologii IVR stosowanej w różnych branżach jest trudna do przedstawienia w sygnalnym opracowaniu, stąd w artykule zamierzam jedynie przedstawić wykorzystanie technologii IVR (*Interactive Voice Response*) w systemie oceny pracowników Działu Obsługi jednego z operatorów telefonii komórkowej. O wykorzystaniu technologii wspomagających, do których zaliczana jest IVR, pisze Earl Babbie<sup>3</sup>, używając nazw – TDE (*Touchtone Data Entry*) lub VR (*Voice Recognition*), jednak nie jest to precyzyjne określenie. W literaturze polskiej niewiele miejsca poświęcono wykorzystaniu tej technologii w badaniach społecznych i w systemach oceny wyników pracy oraz motywowania personelu. Z jednej strony jest to podyktowane faktem, iż IVR pojawił się na rynku polskim stosunkowo niedawno (lata 90.), oraz że wysoka cena zakupu systemu (w stosunku do kosztów tradycyjnych narzędzi badawczych) skutecznie ograniczała zainteresowanie do prowadzenia badań. Istotnym również czynnikiem wpływającym na małą popularność wykorzystania systemu IVR w badaniach społecznych jest przekonanie o jego „sztywności” i ograniczeniach przydatności w szerszych zakresach.

Aktualnie coraz większa liczba przedsiębiorstw posiadających złożone systemy telekomunikacyjne stara się maksymalnie wykorzystać możliwości tych technologii i optymalizować kosztowne procesy (np. oparte na pracy ludzkiej). Technologia IVR jest już wykorzystywana w badaniach i ocenie zachowań pracowniczych oraz opisana przez kilka firm specjalizujących się w usługach typu Call Center (np. Call Center Poland). Za pomocą tego systemu przeprowadzono badania dotyczące satysfakcji klienta z jakości obsługi w tej organizacji, a pośrednio ocenę pracowników. Z opinii respondentów badanej firmy wynika, że „klienci bardzo dobrze odbierają badanie i chętnie udzielają odpowiedzi na zadane pytania. Nie ma tu znaczenia branża, w jakiej

<sup>2</sup> R. Jurkowski: *Proces kadrowy i jego prawne aspekty*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2001, s. 132.

<sup>3</sup> E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa 2003, s. 298.

działa dana firma. Duża w tym zasługa właściwej treści pytań i odpowiednio uzasadnionego czasu trwania badań ankietowych. Dzięki temu tylko niespełna 1% respondentów z populacji przerywa badanie w trakcie, odpowiadając na jedno lub dwa pytania”.

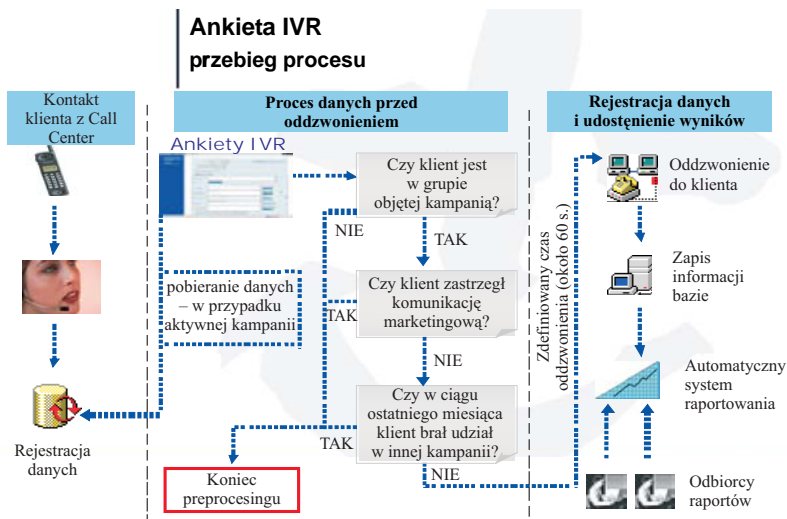
Najczęściej używany polski odpowiednik nazwy IVR to Automatyczny System Głosowy. Technologia ta pozwala na automatyczną obsługę użytkowników i respondentów telekomunikacji, którzy za pośrednictwem tonowej klawiatury telefonu mogą zadawać i odpowiadać na standardowe pytania. Dzięki temu IVR może określić, jakie są potrzeby klienta i udzielić mu właściwych informacji lub połączyć z odpowiednim konsultantem. Technologię można wykorzystać do przeprowadzenia głosowania, analizy wyników, konkursów i innych usług edukacyjnych, w których interakcja z użytkownikiem odbywa się za pośrednictwem połączenia głosowego.

Jak widać z tej krótkiej charakterystyki IVR, posiada on duże możliwości i szerokie zastosowanie w obsłudze dużych grup respondentów. Badania za pomocą tej technologii niosą w sobie olbrzymi potencjał informacyjny. Badania takie mogą być prowadzone w sposób masowy, ciągły i kompletny, trudny do zrealizowania w oparciu o standardowe metody i narzędzia. Jego możliwości mogą być wykorzystane jako element systemu oceny pracowniczej. IVR umożliwia tworzenie wielokrotnych, różnorodnych ankiet pozwalających na bieżące zbieranie opinii od respondentów firmy.

Atuty badania za pomocą technologii IVR to, między innymi:

- pełna anonimowość danych (zwiększa wiarygodność badania);
- niski koszt badania;
- możliwość otrzymania informacji na temat opinii respondentów w bardzo krótkim czasie;
- możliwość poznania opinii na szereg różnych tematów: ocena jakości usług, opinia na temat produktów, programów promocyjnych, nagród, zachowania i kompetencji pracowników.

Wyniki badań uzyskanych na próbach reprezentatywnych w krótkim czasie mogą być wykorzystane do diagnozy stanu, wprowadzenia zmian w aktualnej rzeczywistości społecznej, wykorzystania wyników badań do poprawy stanu procesów i zjawisk oraz opracowań projektowych i strategicznych. Sądzę, że przebieg procesu badawczego najlepiej zilustruje poniższy schemat:



Rys. 1. Przebieg procesu badawczego

Fig. 1. The study process

Źródło: Opracowanie własne.

## 2. Charakterystyka systemów oceny

System ocen jako układ składający się z wielu celowo dobranych elementów nie jest czymś statycznym, ma charakter dynamiczny i ewaluacyjny<sup>4</sup>. Wprowadzenie systemu ocen w życie jest tylko pierwszym krokiem. Osoba, która oczekuje, że sam efekt wdrożenia wpłynie na poprawę jakości pracy, skazana jest na frustrację. Efektywność systemu ocen nie może być osiągnięta od razu. Zazwyczaj potrzebny jest kilkuletni proces działań, podczas którego doskonalili się zarówno umiejętności osób oceniających, narzędzia i metody oceny oraz cel oceniania, przydatny dla pracownika i firmy.

Ocenianie pracowników jest procesem polegającym na wdrażaniu do praktyki wyników badań uzyskanych w formie ustnej lub pisemnej jako opinii o uczestnikach organizacji lub wartościach ich cech osobowych, zachowań oraz efektów pracy. Procedura oceny kadr jest kompleksowym narzędziem, zajmującym centralnie miejsce w systemie zarządzania zasobami ludzkimi, może być bowiem wykorzystywana niemal we wszystkich aspektach zarządzania personelem w przedsiębiorstwie.

Wspomniany system ocen służy kompleksowej ocenie wyników pracy personelu z punktu widzenia celów i ich realizacji spełniając jednocześnie dwie podstawowe funkcje:

- ewaluacyjną – ocena dotychczasowego poziomu pracy, jakości i stopnia osiągnięcia celów, obowiązków oraz przestrzegania ustalonych standardów,
- rozwojową – ukierunkowanie na rozwój potencjału efektywności pracy w przyszłości.

Spełnienie tych funkcji może zostać osiągnięte, jeżeli zostanie spełnionych kilka warunków. Zakłada się, że system oceny powinien zawierać wiele elementów zespolonych ze sobą w odpowiednich etapach procesu systemu oceniania pracowników. Są to między innymi:

### *Cele oceny*

- z punktu widzenia organizacji (np. tworzenie systemu wynagrodzeń, planowanie kariery, zwiększanie efektywności pracy, zwiększanie motywacji, opracowywanie planów szkolenia i doskonalenia zawodowego, gromadzenie informacji itp.),
- z punktu widzenia pracownika (np. zaspokojenie psychicznej potrzeby oceny, określenie słabych i mocnych stron, wskazanie perspektyw rozwoju itp.).

### *Podmiot oceny i podmiot oceniający*

Wybór uczestników organizacji, którzy zostaną poddani ocenie oraz wyznaczenie osób, które zajmą się przeprowadzeniem procesu oceniania. Powinno to być ściśle uzależnione od celów oceny.

### *Kryteria oceny*

Zgodnie z kodeksem pracy ocena pracownika powinna być dokonana na podstawie obiektywnych danych. Nie jest to łatwe, gdyż źródła informacji mają charakter subiektywny. Pracownicy powinni podlegać ocenie na podstawie podziału na odpowiednie grupy, określone według podobieństwa pełnionych funkcji lub wykonywanych zadań. Dla każdej grupy opracowano oddzielny arkusz oceny zawierający kryteria oceny. Ocena pracownika musi się odnosić do konkretnych, z góry określonych kryteriów, aby motywowała do efektywniejszej pracy, zaangażowania, rozwijania własnych możliwości i pokonywania pojawiających się trudności, a jednocześnie nie krzyw-

<sup>4</sup> J. Nadolski: Ocenianie pracowników: organizacja, technika, metody, Bydgoszcz 1996.

dziła niesprawiedliwymi i subiektywnymi osądami. W każdym systemie ocen można wyróżnić cztery podstawowe grupy kryteriów:

- kwalifikacyjne,
- efektywnościowe,
- behawioralne,
- psychologiczne (osobowościowe).

### **Zasady oceniania**

- **Periodyczność:** chodzi tu o zapewnienie ciągłości wyników oceny, powtarzanie ocen co pewien czas, tzn. raz w roku. Częściej ocenia się pracowników na niższych stanowiskach. W przypadku kadry kierowniczej raz w roku przez organ założycielski, radę pracowniczą lub też jest oceniana przed upływem kontraktu;
- **Obiektywność:**
  - nie oceniać pracowników zbyt łagodnie lub surowo,
  - unikać ocen średnich,
  - dążyć do posługiwania się faktami przy opracowywaniu metody oceny;
- **Demokratyczność (jawność ocen):** jeżeli oceniani znają kryteria i zasady oceniania oraz wyniki oceny, mają możliwość przedstawienia zastrzeżeń co do oceny i wyrażenia własnej opinii. Opinie pracownika na temat oceny powinny być zapisane w arkuszu. Możliwość rozpatrzenia niezgodności ocen przez powołanie specjalnego organu do tego celu;
- **Powszechność:** objęcie systemem ocen wszystkich pracowników bez wyjątku;
- **Kompleksowość:** dążenie do uwzględnienia postaw i zachowań pracownika w jego ocenie;
- **Elastyczność:** konieczność uwzględnienia w pewnych wyjątkowych sytuacjach powodów, dla których efekty pracownika są gorsze. Tak rozumiana elastyczność nakazuje poszerzenie dotychczasowych kryteriów oceny
- **Bezpośredniość:** oceniać powinien bezpośredni przełożony, ponieważ zna pracownika, jego wady i zalety;
- **Współuczestnictwo:** osoba uczestnicząca w ocenie lepiej ją akceptuje, gdyż często proszona jest o przedstawienie swoich.

### **Techniki oceny**

Techniką oceniania nazywamy bardziej lub mniej sformalizowany sposób, w jaki dokonujemy oceniania pracowników, zgodnie z przyjętym wcześniej celem procesu oceny oraz w ramach ustalonych kryteriów. Wszystkie stosowane metody można podzielić na grupy:

- opisowe (swobodnego opisu, wydarzeń krytycznych),
- porównawcze (ranking, wymuszonego rozkładu, rozkładu normalnego, porównanie parami),
- kompleksowe (arkusze ocen, model 360°, zarządzanie przez cele, assessment center, balance-scorecard).

Szczególną uwagę pragnę poświęcić modelowi 360°, który osobiście uważam za bardzo obiektywny, a przedstawione w części praktycznej zastosowania technologii IVR mogą skutecznie pomóc w zastosowaniu modelu 360° na większą skalę.

### **Charakterystyka systemu oceny 360°**

W systemie oceny 360° każdy z ocenianych dokonuje samooceny oraz otrzymuje informacje zwrotne dotyczące swojej pracy od innych członków organizacji i osób, z którymi współpracuje.

Każda z osób biorących udział w badaniu otrzymuje informacje pochodzące od podwładnych, przełożonych oraz kolegów zajmujących podobne stanowiska. Często dana osoba oceniana jest również przez dostawcę lub klienta. Tym sposobem jest ona pełna i kompletna. Ważne jest to, że ocena jest dokonywana anonimowo, a więc jest tym samym obiektywna i szczerza. W końcu pochodzi od ludzi, którzy współpracują z ocenianym, którzy mają do czynienia z efektami jego pracy, nie mają jednak często dostępu do tak obiektywnej oceny na co dzień. Tak dokonana ocena jest zbiorem cennych informacji nie tylko dla menedżerów, którzy są zobowiązani do przeprowadzanie okresowych ocen pracowników. To także cenny podarunek dla pracownika. Odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu oceny zawierać będą bowiem informację zwrotną, dotyczącą m.in. zdolności przywódczych ocenianej osoby, jej zdolności interpersonalnych, zachowań w środowisku pracy, wykorzystywania kompetencji i umiejętności zawodowych... Wyniki kwestionariusza dostarczają obu zainteresowanym stronom informacji o efektywności i zaangażowaniu pracownika/menedżera. Powodują także reakcję na ocenę – pracownik wie bowiem, które umiejętności musi rozwijać, które zachowania zmienić.

### 3. Zastosowanie technologii IVR w praktyce

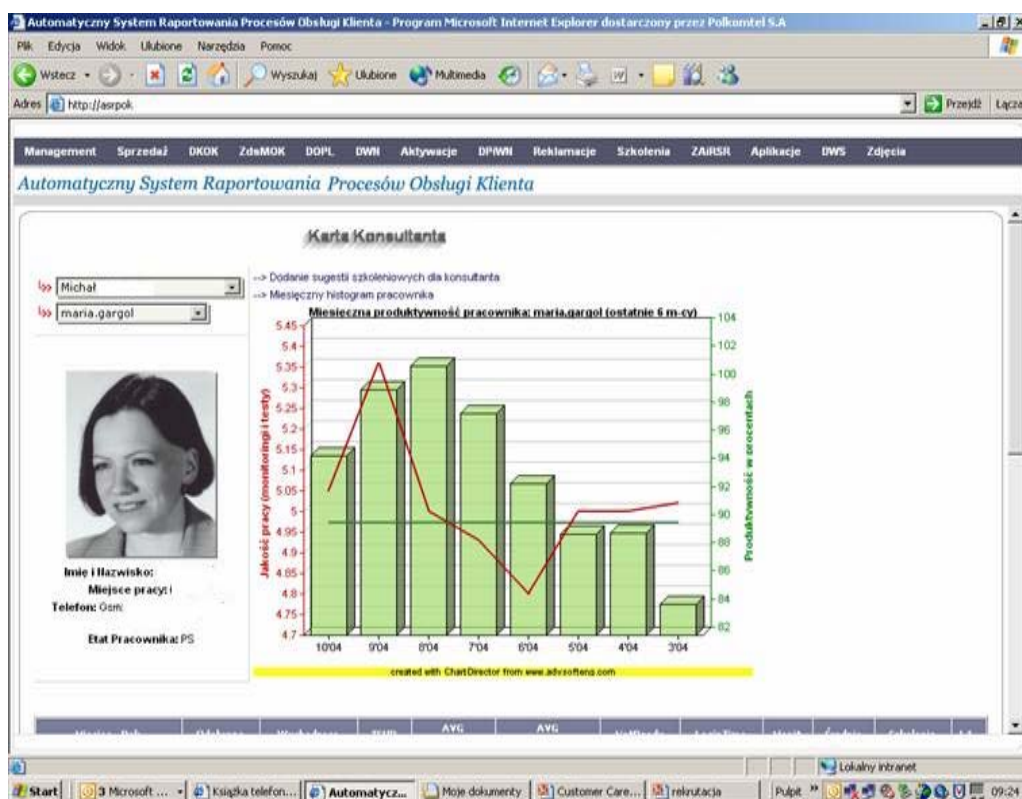
Swoje rozważania o przydatności systemu IVR w ocenie pracowniczej chciałbym oprzeć na doświadczeniach zdobytych przez jednego z operatorów telekomunikacji mobilnej na rynku polskim. Firmy tego typu z racji swojej wielkości i specyfiki posiadają rozbudowaną strukturę organizacyjną. Jedną z istotnych, funkcjonalnych komórek organizacyjnych tych firm są kilkusetosobowe Telefoniczne Działy Obsługi Klienta (Call Center). Pracownicy tego działu są zlokalizowani w oddziałach firmy w różnych miastach, a strukturalnie są podzieleni na 20-osobowe sekcje, posiadające swoich kierowników. Nietrudno się domyślić, jak skomplikowany jest proces jednolitego i obiektywnego systemu ocen. Oceny bezpośrednich przełożonych są niekiedy obciążone emocjami i uprzedzeniami, wynikającymi z bieżącej pracy i kontaktu z ludźmi w zespole. Jednak to właśnie przełożeni konsultantów Call Center są odpowiedzialni za ich wyniki pracy, ocenę i rozwój. Trudno sobie wyobrazić działania w tych obszarach bez odpowiedniego wsparcia metodologicznego i technicznego. Jednym z istotnych elementów jest ocena klienta oparta na badaniach ankietowych za pomocą systemu IVR. Ankiety IVR są to dialogowe struktury nagrań głosowych wchodzące w interakcje z respondentami kończącymi połączenie z konsultantem Call Center. System pozwala na określenie pewnych parametrów granicznych dla ankiety:

- czasu reakcji na oddzwonienie (np. 5 minut po rozmowie, aby na świeżo dowiedzieć się o wrażeniach respondenta),
- minimalnego czasu rozmowy z konsultantem, np. wybieramy tylko klientów rozmawiających nie krócej niż 60 sekund,
- wykluczenia respondentów z programu (np. klienci VIP),
- określenie odstępów czasowych do przeprowadzania ankiet na poszczególnych respondentach (np. raz na kwartał),
- określenie godzin oddzwaniania do klientów (np. 8–20 od poniedziałku do piątku).

Ankieta jest zamknięta w momencie uzyskania odpowiedzi na wszystkie zadane pytania (za pomocą wyboru na klawiaturze telefonu). Ankiety, w których respondent nie udzielił odpowiedzi na wszystkie pytania, nie są brane pod uwagę. W założeniu konsultant powinien w ciągu miesiąca mieć wypełnionych minimum 5 ankiet. Liczba ta nie jest trudna do uzyskania, mimo że wskaźnik zwrotu całkowicie wypełnionej ankiety wynosi ok. 20%. Należy podkreślić, że tworzenie ankiety

wymaga uwzględnienia wszystkich wspomnianych parametrów, określenia zasobów (m.in. liczby respondentów), czasu i terminu badań oraz przeprowadzenia testów. Niewątpliwie jednym z najtrudniejszych elementów przy wprowadzaniu ankiet IVR do systemu ocen jest poprawność pytań. Trudno ustrzec się błędów, jeżeli nie mamy doświadczenia w prowadzeniu badań. Z pewnością warto poświęcić czas na zagadnienia teoretyczne z zakresu badań społecznych, jak i dokonać wspomnianego pilotażu. Pilotaż ma jeszcze jeden dodatkowy atut, a mianowicie sprawdza wszystkie elementy systemu IVR i, w pewnym sensie, kontroluje wprowadzane przez człowieka parametry ankiety.

Wykorzystanie wyników IVR może być przedstawiane na wiele sposobów. Jednym z ciekawszych i skutecznych jest przeniesienie ocen na arkusz balancescorecard. Oceny można również przedstawiać na wykresach, za pomocą tabel, tworzyć rankingi i dokonywać analiz statystycznych (poniżej przykłady).



Rys. 2. Karta Konsultanta

Fig. 2. Balancescorecard

Źródło: *Opracowanie własne.*

Wyniki badań mogą być wykorzystane do opracowania programów motywacyjnych. Istotnymi elementami oceny pracy w omawianym przypadku są:

- Produktywność rozumiana jest jako wielkość procentowa zawarta w Balanced Scorecard (wskaźnik produktywności ustalany jest indywidualnie przez przełożonego).

Tabela 1. Raport ogólny (statystyczne wyniki badań)

Kampania	Pytanie	Liczba ankiet	Login/Liczba konsultantów	Ocena
1	W oparciu o Twoje doświadczenia, jak ogólnie ocenilibyś telefoniczny Dział Obsługi Klienta sieci Plus GSM?	10895	345	3,27
2	Jeśli chodzi o skuteczność rozwiązania Twojej sprawy, to za którym razem konsultantowi udało się rozwiązać Twoją sprawę?	11423	345	1,57
3	Czy konsultant rozwiązujący sprawę był dobrym doradcą, tzn. sam z własnej inicjatywy proponował nowe rozwiązania?	11036	345	0,71
4a	Czy uważasz, że sprawa, z którą zwróciłeś się do konsultanta, została rozwiązana podczas tej rozmowy?	12132	348	0,79

Źródło: *Opracowanie własne.*

- Jakość – ocena pracy pracownika dokonywana na podstawie rozmów monitorowanych przez Grupę Monitorującą, przeprowadzonych Testów Kompetencji oraz IVR-owych ankiet oceny pracowników, zgodnie z kryteriami zawartymi w Karcie Oceny Jakości.

Należy wspomnieć również, iż opisany system ocen jest z kolei istotnym elementem wspierającym działania naprawcze w firmie oraz stanowi doskonały przykład wykorzystania informacji zwrotnej w doskonaleniu systemów i procedur wewnątrzfirmowych. Obieg informacji oparty o procedury ISO (tzw. pętla) pozwala efektywnie obserwować, reagować i działać w obszarach zachowań, motywacji i praktyk pracowniczych, tak istotnych dla sprawnej obsługi klientów.

#### 4. Podsumowanie i wnioski

Jak każda metoda, również i system ocen oparty o ankiety IVR ma kilka wad, o których należy pamiętać podczas jej wykorzystania. Przede wszystkim należy wyjść z założenia, że badanie za pomocą ankiety IVR jest istotnym, lecz nie jedynym elementem oceny pracowniczej. Nie wyobrażam sobie sytuacji, w której pracownik byłby oceniany tylko poprzez ankiety IVR lub gdzie ocena końcowa byłaby determinowana wynikami badań ankietowych. Warto podkreślić fakt, że wiarygodność wyników wzrasta proporcjonalnie z liczbą wykonanych ankiet. Sądzę, że w celu zagwarantowania obiektywności i aktualności ankiety warto również wykonywać niezależne testy lub rozmowy kontrolne z klientami.

Metoda ta jest z pewnością godna polecenia dla organizacji z dużą liczbą pracowników, gdzie system oceny i motywowania pracowników opiera się o standardowe, masowe elementy. Metoda ta sprzyja sprawnej operacjonalizacji, kontroli, pomiarowi i ocenie uzyskanych wyników w stosunkowo krótkim czasie. Wzrost ten może być wykorzystany do efektywnego wdrażania wyników badań dla poprawiania stanu funkcjonującej rzeczywistości.

Problematyka wykorzystania technologii (metody) IVR w procesie oceniania pracowników jest zbyt złożona, by możliwe było jej całościowe przedstawienie w niniejszym artykule.

Recenzent:

**dr Lucyna FIDOR**

Dane korespondencyjne autora:

**Tomasz JACHNA**

e-mail: tomasz.jachna@polkomtel.com.pl



Agata SZYDLIK-LESZCZYŃSKA  
Instytut Ekonomii  
Akademia Świętokrzyska, Kielce

## Przygotowanie inżynierów do wejścia na rynek pracy

### Preparing engineers to the entry to the Labour Market

**Słowa kluczowe:** kształcenie inżynierów, rynek pracy, kwalifikacje, kariera zawodowa.

**Key words:** engineer education, labour market, qualifications, professional career.

#### Summary

The theme of this article is to present vocational engineer preparation to enter and exist on the current labour market. The author describes theoretical analysis and results of her own research carried out between graduates of selected technical specialities and employers who employ young engineers.

## Wprowadzenie

Przez zdecydowaną większość kształcenie, zwłaszcza zawodowe, rozumiane jest jako sfera determinowana przez zapotrzebowanie gospodarki (U. Jeruszka, 1999, s. 177). System edukacji jest bowiem wielorako powiązany z rynkiem pracy. Są to związki wynikające ze znaczenia wykształcenia i kwalifikacji zawodowych – jako rezultatu uczestnictwa w procesie kształcenia i jego pozytywnego zakończenia – dla pracownika, przedsiębiorstwa, gospodarki i społeczeństwa (Czajka Z., 1997, s.11). W wymiarze jednostkowym wykształcenie i kwalifikacje są specyficzną formą własności, czy kapitału, wyznaczającą status na rynku pracy, bezpieczeństwo zatrudnienia, treść pracy i pozycję zawodową, a także poziom wynagrodzenia i możliwości rozwoju zawodowego. Dla przedsiębiorstwa pracownicy oraz ich kwalifikacje, umiejętności i cechy osobowości, zgodnie ze współczesnymi poglądami, są zasobem strategicznym. Przedsiębiorstwo do realizacji swoich zadań potrzebuje odpowiedniej liczby pracowników o wymaganych kwalifikacjach w danym czasie i miejscu (U. Jeruszka, 1999, s. 177). Od jakości kadr, których dostarcza system szkolny, zależy w dużej mierze rozwój gospodarki. Inwestycje w człowieka stanowią główny czynnik wzrostu gospodarczego. (...) Przemiany na rynku pracy i zmiany wykonywanego zawodu, przemiany w treściach pracy zawodów, przemiany w strukturze ludności, istnienie bezrobocia i stałe zagrożenie bezrobociem, nasilające się procesy migracji powodują potrzebę dostosowywania się systemów edukacji szkolnej do tych zjawisk. Współzależność między ryzykiem bezrobocia a jakością

kształcenia zawodowego i ogólnego jest oczywista. System szkolny i rynek pracy są powiązane na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Rynek pracy jest uzależniony od systemu szkolnego i jednocześnie nań wpływa; to samo dotyczy systemu szkolnego, przy czym obydwa systemy są względem siebie autonomiczne. Ta zależność występuje w każdym kraju.

Potrzeba zmian w strukturze kwalifikacji zawodowych są pochodną również przekształceń strukturalnych gospodarki. Obserwuje się zanikanie tradycyjnych gałęzi przemysłu (tzw. przemysły schyłkowe), a pojawianie się w ich miejsce nowych, opartych na wysokich technologiach oraz rozbudowę sektora usług (S.M. Kwiatkowski (red.), 2001, s. 83). Zmiany w gospodarce i rynku pracy krajów wysoko rozwiniętych świadczą o znaczącym wpływie zmian technologicznych na strukturę gospodarki, organizację przedsiębiorstw i oczekiwań dotyczących poziomu kwalifikacji pracowników, poziomu ich umiejętności zawodowych oraz przekonania o konieczności ciągłego uczenia się. W Polsce symptomami tego wpływu są: wzrost zainteresowania nowoczesnymi kierunkami kształcenia, pęd do nauki języków obcych i informatyki, pragnienie pracy w nowoczesnych firmach z udziałem kapitału zagranicznego, dysponujących technologią i metodami organizacji pracy, do obsługi których poziom przygotowania polskich pracowników zdaje się być niewystarczający.

W związku z szybkim tempem zmian zachodzących w sferze technologicznej, dynamicznym rozwojem nowych technik i technologii oraz zapóźnieniem naszego kraju wysoki poziom kwalifikacji zawodowych jest szczególnie ważny w przypadku inżynierów, którzy za ten rozwój odpowiadają. Ważna jest w ich przypadku nie tylko wiedza techniczna, ale również wiedza o szerszych uwarunkowaniach sytuacji decyzyjnej, pozwalająca na sprawną działalność w warunkach rynkowych (Cieszyński K., 1995, s. 16–17). Niezbędne są im szerokie kwalifikacje do pełnienia bardzo zróżnicowanych i często zmienianych funkcji. Kierują oni interdyscyplinarnymi zespołami ludzkimi, podejmują samodzielne decyzje gospodarcze (nie tylko techniczne). Niezależnie od tego czy są kierownikami, czy też pracownikami szeregowymi rozwiązują lub będą rozwiązywać złożone problemy całościowe.

W dobie ciągłych zmian konieczna jest również umiejętność odnalezienia się na rynku pracy. Zmienia się sposób wykonywania danego zawodu (zmiana zadań na danym stanowisku pracy, zmiana miejsca pracownika w strukturze organizacyjnej przedsiębiorstwa, zmiana miejsca zatrudnienia), czy też pojawia się konieczność zmiany zawodu w ogóle. Częstotliwość wszystkich tych rodzajów zmian stale rośnie, stąd warunkiem powodzenia w pracy zawodowej jest niewątpliwie posiadanie przez ludzi zdolności adaptacyjnych. Do wykształcenia takich umiejętności niezbędna jest wiedza znacznie wykraczająca poza specjalność zawodową (Sikorski Cz., 1998, s. 35), wiedza dotycząca warunków i priorytetów funkcjonowania całej organizacji, a także wiedza o rynku pracy i o tym, jak się na nim poruszać.

Zmienny repertuar zadań na wykonawczych stanowiskach pracy coraz częściej wyklucza wąską specjalizację zawodową pracowników i zmusza ich do łączenia kilku specjalności. Szybki postęp wiedzy prowadzi ponadto do dezaktualizacji wielu metod i technik wykonawczych, zmuszając do zdobywania nowych umiejętności. We współczesnych organizacjach każdy pracownik musi także brać pod uwagę, że jego doświadczenie i biegłość w określonej dziedzinie mogą być wykorzystane w kierowaniu zespołem zadaniowym. Oprócz wiedzy i umiejętności zawodowych okresowo mogą być mu zatem potrzebne odpowiednie kwalifikacje kierownicze (Janowska Z., 2001, s. 5).

Polskie uczelnie techniczne przez wiele lat kształciły specjalistów głównie na potrzeby gospodarki sterowanej centralnie, w której przeważały przemysły tradycyjne, natomiast udział nowoczesnych technologii był stosunkowo niewielki. Zmiany o charakterze rynkowym osłabiły powiązania między systemem edukacji a przedsiębiorstwami, które ukształtowały się jeszcze w cza-

sach gospodarki centralnej. Znaczna część ówczesnych przedsiębiorstw upadła, zmniejszył się popyt na „tradycyjnych” inżynierów, uprofilowanych ściśle technicznie, odpowiadających jedynie za techniczną stronę produktów i procesów wytwarzania. Dzisiejsi inżynierowie oprócz wiedzy stricte technicznej – zawodowej zobligowani są do posiadania wiedzy o funkcjonowaniu rynku, a także niezbędne jest wyposażenie ich w umiejętności społeczne i wiedzę o zarządzaniu. Poszerza się spektrum miejsc pracy współczesnego inżyniera, znajduje on zatrudnienie nie tylko w bezpośredniej produkcji, ale także w całej sferze usług i obsłudze klienta. Wykorzystuje tam swoją wiedzę techniczną o produkcie stanowiąc cenny zasób dla pracodawcy. Wiedza z zakresu organizacji i zarządzania oraz rynku pracy wydaje się być zatem dla inżynierów niezbędną do funkcjonowania na współczesnym, niezwykle zmiennym i konkurencyjnym rynku pracy. W związku ze zmianą charakteru gospodarki i zmianą roli inżyniera politechniki muszą odejść od wyłącznie technicznego kształcenia w kierunku kształcenia techniczno-społecznego. Jest to problem nie tylko instytucji edukacyjnych kształtujących kwalifikacje zawodowe i wpływających na postawy absolwentów, ale problem wszystkich uczestników rynku pracy. Więcej uwagi należy poświęcić poszukującym pracy, jakie trudności napotykają oni w trakcie jej poszukiwania i jakie wymagania stawiane im są przez rynek pracy. Systemy edukacyjne odczuwają w związku z tym zwiększoną presję rynku, ich przekształcenie i adaptacja do nowych warunków zewnętrznych staje się wyzwaniem dla rządów i całych społeczeństw.

## Badania własne

Celem badań przeprowadzonych od maja 2001 r. do marca 2002 r. wśród absolwentów dwóch kierunków Politechniki Łódzkiej, tj. Budownictwa i Inżynierii Środowiska oraz badań przeprowadzonych od lipca do września 2002 r. wśród pracodawców branży budowlanej było uzyskanie opinii absolwentów na temat ich przygotowania do wejścia i poruszania się na rynku pracy oraz zbadanie, czy kwalifikacje posiadane przez tych absolwentów są adekwatne do wymagań pracodawców.

Badane kierunki: Budownictwo (w tym dwie specjalności: Inżynieria procesów budowlanych – IPB oraz Konstrukcje budowlane i inżynierskie – KBI) i Inżynieria Środowiska PŁ (w tym dwie specjalności: Urządzenia ciepłone, zdrowotne i oczyszczanie powietrza oraz Zaopatrzenie w wodę, unieszkodliwianie ścieków i odpadów) ze względu na przedmioty podstawowe i techniczne, należące do kanonu kształcenia na kierunkach technicznych, są kierunkami typowymi dla wyższych uczelni technicznych. Różnią się one zakresem przedmiotów nietechnicznych. Realnie przeprowadzone zajęcia nietechniczne dla badanych kierunków kształtowały się na poziomie 14,9%–17,4%. Dla porównania, współczesny inżynier w krajach takich jak W. Brytania czy Niemcy w toku studiów otrzymuje około 40%–45% wiedzy nietechnicznej: menedżerskiej, społecznej i innej (U. Jeruszka, 1999, s. 177).

Badania prowadzone wśród absolwentów były dwuetapowe. Pierwsza część badań została przeprowadzona za pomocą *metody ankietowej* i objęto nimi 133 absolwentów (wszystkich absolwentów badanych kierunków, którzy ukończyli studia w roku akademickim 2000/2001 tuż po obronie pracy magisterskiej). Ostatecznie zebrano 127 ankiet (95,5%) (5 osób nie zwróciło ankiet, jedna odmówiła jej wypełnienia).

Druga część badań wśród absolwentów polegała na przeprowadzeniu wywiadów po kilku miesiącach od obrony z tą grupą absolwentów, którzy „bronili się” jako pierwsi (w maju i czerwcu 2001 r.) i najdłużej funkcjonowali na rynku pracy jako absolwenci. Ta część badań została prze-

prowadzona od lutego do początku kwietnia 2002 r. Wywiad w II. etapie badań przeprowadzono z 36 osobami (planowano przeprowadzić go z 37 osobami, do jednej nie udało się dotrzeć).

Na podstawie badań przeprowadzonych wśród absolwentów kierunków Budownictwo i Inżynieria Środowiska PŁ wyciągnięto następujące wnioski dotyczące przygotowania tych absolwentów do wejścia na rynek pracy:

Absolwentom studiów technicznych brakuje wiedzy praktycznej, aż 60% badanych wymienia wiedzę praktyczną jako tę, której nie nabyli w wystarczającym zakresie. Opinia ta nie zmieniła się po ośmiu miesiącach funkcjonowania na rynku pracy. Ci absolwenci, którzy mieli uwagi dotyczące wiedzy praktycznej, zwracali uwagę przede wszystkim na zbyt małą ilość odniesień teorii do praktyki i podawania zbyt małej ilości praktycznych rozwiązań oraz na brak możliwości zdobycia wiedzy praktycznej w postaci spotkań z ludźmi z branży, wycieczek do firm oraz praktyk, które pozwoliłyby dodatkowo na zdobycie doświadczenia zawodowego w trakcie studiów. Absolwentom brakowało na studiach również wiedzy o nowoczesnych materiałach i technologiach (w całej populacji stwierdziło tak 41% badanych, w grupie osób broniących się najwcześniej aż 62% badanych stwierdziło, że było za mało tej wiedzy) i o stosowanych branżowych programach komputerowych (38%). Duża część osób wskazała również na braki wiedzy w sferze metod i technik poszukiwania pracy (32% badanych), prawa pracy (29% badanych) oraz wiedzy na temat prowadzenia własnej działalności gospodarczej (zaraz po studiach było to 28%, po ośmiu miesiącach od obrony stwierdziło tak aż 89% badanych).

Absolwentom brakowało również wiedzy z dziedziny organizacji i zarządzania oraz rynku pracy. Zaraz po studiach, w I. etapie badań 67% osób uważało, iż za mało było na studiach wiedzy z zakresu organizacji i zarządzania. Na braki wiedzy z zakresu rynku pracy z kolei zaraz po studiach narzekało aż 84% osób. Po kilkumiesięcznym okresie funkcjonowania na rynku pracy (II etap badań) nadal wskazywano na braki wiedzy z zakresu organizacji i zarządzania, uznało tak 47% uczestników wywiadu. W dalszej kolejności wymieniano niedosyt wiedzy z zakresu rynku pracy (44%) oraz z zakresu języków obcych i nowości komputerowych (42% badanych). Wiedzy z zakresu organizacji i zarządzania najbardziej brakowało absolwentom kierunku Inżynieria Środowiska zarówno na specjalności Zaopatrzenie w wodę jak i na specjalności Urządzenia ciepłne. Lepsze oceny co do ilości wiedzy z zakresu organizacji i zarządzania w grupie osób broniącej się najwcześniej i później biorącej udział w II etapie badań wynika, iż była to głównie specjalność IPB, która miała największą ilość wiedzy z tego zakresu w trakcie studiów. Mimo to, oni również mieli uwagi co do tej wiedzy. Osoby, które stwierdziły, że brakowało im na studiach wiedzy z zakresu zarządzania zwracały uwagę na potrzebę wiedzy zwłaszcza z zakresu finansów, z zakresu prowadzenia własnej działalności gospodarczej oraz zwiększenia liczby godzin z zakresu zarządzania ludźmi. Absolwenci zgłosili również potrzebę wiedzy na temat funkcjonowania rynku pracy i prawa pracy. Wiedzy z zakresu rynku pracy brakowało wszystkim absolwentom, ale najbardziej osobom ze specjalności Urządzenia ciepłne (93%), niewiele mniej osobom ze specjalności IPB (91%) i ze specjalności Zaopatrzenie w wodę (89%).

Absolwenci, którzy zgłaszali zarzuty do wiedzy zawodowej, narzekali głównie na rozdźwięk wiedzy przekazywanej na uczelni z rzeczywistością. Dotyczyło to przede wszystkim uczenia ich przestarzałych rozwiązań (archaizmów) i przekazywania małej ilości wiedzy o nowych metodach i rozwiązaniach współcześnie stosowanych (nowościach).

Ponad połowa badanych absolwentów zaraz po studiach stwierdziła natomiast, iż na studiach było za dużo wiedzy teoretycznej. Po ośmiu miesiącach od obrony (II etap badań) aż 44% badanych stwierdziło, że dostało za dużo wiedzy teoretycznej. Ich zarzut dotyczył głównie tego, że

wiedza ta była przedstawiona w sposób zbyt naukowy (wiele definicji, twierdzeń, dowodów i wyprowadzeń wzorów na kilkadziesiąt stron, których nie wykorzystuje się w rzeczywistości).

Absolwenci raczej negatywnie oceniają swoje przygotowanie do poszukiwania pracy nabyte podczas studiów. Nieco lepiej swoje przygotowanie do poszukiwania pracy ocenili uczestnicy wywiadów po ośmiu miesiącach od obrony. Osoby, które nie były w pełni usatysfakcjonowane przygotowaniem do poszukiwania pracy wskazywały na kilka kwestii: czas na to poświęcony był zbyt krótki, brakowało bezpośrednich kontaktów z pracodawcami, narzekali na słabe przygotowanie praktyczne do wykonywania zawodu, mieli zastrzeżenia do organizacji i przebiegu praktyk oraz brakowało im na studiach kształtowania umiejętności autoprezentacji. Mimo że absolwenci w dużym stopniu uznali, że nie zostali przygotowani do poszukiwania pracy, to większość z nich uważała, że posiada wiedzę o sytuacji na rynku pracy.

Osoby ze specjalności Urządzenia ciepłne i Zaopatrzenie w wodę w porównaniu ze specjalnościami IPB i KBI zgłaszają większe zapotrzebowanie na sumę wiedzy z zakresu organizacji i zarządzania oraz rynku pracy<sup>1</sup>. Wynika to z tego, że kierunek Inżynieria Środowiska (specjalności Urządzenia ciepłne i Zaopatrzenie w wodę) nie otrzymał tej wiedzy w toku studiów w postaci osobnych przedmiotów w przeciwieństwie do kierunku Budownictwo (specjalności IPB i KBI). Najbardziej usatysfakcjonowani pod tym względem są absolwenci specjalności IPB, gdzie tej wiedzy było najwięcej (tabela 1).

Tabela 1. Zróżnicowanie wiedzy ze względu na specjalność

specjalność	$\bar{x}$	$\sigma$	N
IPB (Inżynieria procesów budowlanych)	4,94	1,73	35
KBI (Konstrukcje budowlane i inżynierskie)	4,76	2,19	33
Urządzenia ciepłne, zdrowotne i oczyszczanie powietrza	3,07	1,25	29
Zaopatrzenie w wodę, unieszkodliwianie ścieków i odpadów	3,43	1,73	28
F = 8,74; p < 0,001			

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Osoby zgłaszające większe zapotrzebowanie na wiedzę z zakresu organizacji i zarządzania oraz rynku pracy to osoby oczekujące wyższych wynagrodzeń oraz osoby skłonne podjąć pracę nie w zawodzie (tabela 2 i tabela 3).

Tabela 2. Zróżnicowanie wiedzy ze względu na ustępstwo – pracę nie w zawodzie

ustępstwo: praca nie w zawodzie	$\bar{x}$	$\sigma$	N
osoby nie deklaruje skłonności do ustępstwa, jakim jest podjęcie pracy nie w zawodzie	4,55	1,97	75
osoby skłonne podjąć pracę nie w zawodzie	3,45	1,69	51
F = 10,48; p < 0,002			

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

<sup>1</sup> Posłużono się analizą wariancji i stworzono zmienną syntetyczną – „wiedza”, składającą się z dwóch komponentów: wiedzy z zakresu zarządzania oraz wiedzy z zakresu rynku pracy.

Tabela 3. Zróźnicowanie wiedzy ze względu na ustępstwo – niską płacę

ustępstwo: niska płaca	$\bar{x}$	$\sigma$	N
osoby, które nie wskazały ustępstwa - niska płaca	3,95	1,85	105
osoby, które są skłonne podjąć pracę za niską płacę	4,86	2,20	21
F = 3,92; p < 0,056			

Źródło: *Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.*

Badania wśród pracodawców zostały przeprowadzone od lipca do września 2002 r. w grupie 30 celowo dobranych pracodawców, obejmujących przedsiębiorstwa prowadzące działalność w branży budowlanej na terenie województwa łódzkiego. Ostatecznie zebrano informacje od 25 pracodawców w większości *metodą wywiadu indywidualnego*. Spośród 25 badanych przedsiębiorstw: 14 stanowiły firmy zatrudniające do 50 pracowników, 9 to przedsiębiorstwa zatrudniające 50–100 pracowników oraz 2 to firmy zatrudniające powyżej 100 pracowników. Celem wywiadu było zebranie opinii pracodawców na temat przygotowania zawodowego absolwentów badanych kierunków.

Pracodawcy uważają, iż absolwenci są dobrze przygotowani pod względem teoretycznej wiedzy technicznej, ale nie potrafią zastosować jej w praktyce. Brak im wiedzy i umiejętności praktycznych oraz praktycznego podejścia do wykonywanych zadań. Charakteryzuje ich brak samodzielności, pewności w sferze wykorzystywania wiedzy i umiejętności zawodowych oraz wytrwałości w pracy. Cenią ich natomiast za aktywność, innowacyjność, dyspozycyjność i zapał do pracy, który utożsamiają głównie z młodością.

Pracodawcy krytycznie ocenili absolwentów ze względu na brak podstawowej wiedzy i umiejętności z zakresu przygotowania inwestycji, w tym kalkulacji produkcji i procedur przetargowych. Brakuje im również wiedzy i umiejętności z zakresu zarządzania ludźmi i relacji międzyludzkich, w tym motywowania pracowników na stanowiskach robotniczych. Absolwentom brakuje umiejętności planowania pracy i organizacji czasu pracy własnego i podległych im pracowników. Pracodawcy dostrzegli u absolwentów również brak gotowości do wykonywania zadań spoza budownictwa i gotowości do podnoszenia kwalifikacji. Docenili oni natomiast posiadaną przez absolwentów wiedzę teoretyczną w zakresie konstrukcji, wiedzę ogólną na temat technologii procesów produkcji, umiejętność projektowania oraz posiadaną przez niektórych absolwentów ogólną wiedzę o zarządzaniu. Pracodawcy pozytywnie oceniają także absolwentów za posiadanie wiedzy z zakresu aktualnie stosowanych branżowych programów komputerowych, którą zdobyli poza uczelnią na finansowanych przez siebie kursach.

Absolwentom brakuje jednak znajomości nowych technik i technologii (brakuje im wiedzy o nowych metodach, materiałach i rozwiązaniach współcześnie stosowanych) a wiedza, którą posiadają w tym względie, jest niedostosowana do szybko zmieniających się warunków. Brakuje im również znajomości języków obcych.

Pracodawcy wymieniali różne przyczyny zatrudniania absolwentów badanych kierunków. Skłaniała ich głównie wiedza techniczna, znajomość technik komputerowych (programów projektowych), potrzeba wykształcenia własnych kadr, zapał do pracy, kreatywność i świeżość umysłu. Jednocześnie podawali przyczyny niechęci wobec ich zatrudniania. Pracodawcy wymieniali tu najczęściej brak doświadczenia zawodowego, brak uprawnień budowlanych, brak potrzeb kadrowych, brak wiedzy techniczno-organizacyjnej, rutyny, a także brak doświadczenia w kontaktach z ludźmi i ukierunkowania zawodowego.

Pracodawcy wyrażali różne opinie na temat adekwatności programów kształcenia inżynierów do potrzeb rynku pracy: 6 przedsiębiorstw stwierdziło, że programy te „raczej nie są” adekwatne do potrzeb rynku, 4 firmy, że „nie są”, kolejnych 10 firm stwierdziło, że „raczej są”, 2, że „są” adekwatne, pozostali nie mieli zdania na ten temat. Na pytanie, czy chcieliby wpływać na treść programów kształcenia inżynierów, prawie połowa pracodawców (12 z 25) wyraziła taką wolę, pozostałe firmy nie chciały wpływać na treść programów studiów.

Blisko połowa pracodawców nie planowała w najbliższym czasie (w perspektywie najbliższego roku) zatrudnić absolwentów – odpowiedzi takiej udzielono w 12 przedsiębiorstwach. Argumentowano to głównie złą sytuacją gospodarczą i kondycją branży w regionie. Pozostałe 13 firm deklarowało chęć zatrudnienia absolwentów badanych kierunków w perspektywie roku.

Większość pracodawców (15 z 25) deklarowało chęć przyjęcia studentów na praktyki zawodowe. Co ciekawe, pracodawcy, którzy nie deklarowali chęci przyjęcia studentów na praktyki zawodowe (10 firm), aż w 90% narzekali na brak doświadczenia zawodowego i wiedzy praktycznej u absolwentów.

Pracodawców poproszono również o sformułowanie wymagań wobec absolwentów. Wymieniali oni przede wszystkim posiadanie wiedzy technicznej, odpowiedzialność, samodzielność, chęć uczenia się, chęć do pracy, ambicję, pracowitość, kreatywność, zaangażowanie i dyspozycyjność. Chcieliby, żeby młodzi inżynierowie mieli umiejętność wykorzystania posiadanej wiedzy w praktyce i chociaż minimum praktycznego podejścia do zawodu. Przydałaby się również znajomość rynku budowlanego.

Przedstawiciele firm biorących udział w badaniu poproszono również o podanie kryteriów, jakie stosują wobec osób z wyższym wykształceniem starających się o pracę u nich. Pracodawcy podawali tu przede wszystkim doświadczenie zawodowe, rodzaj wykształcenia i wiedzę techniczną. Bardzo istotna dla pracodawców była również dyspozycyjność czasowa i terytorialna, także posiadanie uprawnień budowlanych, pracowitość, bardzo dobra znajomość branżowych programów komputerowych, charakter kandydata-przebojowość, okazana chęć i zaangażowanie w problematykę firmy. Wymieniano również znajomość branży budowlanej i posiadanie dodatkowych kwalifikacji, znajomość języków obcych, prawo jazdy, umiejętność prowadzenia prezentacji przed dużą grupą osób i kulturę osobistą, także umiejętności marketingowe i zarządcze.

## Literatura

1. Cieszyński K.: Baza i instrumenty dostosowania systemu edukacji kadr dla budownictwa do warunków rynkowych z wykorzystaniem doświadczeń Wspólnot Europejskich, Instytut Gospodarki Mieszkaniowej – prezentacja wybranych fragmentów na konferencji pt. Aktualna tematyka i wyniki prac n – b z zakresu inżynierii procesów budowlanych Białystok – Białowieża, 12–14.10.1995.
2. Czajka Z.: Rynek pracy a system edukacji, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, nr 3, 1997.
3. Janowska Z. (red.): Zarządzanie personelem w praktyce gospodarczej, wyd. Zakład Zarządzania Personalem UŁ, Łódź 2001.
4. Jeruszka U., Metody dostosowywania szkolnictwa do rynku pracy, [w:] Kryńska E. (red.), Rynek pracy w wybranych krajach. Metody przeciwdziałania bezrobociu”, IPiSS, Studia i monografie, Warszawa 1999.
5. Kwiatkowski S.M. (red.): Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej, Projekt Celowy Zamawiany (001 16/01) „Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską”, Zeszyt nr 6, Warszawa 2001.
6. Sikorski Cz.: Ludzie nowej organizacji, wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.

7. Szydlik-Leszczynska A.: Absolwenci budownictwa na temat ich kształcenia, VI Ogólnopolskie Seminarium Naukowe „Zarządzanie Procesem Inwestycyjnym w Budownictwie „BUDIN 2004”, Karpacz 2004.
8. Szydlik-Leszczynska A.: Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów wydziałów budownictwa, V Ogólnopolskie Seminarium Naukowe „Zarządzanie Procesem Inwestycyjnym w Budownictwie „BUDIN 2003”, Karpacz 2003.

Recenzent:  
**dr hab. Maria PAWŁOWA, prof. PR**

Dane korespondencyjne autorki:

**Agata SZYDLIK-LESZCZYŃSKA**

Instytut Ekonomii, Wydział Zarządzania i Administracji

Akademia Świętokrzyska im. J. Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: a\_szydlik-leszczynska@o2.pl



## Jakość pracy nauczycieli

## The quality of teachers work

**Słowa kluczowe:** edukacja, nauczyciel, Strategia Lizbońska.

**Key words:** education, teacher, Lisbon Strategy.

### Summary

Poland has become a fully member of European Union. It is very important on account of economic, social and education cases. After signing Treaty of Accession, we are responsible for improving education and training level and blooming member states cultures. The improvement of educational level requires from schools to acquire new competences and knowledge. European countries have to develop it. Teachers and trainers must be systematically evaluated in accordance with statutory law in force concerning education and evaluation of their work. These regulations must be adjusted to current social and economic situation in our country and in Europe.

### Wprowadzenie

Po wielu latach starań Polska stała się w 2004 roku niemal pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej<sup>1</sup>. Fakt ten oznacza, że sytuacja w naszym kraju musi być rozpatrywana w kontekście tego, co się we Wspólnocie dzieje nie tylko na polu gospodarczym, ale także politycznym i społecznym. Gospodarka bowiem rządzi się swoimi prawami, ale jednocześnie dotyka istotnych spraw społecznych, w tym również szeroko pojętej edukacji. Podpisując traktat akcesyjny zobowiązaliśmy się m.in. do:

- podejmowania odpowiednich środków koniecznych do zapewnienia efektywnego wykonywania i stosowania prawa wspólnotowego oraz
- działania do osiągnięcia celów określonych w Traktacie.

Szczególne znaczenie ma tu artykuł 3(q) Traktatu Ustanawiającego Wspólnotę Europejską, który stanowi, iż w celu osiągnięcia stawianych przed Wspólnotą celów powinna ona przyczynić się do wzrostu poziomu edukacji i szkolenia oraz rozkwitu kultur Państw Członkowskich. Zapis powyższy nie tworzy jednak czegoś, co można uznać za „europejską wspólnotę edukacyjną”. W Unii Europejskiej nadal narodowe polityki edukacyjne nie podlegają głębszemu „uwspólnotowieniu”, tak jak to się dzieje w innych dziedzinach. Niemniej jednak, co najmniej od połowy lat 90. ubiegłego wieku podejmowane są inicjatywy edukacyjne, które winny znajdować szeroki od-

<sup>1</sup> Należy pamiętać o okresach przejściowych w różnych obszarach funkcjonowania UE, w tym w obszarach „swobodnego przepływu osób”.

dźwięk w polityce krajowej. Wynika to z traktatowych podstaw współpracy edukacyjnej. Do podstaw tych należy:

- promowanie mobilności uczniów, studentów i nauczycieli,
- rozwój współpracy pomiędzy szkołami i uczelniami,
- zachęcanie do nauki języków obcych,
- uznawanie tytułów i stopni naukowych, kwalifikacji i kompetencji zawodowych,
- promowanie kształcenia otwartego i kształcenia na odległość.

Reasumując powyższe cele, od połowy lat 90. XX wieku powstawały programy współpracy edukacyjnej, adresowane do szkół, nauczycieli i uczniów, tworzące swoiste „pomosty”. Ponadto Komisja Europejska opracowała kilka „Białych Ksiąg”. W najważniejszej z nich – Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1995) silnie akcentującej związek między edukacją a zatrudnieniem, wskazano, że postęp naukowo-techniczny wpływa na przemiany przedsiębiorstw i rodzajów wykonywanej w nich pracy.

Przemiany te „od szkół wymagają nowych umiejętności i nowych rodzajów wiedzy. Zmieniają również sposób życia (...) stanowią zapowiedź jutrzejszego społeczeństwa. Dla Europy i dla nas wszystkim wyzwaniem jest opracowanie tych zmian i niedopuszczenie, aby wywarły na nas niekontrolowany wpływ. Ponieważ nie zdołaliśmy ich zawczasu przewidzieć, nasze kraje doświadczają dramatycznego wzrostu bezrobocia. (...) W tym kontekście edukacja odgrywa, rzecz jasna, rolę pierwszoplanową”. (...) Jednocześnie określono wspólny cel, którym jest „przygotowanie płynnego przejścia Europejczyków do modelu społecznego opartego na zdobywaniu umiejętności w trakcie ciągłego uczenia się i nauczania. Innymi słowy i do społeczeństwa uczącego się.

Osiągnięcie tego celu pociągnie za sobą zmianę charakteru szkoły i różnicowanie jej funkcji. Zmiana ta wymagać będzie wielkiego wysiłku skierowanego na ustanowienie partnerstwa między sektorem publicznym i prywatnym oraz ścisłej współpracy szkoły i przedsiębiorstwa, zwłaszcza w odniesieniu do opanowania i stosowania nowych technik przetwarzania i przekazywania informacji. Według ogólnie wyrażonych poglądów główną rolę sprawczą przemian będzie nauczyciel, który „nie będzie, jak dawniej, depozytariuszem specjalistycznej wiedzy, lecz jego rola zapewne zróżnicuje się i wzbogaci, pod warunkiem że wykształcenie i uznanie społeczne, stosownie do jego odpowiedzialności, wyposaży go w zdolność i wolę działania. Przekaz wiedzy będzie wprawdzie nadal jego podstawowym zadaniem, lecz wymagać się będzie od niego wyjaśnienia celów i sensu aktu kształcenia, wskazywania dróg, kreowanie kolektywnej dynamiki w powierzonych mu grupach, ciągłej oceny uczniów, ale również wstawienniczej edukacji i sporządzania repertorium źródeł wiedzy.

Na kompetencje nauczycieli składać się będzie wówczas opanowanie określonych dziedzin wiedzy, wiedza o uczniach oraz zdolność do tworzenia środowiska sprzyjającego nauce i kierowanie nim”<sup>2</sup>.

Podsumowując należy powtórzyć za cytowanym wyżej autorem „Dziś, jak nigdy przedtem, staje się oczywiste, że jakość edukacji zależy od jakości kadry nauczycielskiej i jej ofiarności”<sup>3</sup>.

## **Jakość kadry nauczycielskiej w dokumentach UE**

Pod koniec XX wieku pojawiły się nowe wyzwania związane z globalizacją i rosnącą konkurencyjnością gospodarek światowych, a także z pojawieniem się w krajach Wspólnot Europej-

<sup>2</sup> F. Mzyor: *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 394.

<sup>3</sup> Tamże, s. 380.

skich barier strukturalnych spowalniających wzrost gospodarczy. Zjawiska te doprowadziły do szerokiej dyskusji nad stworzeniem nowego programu gospodarczego UE. Wynikiem tej dyskusji była przyjęta w marcu 2000 r. podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Lizbonie strategia, zwana skrótowo „strategią lizbońską”, która stała się najważniejszym programem gospodarczo-społecznym Unii Europejskiej do roku 2010. Strategia skupiła się na czterech kwestiach:

- innowacyjności (gospodarka oparta na wiedzy),
- liberalizacji (rynków telekomunikacji, energii, transportu oraz rynków finansowych),
- przedsiębiorczości (ułatwienia w zakładaniu i prowadzeniu działalności gospodarczej),
- spójności społecznej (kształtowanie nowego modelu aktywnego państwa socjalnego).

Realizacja powyższych celów strategicznych ma spowodować, że: „gospodarka europejska powinna stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie, gospodarką opartą na wiedzy. Zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną”<sup>4</sup>.

Ogólne zapisy strategii lizbońskiej, w obszarze edukacji zostały uszczegółowione podczas posiedzenia Rady Europejskiej w 2001 r. w Sztokholmie. Raport określił dla edukacji trzy cele strategiczne:

- poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE,
- ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji,
- otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat.

Konkretyzacja ogólnie zakładanych celów strategicznych edukacji została zawarta w dokumencie Rady Europejskiej w lutym 2002 r. pt. *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia wspólne cele do roku 2010*. Powyższy program prac dotyczących przyszłych celów systemów edukacji znany jest pod nazwą Program Barceloński. Program ten rozwija trzy cele określone w Raporcie Sztokholmskim w 13 celów szczegółowych. Każdy z celów szczegółowych określa kluczowe zagadnienia, niezbędne do osiągnięcia poszczególnych celów.

Celem strategicznym nr 1 jest poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w Unii Europejskiej.

Cel ten podzielono na pięć celów szczegółowych, mianowicie:

- Cel 1.1. Podniesienie jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli i osób prowadzących szkolenia.
- Cel 1.2. Rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy.
- Cel 1.3. Zapewnienie powszechnego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych.
- Cel 1.4. Zwiększenie rekrutacji w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych.
- Cel 1.5. Optymalne wykorzystanie zasobów.

Numeracja poszczególnych celów szczegółowych nie jest przypadkowa. Świadczy o tym zapis: „w strategii budowy społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy kluczową rolę odgrywa **nauczyciel** i osoby prowadzące szkolenie”<sup>5</sup>. Cel ten jest również najistotniejszy z punktu widzenia naszego opracowania.

Kluczowymi zagadnieniami, wskazującymi, jakie działania należy podjąć, aby osiągnąć ten cel, są:

- określenie umiejętności, jakie powinni posiadać nauczyciele i osoby prowadzące szkolenia zgodnie z ich zmieniającą się rolą w społeczeństwie,

<sup>4</sup> Posiedzenie Rady Europy w Lizbonie 23 i 24 marca 2000 r. Wnioski Prezydencji ust. 5.

<sup>5</sup> Tamże.

- stworzenie warunków, które ułatwią nauczycielom i osobom prowadzącym szkolenie wypełnianie zadań, jakie stawia przed nimi społeczeństwo wiedzy, m.in. poprzez kształcenie i doskonalenie zawodowe w kontekście zasady uczenia się przez całe życie (kształcenie ustawiczne),
- zapewnienie odpowiedniego naboru do zawodu nauczycielskiego – do wszystkich przedmiotów, na wszystkich szczeblach nauczania, a także uatrakcyjnienie kształcenia i doskonalenia zawodowego,
- pozyskanie do procesu nauczania i szkolenia osób, które uzyskały doświadczenie zawodowe w innych dziedzinach.

Omawiany cel, obok kluczowych zagadnień określa również wskaźniki jakościowe, wśród których wymieniono:

- ocenę programów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- wymagania kwalifikujące do wykonywania zawodu nauczyciela zgodnie z poziomem wykształcenia.

Przyjmując Program Barceloński szefowie państw i rządów UE ogłosili, iż „edukacja w UE powinna stać się wzorem dla całego świata pod względem jakości i użyteczności społecznej, a Europa powinna być miejscem najbardziej atrakcyjnym dla studentów, nauczycieli akademickich i naukowców z innych rejonów świata”.

W celu monitorowania prac nad wdrożeniem postanowień ww. dokumentów Państwa Członkowskie zostały zobowiązane do składania odpowiednich raportów.

W lutym 2004 r. Rada i Komisja Europejska przyjęła wspólny raport okresowy na temat wdrażania szczegółowego programu pracy, dotyczącego realizacji celów systemów edukacji i szkolenia w Europie zatytułowany *Edukacja i szkolenie 2010. Sukces Strategii Lizbońskiej zależy od wprowadzenia natychmiastowych reform*.

W raporcie ministrowie edukacji Państw Członkowskich kolejny raz podkreślili, że ich intencją nie jest ani definiowanie celów krajowych, ani założenie, jakie decyzje powinny podejmować rządy poszczególnych państw w sprawach określania i osiągania celów własnej polityki edukacyjnej, niemniej jednak uważają, że aby utrzymać osiągnięte tempo rozwoju, należy opracować system monitorowania postępu w realizacji wspólnych celów systemów edukacji i szkolenia.

W tym celu postanowiono, że Rada i Komisja do dwa lata będą przedstawiały na wiosennym spotkaniu Rady Europejskiej wspólny raport na temat wdrażania programu pracy (Edukacja i szkolenie 2010), dotyczącego realizacji celów systemów edukacji i szkolenia (tj. w roku 2006, 2008 i 2010). W tym kontekście Państwa Członkowskie będą przekazywać Komisji niezbędne informacje na temat podejmowanych przez siebie działań i postępu w realizacji wspólnych celów na poziomie krajowym.

Materiały przekazywane przez Państwa Członkowskie powinny zawierać informacje dotyczące priorytetów przeprowadzanych reform i działań podejmowanych na poziomie krajowym w zależności od sytuacji panujących w poszczególnych państwach.

Informacje te zastąpią dotychczasowe raporty, o których była mowa wyżej.

Przeprowadzając reformy i inwestując w edukację Państwa Członkowskie winny uwzględniać, że będą one znacznie mniej efektywne „jeśli będą brać pod uwagę wyłącznie krajowe i regionalne potrzeby, bez uwzględniania wymiaru europejskiego, natomiast w kontekście europejskiego obszaru edukacyjnego, ich skuteczność może być znacznie wyższa. Kryteria oceny jakości i adekwatności programów kształcenia oraz instytucji muszą być kompatybilne na poziomie

europejskim i muszą przyczynić się do podniesienia Europy do rangi światowego lidera w tych obszarach”<sup>6</sup>.

## Jakość pracy nauczyciela w Polsce

Polska, mając perspektywę bliskiego przystąpienia do Unii Europejskiej, już kilka lat temu podjęła trud włączenia się do wdrażania poszczególnych zapisów strategii z Lizbony, uznając, że jest to dokument wielkiej wagi, wytyczający bardzo istotne kierunki rozwoju Unii Europejskiej w dziedzinach, które na globalnym rynku dóbr i idei mają decydujące znaczenie.

Dotyczy to również obszaru edukacji skonkretyzowanych w dokumentach Rady i Komisji Europejskiej. Szczególnie w *Raporcie Sztokholmskim – Wspólne europejskie cele strategiczne w praktyce edukacyjnej* przyjętym na posiedzeniu Rady Europejskiej w Sztokholmie w marcu 2001 r. i *Programie barcelońskim – Europejski program realizacji celów strategicznych systemów edukacji* przyjętym na posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie w lutym 2002 r.

Znalazło to odbicie w przyjęciu dokumentów o znaczeniu strategicznym, takich jak:

- Strategia rozwoju edukacji narodowej na lata 2001–2006,
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010,
- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010.

Z punktu widzenia tematu opracowania szczególne znaczenie ma pierwsza z tych strategii, która zagadnieniu jakości pracy nauczycieli poświęciła cały rozdział (Rozdział II *Podniesienie jakości pracy nauczycieli*).

W rozdziale tym stwierdzono, że „nadrzędny cel edukacji, jakim jest wspomaganie wszechstronnego rozwoju ucznia, może być osiągnięty tylko przez nauczycieli, którzy będą posiadać wysokie zawodowe i moralne kwalifikacje, uzyskają możliwość dobrego przygotowania i wysokiego uposażenia, ale przede wszystkim czują się odpowiedzialni za poziom i postęp w zakresie powierzonych im trosce uczniów.

Podkreślając kluczową rolę nauczyciela, uznano, że dla zapewnienia polskiej szkole najlepszych nauczycieli szczególnie ważne jest, m.in.:

- przygotowanie wszystkich nauczycieli do samodzielnego opracowywania programów nauczania i programów wychowania,
- doskonalenie nauczycieli szczególnie w zakresie funkcji dydaktycznej i wychowawczej do tworzenia warunków do pełnienia przez nich bardziej podmiotowej .... roli w edukacji (...),
- usprawnienie systemu awansu zawodowego w taki sposób, aby przyczynił się do podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli,
- stworzenie warunków, aby nauczyciele nabywali umiejętności czynnego korzystania z technologii informacyjnych dla realizacji z uczniem zadań edukacyjnych oraz przyswajali sobie znajomość co najmniej jednego języka obcego krajów członkowskich UE,
- doskonalenie kryteriów, metod mierzenia, oceny kwalifikacji i dorobku nauczycieli oraz systemu awansu zawodowego, aby pobudzić ich osobiste zainteresowania podnoszeniem jakości ich pracy edukacyjnej.

Zapisy strategii znalazły odbicie zarówno w aktach prawnych rangi ustawowej, jak i w przepisach wykonawczych. Najważniejsze z nich to:

<sup>6</sup> Komunikat Komisji *Skuteczne inwestowanie w edukację i imperatyw dla Europy*.

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, która na skutek licznych zmian dokonanych po przyjęciu strategii została opublikowana jako tekst jednolity w 2004 r. (Dz.U.Nr 256 poz. 257),
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2003 r. Nr 118 poz. 1112 z późniejszymi zmianami),
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 65 poz. 385 z późniejszymi zmianami).

Dla oceny jakości pracy nauczyciela zasadnicze znaczenie mają zapisy „Karty Nauczyciela”, szczególnie art. 6a, który w ust. 1 stanowi, że „praca nauczyciela, z wyjątkiem pracy nauczyciela stażysty, podlega ocenie. Ocena pracy nauczyciela może być dokonana w każdym czasie, nie wcześniej jednak niż po upływie roku od dokonania oceny poprzedniej lub oceny dorobku zawodowego”. Oceny pracy nauczyciela dokonuje dyrektor szkoły, który może zasięgnąć opinii samorządu uczniowskiego.

Niezależnie od ocen w oparciu o zapisy art. 6a – Karty Nauczyciela w rozdziale 3a uzależnia się uzyskanie przez nauczyciela wyższego stopnia awansu zawodowego od pozytywnej oceny dorobku zawodowego.

*Kryteria i tryb dokonywania oceny pracy nauczyciela są zawarte w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2000 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz.U. Nr 98 poz. 1066) § 2 ust. 8 tego rozporządzenia stanowi, że dyrektor szkoły dokonując oceny pracy nauczyciela, uwzględnia w szczególności:*

- 1) poprawność merytoryczną i metodyczną prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prawidłowość realizacji innych zadań zawodowych wynikających ze statutu szkoły, (...), kulturę i poprawność języka, pobudzane inicjatywy uczniów, zachowanie odpowiedniej dyscypliny uczniów na zajęciach,
- 2) zaangażowanie zawodowe nauczyciela (uczestnictwo w pozalekcyjnej działalności szkoły, udział w pracach zespołów nauczycielskich, podejmowanie innowacyjnych działań w zakresie nauczania, wychowania i opieki, zainteresowanie ucznia i jego środowiska, współprace z rodzicami),
- 3) aktywność nauczyciela w doskonaleniu zawodowym,
- 4) działanie nauczyciela w zakresie wspomagania wszechstronnego rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb,
- 5) przestrzeganie porządku pracy (punktualność, pełne wykorzystanie czasu lekcji, właściwe prowadzenie dokumentacji).

Podniesieniu jakości kwalifikacji i jakości pracy nauczyciela służą również inne akty wykonawcze do cytowanych wyżej ustaw.

Podniesieniu jakości kształcenia i doskonalenia w szkołach wyższych, na studiach wyższych zawodowych, studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych poświęcone jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 r. W sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. Nr 170 poz. 1655). Załącznik do powyższego rozporządzenia określa standardy kształcenia nauczycieli. Standard obejmuje:

- wymagania ogólne,
- sylwetkę absolwenta,
- wymagane umiejętności,
- grupy przedmiotów i minimalne obciążenie godzinowe na studiach,

- treści programowe przedmiotów na studiach,
- praktyki pedagogiczne,
- studia podyplomowe w zakresie:
  - kształcenia kierunkowego,
  - przygotowania pedagogicznego,
  - przygotowania do pracy w szkołach i placówkach specjalnych.

Liczne postanowienia dotyczące kształcenia nauczycieli zawarte są w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w *sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia* (Dz.U. Nr 116, poz. 1004 z późniejszymi zmianami).

Załącznik nr 4 do powyższego rozporządzenia określa standard nauczania dla kierunku studiów: pedagogika na poziomie studiów magisterskich i studiów zawodowych.

Standard określa (oddzielnie dla każdego poziomu):

- wymagania ogólne,
- sylwetkę absolwenta,
- grupy przedmiotów i minimalne obciążenia godzinowe,
- praktyki,
- przedmioty w grupach i minimalne obciążenia godzinowe,
- treści programowe przedmiotów,
- zalecenia.

Ocenie jakości pracy nauczycieli i ich rozwoju zawodowego poświęcone jest pośrednio rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w *sprawie szczególnych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecić prowadzenie badań i ekspertyz* (Dz.U. Nr 89 poz. 845). Rozporządzenie to nakłada na organy sprawujące nadzór pedagogiczny obowiązek prowadzenia mierzenia jakości szkół i placówek uwzględniając standardy jakości pracy szkół i placówek. Standardy określone zostały w załączniku do rozporządzenia.

Zgodnie ze standardem ocenie podlega:

- 1) koncepcja pracy szkoły lub placówki,
- 2) zarządzanie i organizacja,
- 3) kształcenie,
- 4) wychowanie i opieka.

W dziale 2 „Zarządzanie i organizacja” określono standardy dla pięciu obszarów, w tym:

- obszar: II.1 Nauczyciele
- obszar: II.2 Rozwój zawodowy nauczycieli.

Dla obszaru II.1 standard stanowi, że „Nauczyciele zapewniają wysoki poziom pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz wykonywanych zadań organizacyjnych. Prowadzone są eksperymenty i innowacje pedagogiczne oraz inne działania dające nauczycielom szanse samo-realizacji. Ustalone są kryteria oceny jakości pracy nauczycieli. Sposób oceniania pracy oraz przyznawanie nagród i dodatków motywujących jest nauczycielom znany i przez nich akceptowany. Polityka kadrowa prowadzona przez dyrektora szkoły lub placówki jest planowana i realizowana stosownie do działań szkoły lub placówki i kierunków jej rozwoju.

- Wśród przykładowych wskaźników dokonywania oceny, rozporządzenie wymienia m.in.:
- przestrzeganie przepisów dotyczących wymogów kwalifikacyjnych oraz zatrudniania nauczycieli,
  - ustalanie zadań służbowych i zakresów obowiązków,
  - wykorzystanie kwalifikacji i doświadczenia zawodowego nauczycieli.

Dla obszaru II.2 standard określono następująco:

„Rozwój zawodowy nauczycieli jest związany z jakościowym rozwojem szkoły lub placówki oraz indywidualnymi potrzebami. Rozpoznawane są potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego związane z rozwojem szkoły lub placówki i z indywidualnymi potrzebami nauczycieli. Wewnętrzne doskonalenie zawodowe jest przemyślane, zaplanowane, systematyczne i właściwie organizowane. Nauczyciele stosują nabytą wiedzę i umiejętności w swojej pracy, a ich osiągnięcia są upowszechnione. Rozwój zawodowy jest uwzględniony w awansie zawodowym i w ocenie pracy nauczycieli. Wszystkim nauczycielom zostały stworzone równe szanse rozwoju zawodowego. Kolejne etapy awansu zawodowego nauczycieli są dobrze organizowane, a nauczyciele mają pełną świadomość wymagań. Oceny i opinie o ich pracy wskazują na potrzeby rozwoju zawodowego. Analizowana jest skuteczność form doskonalenia zawodowego”.

Przykładowe wskaźniki stanowią, że organ nadzoru pedagogicznego, m.in. ocenia czy:

- rozpoznawane są potrzeby rady pedagogicznej i poszczególnych nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego,
- istnieje plan doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- indywidualne plany rozwoju zawodowego nauczycieli są zgodne z potrzebami szkoły,
- praca każdego nauczyciela jest należycie nadzorowana i oceniana,
- ocena pracy nauczycieli dostarcza informacji o jakości ich pracy i ma wpływ na ich rozwój zawodowy.

Jak widać, chociaż standardy służą ocenie pracy szkoły (w powyższych przykładach ocenie pracy dyrektora szkoły), niemniej odnoszą się bezpośrednio do pracy nauczycieli.

## Zakończenie

Zdecydowana większość działań podejmowanych w zakresie Strategii Lizbońskiej związana jest z modernizacją polityki zatrudnienia oraz kreowania pozytywnych zmian na rynku pracy. Powodzenie tych zmian uwarunkowane jest przemodelowaniem systemu kształcenia w Państwach Członkowskich UE w taki sposób, by promować rozwój gospodarki opartej na wiedzy. Przemodelowanie polegać musi na zmianie charakteru szkoły i zróżnicowaniu jej funkcji. Ciągłe należy poprawiać jakość i skuteczność edukacji szkolnej. Tylko nowoczesna szkoła, spełniająca wysokie kryteria jakościowe, może zapewnić młodym ludziom zdobycie odpowiednich umiejętności niezbędnych we współczesnym świecie, tym samym zagwarantowanie im dobrego startu w życiu społecznym i zawodowym. Systemy oświatowe winny jednak być w równym stopniu otwarte na ekonomiczną i społeczną sytuację własnych krajów, jak i na zagadnienia europejskie.

Kluczowa rola w przemianach edukacyjnych przypadając musi nauczycielom i osobom prowadzącym szkolenie. Stąd też w Europie należy położyć nacisk na przygotowanie takich grup zawodowych do zasadniczo zmieniających się ról, jaką będą pełnić w społeczeństwie wiedzy oraz zapewnić im odpowiednie wsparcie. „Nauczycielstwo będzie mogło wypełniać swą rolę (...) tylko



wówczas, gdy cała struktura tej grupy zawodowej zostanie lepiej przygotowana do charakteru nowoczesnych systemów oświatowych”<sup>7</sup>.

Sposób wypełnienia przez nauczycieli ich roli należy systematycznie oceniać w oparciu o istniejące uregulowania prawne dotyczące kształcenia i oceniania pracy nauczycieli. Przepisy prawne dotyczące jakości pracy nauczycieli i jej oceny muszą być systematycznie dostosowywane do aktualizującej się sytuacji społecznej i gospodarczej w kraju i Europie. Nieodzowna też jest systematyczna współpraca międzynarodowa w skali globalnej chociażby w ramach UNESCO. Platforma tej współpracy została stworzona przez odpowiednie instytucje i organy Unii Europejskiej. Członkostwo Polski w UE umożliwia i zobowiązuje do prowadzenia takiej współpracy.

Recenzent:  
**dr Czesław PLEWKA**

Dane korespondencyjne autorów:

**Tadeusz GAWLIK**

**Tomasz KUPIDURA**

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

**Jarosław SITEK**

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

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

---

<sup>7</sup> Raport UNESCO pt. *Uczyć się, aby być*.

## Aspiracje edukacyjno-zawodowe w kontekście realiów rynku pracy

### Educational and vocational aspirations with reference to the labour market condition

**Słowa kluczowe:** absolwenci, szkoły zawodowe, aspiracje zawodowe, rynek pracy.

**Keywords:** graduates, vocational schools, vocational aspirations, labour market.

#### Summary

In the paper the selected results of the study on educational and vocational aspirations of final class students from vocational and technical schools in a small town, a city and in the capital city against the background of local labour markets problems were presented.

Potrzeby rozwoju prowadzą do postępu naukowo-technicznego, globalizacji, integracji powodującej przyspieszenie tempa zmian w środowisku pracy. Z kolei nowe technologie wprowadzają ogromne zmiany w systemach edukacji, zwiększa się zakres ogólnodostępnych informacji. W naszym kraju trwa jeszcze transformacja ustrojowa, reformowanie systemu oświaty, mamy do czynienia z ogromnym bezrobociem strukturalnym mimo łagodzenia przez częściowe otwarcie europejskiego rynku pracy.

Problematyka celowego zachowania ludzi jest jednym z podstawowych nurtów współczesnej psychologii i pedagogiki. Aspiracje to zespół dążeń wyznaczonych przez hierarchie celów, które jednostka akceptuje, a definiuje jako ważne, i które przesądają o jego planach życiowych (T. Lewowicki, 1987). Tematyką aspiracji zajmują się w Polsce również Zbigniew Skorny (1980), Mirosław J. Szymański (2000), Andrzej Janowski (1977), Zbigniew Kwieciński (1980), T. Hejnicka-Bezwińska (1991). Ze względu na treść wyróżniamy, m.in. aspiracje: dotyczące nauki szkolnej, związane z zawodem lub pracą. Często łączy się aspiracje edukacyjne z aspiracjami zawodowymi. Aspiracje edukacyjno-zawodowe to pragnienie osiągnięcia znaczącego poziomu wykształcenia i dążenie do wykonywania zamierzonego zawodu (B. Sack, E. Iwańska, 1999).

Powyższą tematyką zajmowali się m.in. C.H. Mahone (1966), Chombart de Lauve (1971), K. Lewin (1944). C.H. Mahone diagnozował realistyczność aspiracji dotyczących wyboru zawodu. W badaniach empirycznych nad aspiracjami autorzy posługują się pojęciem poziom aspiracji, który jest mierzalnym odpowiednikiem aspiracji (Hejnicka-Bezwińska, 1991).

Badania empiryczne podejmujące tematykę aspiracji w Polsce i na świecie były prowadzone obszernie w latach 70. i 80. Badania M. Łoś (1972) dotyczyły aspiracji młodzieży wiejskiej w wieku 13–15 lat, w tym m.in. przyszłego zawodu i wykształcenia. Badania te wykazały, że

u badanej młodzieży występują silne aspiracje osiągnięcia kwalifikacji zawodowych i zdobycia wykształcenia. Badania A. Janowskiego (1977) dotyczyły aspiracji młodzieży szkół średnich – liceów ogólnokształcących, techników oraz szkół zawodowych. Stwierdził on wysoki poziom aspiracji oświatowych dotyczących kształcenia. W aspiracjach zawodowych preferowane były zawody zapewniające zdobycie dobrej pozycji zawodowej i życiowej. Badania przeprowadzone wśród uczniów szkół średnich (Janowski, 1977) dowodzą, że aspiracje oświatowe to przede wszystkim przekonanie, że nauka jest drogą sukcesu zawodowego i cenne jest bycie człowiekiem wykształconym.

B. Zazzo (1972) badała aspiracje młodzieży uczęszczającej do szkół licealnych, podstawowych oraz młodzieży pracującej. Aspiracje zawodowe chłopców dotyczyły najczęściej zawodów: polityk, inżynier, lekarz, policjant, natomiast dziewczęta wymieniały najczęściej: lekarza, asystenta, dziennikarza, fryzjerka oraz badania naukowe. Aspiracje francuskiej młodzieży były więc również dość znacznie zróżnicowane.

Z. Kwieciński (1980) wraz ze współpracownikami rozpoczęli badania podłużne w roku szkolnym 1971/1972 dotyczące między innymi planów i aspiracji młodzieży odnośnie, dalszego kształcenia. Badaniem objęto około 7 500 tysięcy uczniów klas ósmych szkół podstawowych z rejonu toruńskiego i wrocławskiego, którzy podlegali corocznemu sondażowi przez okres 12 lat. Wyniki tych badań wykazały, że aspiracje uczniów tkwią w procesie planowania drogi edukacyjnej przez nich samych. Okazało się, że również typ szkoły wpływa na aspiracje edukacyjne uczniów, młodzież liceum, technikum oraz liceum zawodowego planuje kontynuować naukę na studiach. Uczniowie pochodzący z miast znacząco częściej planują studia wyższe niż mieszkańcy miasteczek i wsi. Młodzież podejmująca naukę w szkołach ponadpodstawowych różnego typu cechuje się silnymi aspiracjami do kontynuacji kształcenia oraz dążeniami awansu społecznego.

Badania pod kierunkiem T. Lewowickiego (1987) były prowadzone w latach 1978–1984 w szkołach podstawowych i średnich na grupie ponad 2 tysięcy uczniów (uczniów klas VII–VIII szkoły podstawowej i klas III–IV szkół średnich oraz zasadniczych szkół zawodowych). Wyniki badania wykazały, że uczniowie mają wysoki poziom aspiracji ogólnych oraz rodzinnych, zawodowych oraz edukacyjnych. Aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów są silnie związane z inteligencją, samooceną oraz czynnikami motywacyjnymi. Zauważono też silne powiązanie pomiędzy aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi uczniów. Środowisko społeczne było czynnikiem wyraźnie różnicującym aspiracje.

Rodzime badania prowadzone na początku lat 90. wiązały się z transformacją ustrojową i zmianami społeczno-ekonomicznymi w Polsce. Prowadzone na przełomie stycznia–marca 1999 r. przez E. Iwańską i B. Sack (1999), badano grupę 100 uczniów trzecich i czwartych klas niepublicznych szkół średnich w Szczecinie i Policach. Wyniki badań wskazują, iż badane niepubliczne szkoły w średnim stopniu wpływają na poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów. Najwyższe wyniki dotyczyły: realizacji celów i zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły; tworzenia tożsamości edukacyjnej w szkole; organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego; stylu pracy nauczyciela; poziomu poradnictwa zawodowego i osiągania sukcesów w procesie edukacyjnym. Z kolei najniższe wyniki odnosiły się do rozwoju zainteresowań uczniów w szkole.

Wiele publikacji z badań aspiracji młodzieży w ostatnich latach opublikował W. Sikorski (2005). Ważnym elementem rozważań są relacje kształcenie zawodowe – gospodarka, rynek pracy (S.M. Kwiatkowski 2004).

Niektóre elementy badań aspiracji młodzieży odnajdujemy w coraz częściej podejmowanych badaniach opinii publicznej. Takie badania nie powinny być pomijane, gdyż sygnalizują

wiele nowych aktualnych problemów. Zaprezentowane wybrane wyniki badań dowodzą dalszej potrzeby ciągłej aktualizacji badań aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów, szczególnie wchodzących na rynek pracy po zmianie organizacji oświaty (wprowadzenie gimnazjów – 1999) i wejścia Polski do Unii Europejskiej (2004).

Wychodząc z badań aspiracji młodzieży w Polsce i na świecie oraz z wstępnych badań własnych celów i planów zawodowych przeprowadzonych w 1998 r. w dwóch liceach ogólnokształcących, zasadniczej szkole zawodowej i technikum. W 2005 r. badania poprzeczne prowadziłam na wybranej próbie celowej, trzech typów szkół ponadgimnazjalnych: zasadnicze szkoły zawodowe, technikum i licea ogólnokształcące (Grant KBN 1HO1F 04 127). Kryteria wyboru szkoły są zdeterminowane: miejscem w rankingu szkół, profilem zawodowym (zawody przyszłości), wielkością miejscowości, w której znajduje się wybrana szkoła: duże miasto (Warszawa), średnie wielkości miasto (Radom) i małe miasto będące siedzibą powiatu rolniczego. Obiektem badań byli uczniowie III klas i nauczyciele wymienionych szkół.

W artykule przedstawię analizę wyników badań aspiracji edukacyjno-zawodowych w zasadniczych szkołach zawodowych.

Będzie to próba odpowiedzi na dwa szczegółowe pytania badawcze:

- Jak różnicują się aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół zasadniczych (duże, średnie i małe miasto powiatowe)?
- Jaki wpływ na kształtowanie aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów szkół zasadniczych ma aktualna sytuacja na rynku pracy?

Dla rozwiązania postawionego wcześniej problemu badawczego zastosowałam metody badawcze: sondażu diagnostycznego, monografii naukowej oraz indywidualnego przypadku. Wykorzystano techniki badawcze: ankietowanie, wywiad, badanie dokumentów. Wyniki badań poddano analizie statystycznej z wykorzystaniem programu komputerowego Statystyka oraz SPSS.

## **Charakterystyka rynku pracy**

Badane szkoły znajdują się w bardzo zróżnicowanych środowiskach: wielkiej aglomeracji, dużym mieście akademickim i małym mieście powiatowym, a więc poważnie różniących się możliwościami, ofertą edukacyjną, a także występującymi zawodami w bardzo zróżnicowanej gospodarce. Stosunkowo niska stopa bezrobocia 6,5% ma miejsce tylko w Warszawie. W pozostałych badanych środowiskach mamy do czynienia z bezrobociem strukturalnym ponad 25% (tabela 1).

We wszystkich badanych środowiskach obserwujemy stosunkowo wysoki odsetek bezrobotnych w wieku do 24 lat od 15,5% do 27,9% (tabela 2).

Najwięcej jest bezrobotnych z wykształceniem zasadniczym zawodowym 23,1% do 33,8% (tabela 3).

Przekłada się to również na stosunkowo wysoki udział bezrobotnych rodziców wśród badanych uczniów (poza Warszawą).

## **Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów zasadniczych szkół zawodowych**

Przeprowadzono sondaż diagnostyczny, wywiady i badanie dokumentów końcowych, zewnętrznych dwóch klas trzecich (maj–czerwiec 2005 r.), a potem ocen końcowych i zewnętrznych, w badanych trzech zasadniczych szkołach zawodowych znajdujących się w stołecznej aglomeracji miejskiej – Warszawie (W), dużego miasta (R) i małego powiatowego miasteczka (Z).

Tabela 1. Wybrane elementy rynku pracy (struktura bezrobotnych) krajowego, regionalnego i lokalnego

Wyszczególnienie	Zarejestrowani bezrobotni (według stanu na koniec grudnia 2004 r.) w tym:						stopa bezrobocia w XII 2004 r. w %
	Ogółem	młodziź w wieku 18–24 lata	niepełnosprawni	napływ w 2004 r.	podjęli pracę w 2004 r.	długo-trwale bezrobotni	
POLSKA	2 999 601	2 573 846	728 205	75 738	1 364 580	1 565 296	19,1
Województwo mazowieckie	352 946	307 845	79 947	6 312	136 618	197 778	15,0
Podregion m.st. Warszawa	64 567	58 055	9 228	1 458	26 635	32 911	6,5
Podregion radomski	82 824	70 900	19 411	1 614	28 823	48 622	26,4
Miasto Radom	26 676	22 211	4 821	951	8 856	15 468	27,7
Powiat zwoleński	3 643	3 399	1 095	40	1 138	2 143	21,6

Źródło: Opracowano na podstawie danych GUS, WUP, PUP.

Tabela 2. Bezrobotni według wieku w kraju i wybranych regionach

Wyszczególnienie	bezrobotni ogółem	% udział w ogólnej liczbie bezrobotnych w tym w wieku:					
		do 24 lat	25–34 lata	35–44 lata	45–54 lata	55–59 lat	60–64 lata
POLSKA	2 827 355	23,0	28,1	20,7	23,6	4,0	0,6
<b>Województwo mazowieckie</b>	<b>341 316</b>	<b>21,4</b>	<b>27,8</b>	<b>20,1</b>	<b>24,7</b>	<b>5,0</b>	<b>1,0</b>
M. st. Warszawa	62 817	12,4	25,8	18,5	33,2	8,2	1,9
Podregion radomski	72 212	20,5	29,9	21,8	22,9	4,0	0,8
M. Radom	26 092	15,5	29,3	22,5	26,8	5,0	1,0
Powiat zwoleński	3 563	27,9	32,9	18,4	17,2	3,0	0,6

Źródło: Opracowano na podstawie danych GUS, WUP, PUP.

Tabela 3. Bezrobotni według wykształcenia w kraju i wybranych regionach w czerwcu 2005 r.

Wyszczególnienie	bezrobotni ogółem	% udział w ogólnej liczbie bezrobotnych w tym z wykształceniem:				
		wyższym	policealnym i średnim zawodowym	średnim LO	zasadniczym zawodowym	gimnazjalne i poniżej
POLSKA	2 827 355	4,9	22,1	7,5	32,9	32,6
<b>Województwo mazowieckie</b>	<b>341 316</b>	<b>5,6</b>	<b>22,9</b>	<b>7,5</b>	<b>31,9</b>	<b>32,0</b>
M. st. Warszawa	62 817	11,1	27,5	9,1	23,1	29,2
Podregion radomski	72 212	5,0	21,7	6,3	35,7	31,3
M. Radom	26 092	7,4	22,8	7,6	31,5	30,7
Powiat zwoleński	3 563	3,9	19,9	6,2	33,8	36,1

Źródło: Opracowano na podstawie danych GUS, WUP, PUP.

Wyniki samooceny wpływu środowiska na aspiracje edukacyjne i zawodowe uczniów w skali 1÷5 (przy możliwych trzech wskazaniach) przedstawia tabela 4, a wpływ wybranych przedmiotów tabela 5.

Tabela 4. Wpływ środowiska na aspiracje edukacyjne i wybór zawodu (wskaźnik samooceny 1÷5)

Środowisko	Aspiracje edukacyjne			Aspiracje zawodowe		
	W	R	Z	W	R	Z
rodzina	3,33	3,33	2,43	3,11	2,93	2,23
koledzy	2,76	2,82	1,43	2,85	2,48	1,57
szkoła	2,02	2,02	1,28	2,37	2,07	1,26
poradnia psychologiczno-pedagogiczna	1,00	1,31	1,02	1,00	1,25	1,00
własne doświadczenia	3,70	4,24	2,23	3,87	4,31	2,06
media	1,48	2,16	1,00	1,63	2,11	1,04
krajowy rynek pracy	3,30	3,47	1,28	3,72	3,14	1,11
europ. rynek. pracy	1,96	2,89	1,32	2,09	2,77	1,26
Inne:	–	1,00	–	–	–	–

Tabela 5. Wpływ wybranych przedmiotów na aspiracje edukacyjne i zawodowe [%]

Przedmioty	Aspiracje edukacyjne			Aspiracje zawodowe		
	W	R	Z	W	R	Z
przedmioty ogólnokształcące	28,26	24,44	17,02	17,39	11,11	8,51
przedmioty profilujące	19,57	24,44	12,77	8,70	11,11	14,89
przedmioty prozawodowe	47,83	35,56	17,02	80,43	62,22	31,91
lekcja wychowawcza	2,17	8,89	12,77	2,17	13,33	14,89
podstawy przedsiębiorczości	4,35	6,67	6,38	–	8,89	12,77
wiedza o społeczeństwie	4,35	6,67	10,64	–	6,67	6,38
zajęcia pozalekcyjne w szkole	–	17,78	17,02	–	8,89	14,89
inne:	2,17	2,22	10,64	–	–	8,51

Zwracają uwagę najwyższe notowania: własnych doświadczeń, następnie wpływ rodziny i kolegów, rynku pracy, mediów, procesów integracji europejskiej oraz stosunkowo niski: szkoły, poradni psychologicznych, zawodowych (tabela 4). Największy wpływ na aspiracje edukacyjno-zawodowe w szkole zawodowej mają przedmioty prozawodowe, odnotowuje się również znaczny wpływ przedmiotów ogólnokształcących i stosunkowo niski wpływ takich przedmiotów jak podstawy przedsiębiorczości, wiedzy o społeczeństwie czy też lekcji wychowawczych i zajęć pozalekcyjnych. Na taką samoocenę nie ma w zasadzie wpływu środowisko – miejsce kształcenia.

Jednak wola kontynuacji kształcenia w technikum wzrasta od małego miasteczka do wielkich aglomeracji od 50,0% do 89,1%.

Oczywiście w badanych zawodach najczęściej możliwości pracy widzą badani w usługach, najczęściej w prywatnej firmie od 51,06% do 73,33% w rodzinnym mieście 34,04% do 76,08%. Chociaż 6,52÷22,22% chce pracować w zagranicznej firmie i od 13,04% do 28,89% za granicą. Zdecydowana większość (31,11÷54,35%) nie wie lub przewiduje trudności (15,56÷30,43%)

w znalezieniu pracy. Od przyszłej pracy oczekują przede wszystkim dobrych zarobków (87,23÷91,30%), szans rozwoju zawodowego i dobrej atmosfery.

Wśród ważnych czynników wpływu na aspiracje należy wymienić środowisko, szczególnie element dziedziczenia, gdyż właśnie rodzice uczniów badanych szkół zasadniczych zdecydowanie częściej są bezrobotni, posiadają niskie wykształcenie, a wielu z ankietowanych nie udziela odpowiedzi i nie określa zawodu ojca i matki.

\* \* \*

Przedstawiona część badań nawet tylko zasadniczych szkół zawodowych potwierdza konieczność szczególnej aktywizacji działań edukacyjnych w tych szkołach. Zwraca uwagę ogromny realizm, a nawet bardzo niskie oczekiwania i aspiracje. Wydaje się, że jest to skutkiem trudnej sytuacji środowisk, szczególnie rodziny. Potwierdzają się socjalne funkcje takich szkół – oczekiwania na szybkie zdobycie zawodu i zatrudnienia. Ten segment szkolnictwa ponadgimnazjalnego winien być najbardziej wspierany.

## Literatura

1. Chombart de Lauve P. M.: *Tour une sociologie des aspirations*, Paris 1971.
2. Hejnicka-Bezwińska T.: *Orientacje życiowe młodzieży*. WSP, Bydgoszcz 1991.
3. Janowski A.: *Aspiracje młodzieży szkół średnich*. WSiP, Warszawa 1977.
4. Kwiatkowski S.M. (red.): *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*. IBE, Warszawa 2004.
5. Kwieciński Z.: *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*. WSiP, Warszawa 1980.
6. Lewin K., Dembo T. i inni: *Level of aspiration*. W: V. J. MacHunt (red.): *Personality and the behavior disorders*. Ronald Press, New York 1944.
7. Lewowicki T.: *Aspiracje dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa 1987.
8. Łoś M.: *Aspiracje a środowisko*. PWN, Warszawa 1972.
9. Mahone C.H.: *Fear of failure and unrealistic vocational aspirations*. W: J.W. Atkinson, N. T. Feather (red.) *A theory of achievement motivation*. New York – London – Sydney, J. Wiley 1966.
10. Sikorski W.: *Aspiracje – studium psychologiczno-socjologiczne*. PWN, Nysa 2005.
11. Sack B., Iwańska E.: *Poziom aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów średnich szkół niepublicznych*. Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki 1999.
12. Skorny Z.: *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wyd. im. Ossolińskich, Wrocław 1980.
13. Szymański M.J.: *Młodzież wobec wartości*. IBE, Warszawa 2000.

Recenzent:

**prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI**

Dane korespondencyjne autora:  
**Natalia BEDNARCZYK-JAMA**  
Instytut Badań Edukacyjnych  
Warszawa

## Europejski program kształcenia online i zatwierdzania kompetencji w dziedzinie informatyki i multimediiów

European e-learning programme and the validation  
of prior knowledge and skills for ICT and multimedia



**Słowa kluczowe:** kształcenie ustawiczne, e-learning, kompetencje, metodologia oceny, doskonalenie zawodowe, projekty międzynarodowe.

**Key words:** continuing education, e-learning, competences, assesment methodology, professional development, international projects.

### Summary

The idea of continuing education has changed considerably in the past few years. The assessment methodology has developed, but major changes concerned constantly changing educational needs of target groups. Continuing education has become very important for career development. The article presents the concept and the progress of work on a two-year Socrates Minerva e-FORMINFO project implemented by partnership representing eleven institutions from the EU countries. By presenting assessment methodology this project meets the educational needs in the field of information technology and multimedia.

Wychodząc naprzeciw potrzebom w gałęzi informatycznej i multimediami, zaistniała konieczność ciągłego doskonalenia zawodowego w tych dziedzinach. Ewolucje technologiczne i ekonomiczne zdeterminowały sposób pracy jako nieustannie rozwijającej się i dążącej do uzyskania coraz to nowych kwalifikacji przez pracowników. Dlatego też niezbędne jest udoskonalenie poziomu umiejętności nabytych wcześniej przez pracowników po to, aby mogli pracować w danej gałęzi lub awansować. Przestarzała wiedza i potrzeba przystosowania kompetencji do kompleksowego rozwoju powoduje niezbędny zwrot pracowników w stronę kształcenia.

W 2004 roku rozpoczęła się realizacja dwuletniego projektu w ramach programu Socrates Minerva „Europejski program e-szkoleń w zakresie przetwarzania danych i multimediiów” (Programme européen de formations en ligne et de validation des compétences en informatique et en multimédia) nr 116530-CP-1-2004-1-FR-Minerva-M.



Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy wszedł w skład szeroko zakrojonego partnerstwa zbudowanego przez Uniwersytet w Versalu UVSQ (Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines), który do współpracy zaprosił europejskie instytucje naukowo-badawcze z Hiszpanii, Francji, Rumunii i Wielkiej Brytanii:

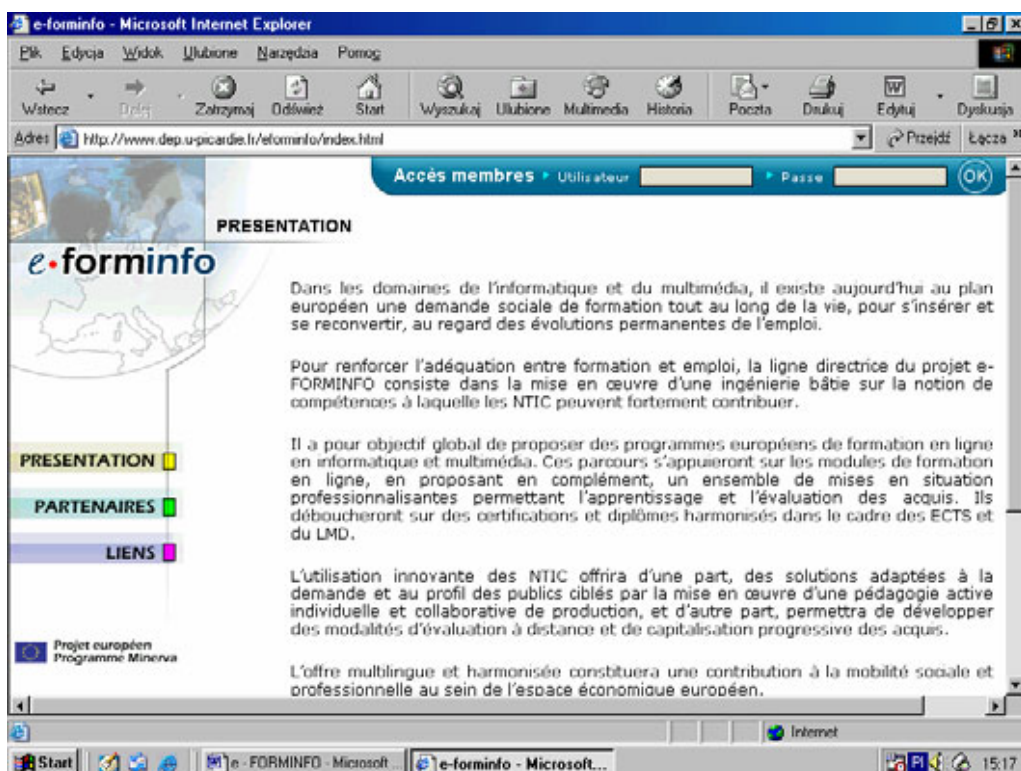
- UVSQ – koordynator projektu [www.uvsq.fr](http://www.uvsq.fr) – Jest instytucją nauczania wyższego, która skupia około 13000 studentów. Kształci w wielu dziedzinach, spośród których można wymienić: medycynę, nauki humanistyczne i społeczne, nauki polityczne, prawo, sztukę, kulturę. W projekcie współpracuje z SCUFC (Service Commun Universitaire de la Formation Continue – Wspólne Biuro Uniwersyteckie Kształcenia Ustawicznego), który oferuje kształcenie indywidualne, odpowiadające na różne potrzeby w zakresie kształcenia ustawicznego.
- Université Ouverte de Catalogne (Uniwersytet Otwarty z Katalonii w Hiszpanii) [www.uos.es](http://www.uos.es) – Kształci około 25000 studentów w zakresie administracji, prawa, psychologii, turystyki. Posiada ofertę studiów inżynierskich w zakresie informatyki, zarządzania, multimediiów. Ponadto prowadzi studia e-learningowe.
- ISTE (Instytut Nauki i Techniki w Yvelines we Francji) [www.iste-info.uvsq.fr](http://www.iste-info.uvsq.fr) – Kształci około 13000 studentów. Szkoła inżynierska oferująca kształcenie o profilu informatycznym i mechatronicznym.
- IBM we Francji [www.ibm.com](http://www.ibm.com) – Przedsiębiorstwo informatyczne zatrudniające 14500 pracowników.
- UPJV (Université Picardie Jules Verne we Francji) [www.u-picardie.fr](http://www.u-picardie.fr) – Instytucja kształcąca około 20000 studentów w dziedzinach humanistycznych i społecznych, w zakresie: prawa, nauk politycznych, ekonomii, zarządzania, nauk technologicznych, wychowania fizycznego, nauk o zdrowiu.
- ITEE – PIB (Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Polsce). Projekt realizowany jest w Zakładzie Badań Edukacji Zawodowej Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr [www.itee.radom.pl](http://www.itee.radom.pl)
- Université Durenea de Jos de Galati w Rumunii [www.ugal.ro](http://www.ugal.ro) – Centrum kształcenia otwartego i na odległość. Skupia około 16000 studentów. Dziedziny studiów proponowane przez uniwersytet to: historia i teologia, studia ekonomiczne i administracja, matematyka, inżynieria mechaniczna, informatyka, elektronika, architektura, metalurgia, literatura i wychowanie fizyczne.
- SNSPA (Krajowa Szkoła Studiów Politycznych i Administracyjnych w Rumunii) [www.snsa.ro](http://www.snsa.ro) – Kształci około 10000 studentów. Proponuje studia z zakresu nauk politycznych, administracji publicznej, komunikacji i mediów, stosunków międzynarodowych i zarządzania. Poza kształceniem tradycyjnym oferuje studia na odległość.
- APART (Agencja Partnerstwa pomiędzy Uniwersytetami i Środowiskiem Społeczno-Ekonomicznym w Rumunii). Ma za zadanie promować współpracę pomiędzy uniwersytetami, przedsiębiorstwami i innymi instytucjami biorącymi udział w procesie budowania porozumienia pomiędzy światem ekonomicznym i akademickim. Liczy 30 instytucji, z których 5 jest z dziedziny ICT (Technologie Informacyjne i Komunikacyjne).
- ElementE z Wielkiej Brytanii [www.elemente.uk](http://www.elemente.uk) – Firma prywatna, która współpracuje z uniwersytetami, ważnymi spółkami handlowymi, szkołami inżynierskimi. Propaguje nauczanie e-learningowe i na odległość.
- Uniwersytet Middlesex z Wielkiej Brytanii [www.mdx.ac.uk](http://www.mdx.ac.uk) – Jest to instytucja publiczna nauczania wyższego, która oprócz nauczania tradycyjnego proponuje nauczanie na odległość. Kształci w wielu kierunkach: sztuka, nauki przyrodnicze, biznes, informatyka, literatura, języ-

ki, wychowanie fizyczne, prawo, media, kultura i komunikacja, filozofia i historia, pielęgniarstwo, nauki społeczne.

Wzrastająca rola edukacji ustawicznej w życiu gospodarczym, politycznym i społecznym stworzyła nowe podejście do sposobu uczenia się przez całe życie. Tradycyjne metody nie są już wystarczające do tego, aby odpowiedzieć na szybko zmieniające się potrzeby otoczenia. Bardziej odpowiednie metody pojawiły się w ciągu ostatnich lat. Taką metodą jest z pewnością e-learning.

Projekt e-FORMINFO podkreśla potrzebę nauki w systemie on-line i potwierdzenie nabytych tą drogą kompetencji. Głównym celem projektu jest stworzenie zintegrowanego systemu różnorodnych metod ewaluacji, tzw. „biblioteki” w powiązaniu z kształceniem on-line w dziedzinie informatyki i multimediów. Projekt, który jest realizowany we współpracy z wyżej wymienionymi instytucjami, pozwoli wskazać sposoby oceniania, które będą dostosowane do różnego rodzaju kształcenia (moduły on-line) i różnych poziomów (Licencjat, Magister, inne poziomy) oraz zaproponuje zainteresowanym osobom w obrębie portalu projektu (patrz rys.1) oraz innych europejskich portali: EURES, PLOTEUS oferty studiów on-line oferowanych przez partnerów projektu, które odpowiadają na zapotrzebowanie zgłaszane w dziedzinie technologii informatycznych i multimediów.

Po ukończeniu kursu lub studiów uczestnicy kształcenia on-line uzyskają oficjalne potwierdzenie zdobytych kwalifikacji. Beneficjentami projektu są osoby zatrudnione lub poszukujące



Rys. 1. Strona domowa portalu internetowego projektu e-FORMINFO  
Fig. 1. Homepage of the e-FORMINFO Project website

pracy, chcące uzyskać dyplom licencjata lub magistra w ww. dziedzinach. Ponadto projekt pragnie zapewnić kształcenie dla grup osób do tej pory defaworyzowanych (w niektórych krajach taką grupę stanowią kobiety, w innych osoby niepełnosprawne).

Dysponując aktualnie programami pedagogicznymi oraz ofertą kształcenia modułowego on-line w niniejszych dziedzinach, partnerzy chcieliby zaproponować osobom o różnym poziomie wiedzy naukę na poziomie europejskim.

Szczegółowe cele niniejszego projektu obejmują:

- Stworzenie środków pedagogicznych przystosowanych do różnych modeli nauki, w szczególności: banku studiów przypadku, który będzie cały czas udoskonalany dzięki pracy partnerów oraz stworzenie metod potwierdzających posiadanie określonych umiejętności.
- Stworzenie systemu walidacji kompetencji poprzez obszerną gamę certyfikatów.
- Rozszerzenie głównych wytycznych FOAD (Formation Ouverte et à Distance – Kształcenie Otwarte i na Odległość) poprzez ustanowienie „sieci europejskiej” w zakresie informatyki i multimediów.

Każdy z partnerów odpowiedzialny jest za poszczególne prace realizowane w ramach projektu. Obowiązki partnerów są określone przez pakiety robocze:

1. Głównym założeniem pierwszego pakietu roboczego jest zarządzanie projektem, w skład którego wchodzi koordynacja projektu, jego ciągła realizacja oraz zarządzanie finansowe i administracyjne. Za te czynności odpowiedzialny jest UVSQ jako koordynator projektu, który ma za zadanie zaplanowanie działań i stworzenie wspólnego planu realizacji projektu.
2. W drugim pakiecie roboczym partnerzy analizują **potrzeby edukacyjne** zgłaszane w obszarach informatyki i multimediów. Obejmują one różnorodne aspekty, m.in. czy rynek pracy wykazuje zapotrzebowanie na specjalistów z tych dziedzin, analizę sposobów nauczania, wykaz pożądanych zawodów i kwalifikacji, obecną sytuację na rynku pracy w dziedzinie informatyki i perspektywy na przyszłość. Ustalono, że rynek najbardziej zabiega o specjalistów z 4 dziedzin z zakresu informatyki: systemy i sieci, inżynieria oprogramowania, bazy danych, zarządzanie projektami w przedsiębiorstwie. Drugi pakiet roboczy skupia się również na zdefiniowaniu pojęcia „dobre praktyki” w celu stworzenia aktywnego nauczania opartego na kompetencjach (niezbędne źródła: kursy, praktyka, studia przypadku, źródła ewaluacji) podobnie jak tych dotyczących nauczania na odległość za pomocą środków NTIC (Nouvelle Technologie de l’Information et de Communication – nowe technologie informacji i komunikacji) takich jak np. położenie nacisku na pracę zbiorową, stworzenie wirtualnej klasy, wykorzystanie różnych sposobów oceny).
3. Trzeci pakiet roboczy zakłada stworzenie wielojęzycznej biblioteki studiów przypadku<sup>1</sup>, pozwalających na ocenę kompetencji, jakie nabędą uczestnicy oferowanych kursów on-line.
4. Kolejny pakiet roboczy zakłada zebranie wszystkich opracowanych środków i narzędzi w sieci, umieszczenie ich w portalu internetowym i wdrożenie.

---

<sup>1</sup> **Studium przypadku** jest metodą nauczania, polegającą na analizowaniu opisów wybranych, konkretnych zdarzeń z jakiejś dziedziny. Wiedza uzyskana dzięki analizie przypadku może posłużyć do lepszego zrozumienia zjawisk podobnych do zjawiska analizowanego i na podstawie tego do ulepszenia realnych działań. Studium przypadku kształci u słuchaczy wiele umiejętności, takich jak: krytyczna analiza informacji, prezentacja własnych opinii, praca zespołowa. Ponadto w czasie studium przypadku słuchacz analizuje wybrane zdarzenia, co z kolei:

- pozwala, na podstawie badania przebiegu jednostkowych wydarzeń, uzyskać wiedzę pozwalającą na lepsze zrozumienie ogólniejszych analogicznych zjawisk lub procesów,
- pomaga lepiej poznać przebieg zjawisk ogólnych w analogicznych konkretnych warunkach.

5. Ostatni pakiet roboczy przewiduje upowszechnienie rezultatów projektu (ofert studiów on-line). Wszyscy partnerzy są zobowiązani do sporządzenia przewodnika metodologicznego i sprawozdania w fazie sporządzania raportu końcowego projektu.

W pierwszym roku realizacji projektu zakończone zostały prace w ramach drugiego pakietu roboczego, którego zadaniem było określenie modułów kursów i praktyk on-line, wskazanie studiów przypadku już zatwierdzonych oraz szczegółowej koncepcji brakujących źródeł. Poza tym należało sporządzić ofertę kursów on-line proponowaną przez poszczególne instytucje (por. tab. 1).

Ponadto stworzony został portal internetowy, w którym umieszczone są ogólne informacje na temat projektu, informacje o partnerach, dostęp do pakietów roboczych oraz baza danych oferowanych studiów, która zostanie uzupełniona przez partnerów w 2 roku realizacji projektu.

Obecnie partnerzy pracują nad studiami przypadku, które zostaną umieszczone w wielojęzycznej bibliotece studiów w bazie danych projektu.

Tabela 1. Oferta studiów licencjackich i magisterskich

Table 1. Offer of bachelor and master studies

PARTNERZY	STUDIA MAGISTERSKIE, LICENCJACKIE, INŻYNIERSKIE
<b>UOS (Hiszpania)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Studia magisterskie: „Wolne oprogramowanie”</li> <li>– Studia magisterskie: „Twórczość multimedialna”</li> <li>– Studia magisterskie: „Kierowanie i zarządzanie systemami i technologiami informatycznymi”</li> </ul>
<b>UVSQ (Francja)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Studia magisterskie informatyczne: „Inżynieria sieci i systemów”</li> <li>– Studia licencjackie z zakresu nauk i technologii: „Techniki komunikacji”</li> <li>– Studia licencjackie z zakresu „Sieci i Telekomunikacja” o specjalności „Integrator Systemów Rozdzielczych i Sieci Numerycznych”</li> </ul>
<b>ISTY (Francja)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Studia inżynierskie: specjalność informatyczna (z koniecznością zdania egzaminu wstępnego z zakresu: algorytmów, matematyki, podstaw języka)</li> </ul>
<b>UPJV (Francja)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Studia magisterskie: „Informatyczne systemy multimedialne i Internet – Siećki Multimedialne”</li> <li>– Studia magisterskie o specjalności: „Multimedialne Systemy Informatyczne i Internet” kierunek: „Poruszanie się w sieci”</li> <li>– Studia licencjackie: „Systemy informatyczne”</li> </ul>
<b>ITeE – PIB (Polska)</b>	<p>Z uwagi na fakt, że ITeE – PIB nie oferuje studiów na poziomie studiów licencjackich i magisterskich z zakresu informatyki i multimedii – partner opracuje ofertę realizowanych studiów poddyplomowych oraz kursów w postaci modułowej pozwalających na uzyskanie podstawowych umiejętności w zakresie technologii informatycznych.</p>
<b>Uniwersytet „Dunarea de Jos” w Galati (Rumunia)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Studia magisterskie: „Systemy Inteligentne” (przeznaczone dla słuchaczy z tytułem inżyniera lub posiadającego dyplom licencjata)</li> <li>– Studia licencjackie w zakresie informatyki (przeznaczone dla słuchaczy nie będących informatykami)</li> </ul>
<b>SNSPA (Rumunia)</b>	<p>SNSPA nie oferuje studiów licencjackich i magisterskich z zakresu informatyki i multimedii. Posiada jednak bogatą ofertę z zakresu: administracji publicznej, nauk politycznych, public relations, zarządzania i stosunków międzynarodowych. SNSPA dysponuje również możliwością kształcenia modułowego.</p>
<b>Uniwersytet Middlesex (Wielka Brytania)</b>	<p>Uczelnia proponuje kształcenie modułowe z zakresu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Systemy Wspomagania Zarządzania</li> <li>– Technologie Informatyczne w Organizacji</li> <li>– Systemy baz danych w przedsiębiorstwie</li> <li>– Wprowadzenie do Programowania Komputerowego</li> <li>– Systemy Komputerowe i Sieć Komputerowa</li> <li>– Zdolności Komunikacyjne w Biznesie i Rachunkowość (dwa poziomy)</li> <li>– Wprowadzenie do tworzenia Oprogramowania</li> </ul>

Recenzent:

**dr hab. Grzegorz Kiedrowicz, prof. PR**

Andrzej RÓŻAŃSKI

University of Illinois, HRE Department

## Organizacja i administrowanie oświatą w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej\*

### Organisation and administration of education in the United States and North America

Analizując dokument wydany przez rząd federalny (*Budget Summary and Background Information, FY2005 Summary of the U.S. Department of Education budget for the fiscal year 2005*), a dotyczący budżetu edukacyjnego w roku fiskalnym 2005, nie sposób nie dostrzec systematycznie rosnących wydatków związanych z oświatą. W okresie ostatnich pięciu lat suma wydatków przeznaczonych na oświatę wzrosła z 35,6 miliardów USD w roku 2000 do 57,3 miliardów w roku 2005, co oznacza blisko 60% wzrost<sup>1</sup>. Środki te skierowane są przede wszystkim do następujących obszarów: szkoły podstawowe i średnie, edukacja specjalna i rehabilitacja, edukacja dorosłych i edukacja zawodowa, pomoc finansowa uczniom i studentom, programy w szkołach wyższych, instytut badań edukacyjnych, koszty administrowania programami rządowymi oraz środki niezbędne do zakończenia projektów.

Rząd federalny przeznaczają na edukację około dziesięć procent budżetu narodowego. Te dziesięć procent przydzielone jest nie tylko dla Departamentu Edukacji (*ED*), ale również innych agencji rządowych, w tym programu między innymi *Head Start* realizowanego przez Departament Zdrowia i Usług dla Ludności oraz programu *School Launch* Departamentu Rolnictwa. Po odjęciu tych środków Departamentowi Edukacji zostaje niecałe 8 procent na wszystkie wydatki<sup>2</sup>.

Dotacja rządowa nie pokrywa wszystkich wydatków związanych z funkcjonowaniem szkół publicznych. Obowiązuje tu zasada, iż **administrowanie oraz finansowanie szkolnictwa publicznego jest w gestii samorządów lokalnych**.

Szkoły muszą wykorzystywać różnorodne źródła finansowania w celu zapewnienia sobie płynności finansowej. Na przykład w przypadku szkół zawodowych *Community College* średnio 44% środków na funkcjonowanie szkoły pochodzi z **dotacji stanowych**, około 20% **ze środków**

\* Przedruk z książki pod red. H. Bednarczyka, *Podstawy teoretyczne i modele systemów zarządzania w ustawicznej edukacji zawodowej*. ITeE – PIB, Radom 2005.

<sup>1</sup> Budget Summary and Background Information, FY2005 Summary of the U.S. Department of Education budget for the fiscal year 2005, s. 1.

<sup>2</sup> <http://www.ed.gov/about/overview/fed/role.html?src=ln>

samorządów lokalnych, 21% z czesnego opłacanego przez uczniów, pozostała część to **dotacja rządowa**<sup>3</sup>.

Oprócz wkładu finansowego rząd federalny realizuje swoją politykę edukacyjną przez *Departament Edukacji US*, której priorytetem jest zapewnienie obywatelom równego dostępu do edukacji oraz promowania edukacji w kraju na wszystkich jej poziomach.

W Stanach Zjednoczonych **kreowaniem polityki edukacyjnej zajmują się rząd federalny, rządy stanowe oraz ogólnonarodowe stowarzyszenia zawodowe i naukowe**. Edukacja jest priorytetowym elementem polityki USA, instytucje różnych szczebli na bieżąco monitorują system kształcenia, dostosowując go do potrzeb rynku pracy. Polepszają jego efektywność, dbając przy tym o równy dostęp do oświaty wszystkich obywateli.

Szczególne troska wykazywana jest w działaniach wspierających nieskrepowany dostęp do edukacji wszystkich grup etnicznych zamieszkujących w USA. Wynika to przede wszystkim z wielonarodowego charakteru społeczeństwa amerykańskiego, a co za tym idzie wielokulturowego i wieloreligijnego. Każdego roku do USA przybywają kolejne grupy emigrantów w sposób legalny, zgodny z polityką emigracyjną USA, jak i w sposób nielegalny.

Decyzja, jak i czego uczyć – nie należy do władz centralnych, lecz do samorządu lokalnego. Na przykład w Nowym Yorku i Los Angeles przebywa ponad milion emigrantów różnych narodowości wyznań i kultur. Fakt ten determinuje lokalne działania oświatowe i wymaga bardzo indywidualnego podejścia, ponieważ żadne rozwiązania typowe mogą się nie sprawdzić<sup>4</sup>.

Poza kształceniem „formalnym” w USA funkcjonuje bardzo duży rynek usług szkoleniowych. Czasopismo „*Training*” szacuje wydatki firm amerykańskich na szkolenia swoich pracowników na około 57 miliardów dolarów rocznie. Największe obroty osiągają uniwersytety korporacyjne (*Corporate University*) utworzone przez wielkie koncerny o zasięgu globalnym. Około 1200 uniwersytetów korporacyjnych zapewnia edukację we wszystkich dziedzinach współczesnej gospodarki. Ideą tej koncepcji jest zunifikowanie sposobów szkolenia oraz ujednoczenie programów kształcenia pracowników koncernu na całym świecie. Na przykład *Mc Donalds' Hamburger University* w *Oak Brook (stan Illinois)* w ciągu 35 lat działalności wykształcił ponad 50 tysięcy osób, oferując kształcenie w 22 językach. Ford posiada *Heavy Truck University* w *Detroit*, w *Santa Clara* firma *Intel*, *Sun Microsystems* jest założycielem *Sun University*. W *Motorola University* 139 000 pracowników tej firmy bierze udział w minimum 40 godzinach szkolenia rocznie. Według specjalistów z firmy *Motorola* jeden dolar zainwestowany w szkolenie przynosi firmie 33 dolary zysku<sup>5</sup>.

Korporacje e-learning wyrosłe w Stanach Zjednoczonych po 1998 roku zdołały zarobić 2,3 miliarda dolarów, stając się najszybciej rosnącym rynkiem usług edukacyjnych. *General Motors University* obecnie za pomocą satelitarnych przekazów szkoli swoich sprzedawców na całym świecie. Pracownicy firmy *Intel* mogą uczestniczyć w specjalnie zaprojektowanym dla nich wspólnie z *Babson College Wellesley*, programie M.B.A. za pośrednictwem Internetu. Pracownicy nie otrzymują urlopów szkoleniowych, dzięki laptopom w każdej chwili mogą uczestniczyć w zajęciach<sup>6</sup>,

<sup>3</sup> A.M. Cohen: AMERICA'S COMMUNITY COLLEGES: ON THE ASCENT, <http://usinfo.state.gov/journals/itsv/0602/ijse/cohen.htm>

<sup>4</sup> Denis P. Doyle: THE COMMUNITY AND THE CLASSROOM, U.S.I.A. Electronic Journal, Vol. 2, No. 4, December 1997.

<sup>5</sup> S. Crainer: Battle of the Business schools, *Management Today*, 1998 v. 33n 9. ss. 54–58.

<sup>6</sup> M. Lord: They're online and on the job in US News Special Report: E-Learning 10/15/01.

niektórzy eksperci szacują, że w ciągu kilku lat aż 80% szkoleń korporacyjnych będzie realizowanych przez Internet<sup>7</sup>.

„System” edukacji w USA – poziomy i stopnie. Stany Zjednoczone nie posiadają ujednoliconego narodowego systemu edukacji szkolnej, tak jak większość krajów Europy. Jednak rząd wspiera programy edukacyjne, w których uczestniczą zarówno szkoły prywatne, jak i publiczne. Z ramienia państwa programy edukacyjne nadzorowane są przez Departament Edukacji – instytucję utworzoną w roku 1867<sup>8</sup>. Bezpośrednio kontroli rządu podlegają nieliczne typy szkół, są to przede wszystkim akademie wojskowe, np. *U.S. Naval Academy in Annapolis, Maryland* – które bezpośrednio tworzone i nadzorowane są przez rząd federalny<sup>9</sup>.

Szkolnictwo w USA na wszystkich poziomach kształcenia cechuje spora różnorodność, która nie tylko dotyczy kierunków kształcenia, ale przede wszystkim związana jest z konkretną przynależnością do określonego „właściciela”. Przez pojęcie „właściciela” rozumiemy zarówno władze federalne, stanowe czy władze lokalne w przypadku szkolnictwa publicznego jak również osoby i instytucje prywatne, organizacje pozarządowe czy związki wyznaniowe w przypadku szkolnictwa prywatnego. Nauką swoich dzieci, bez udziału szkoły, mogą zajmować się również tylko i wyłącznie rodzice, jeżeli tak zdecydują (*home schooling*). Każdy z „właścicieli” w ramach obowiązujących przepisów może realizować własną politykę edukacyjną, co oznacza, że tworzy i odpowiada za treści programowe. Jednak żeby uzyskać dotację państwową dla szkoły, należy dostosować program kształcenia do wytycznych administracji państwowej w tym względzie.

W USA podstawowy okres nauki trwa 12 lat, przez ten czas uczeń pokonuje 12 poziomów kształcenia w różnych szkołach. Rodzaj szkół, do których uczęszcza młodzież, jest uzależniona od specyfiki danego stanu czy koncepcji kształcenia, jaką obiorą rodzice, a także od przejawianych zdolności i osiągnięć szkolnych. System ten określa się skrótem K-12 – poziom od zerówki do ostatniej klasy szkoły średniej. W procesie rozwoju edukacyjnego młodego człowieka ważną rolę odgrywa konsultant szkolny, który wspólnie z rodzicami i nauczycielami pomaga wybrać odpowiednią drogę rozwoju dziecka.

Prawie 90% amerykańskich uczniów na poziomie polskiej szkoły podstawowej i gimnazjum uczęszcza do szkół publicznych, gdzie nie pobiera się opłat za naukę. Koszty kształcenia w tych szkołach pokrywane są z lokalnych podatków. Placówki szkolnictwa publicznego powoływane są przez *Departament Edukacji* na wniosek społeczności lokalnej i wynikają bezpośrednio z potrzeb utworzenia takiej placówki na danym terenie. Realizują zatwierdzone przez Departament minimum programowe, jednak koszty administrowania taką placówką obciążają budżet lokalny. W związku z tym zaplecze finansowe szkoły uzależnione jest od zasobności społeczności płacącej lokalne podatki, im podatki są wyższe, tym lepsza sytuacja szkoły i na odwrót. Szkoły otrzymują również wsparcie z programów rządu federalnego, jednak nie pokrywa to potrzeb szkół w znaczącym zakresie (określane średnio na poziomie, około 5%–10%), jednak otrzymywane wsparcie pociąga za sobą dosyć szczegółową kontrolę realizowanego programu i wydawanych środków federalnych. Środki federalne mają formę *grantu* celowego, stanowe to *General State Aid*.

Tradycyjnie dzieci rozpoczynają edukację od „przedszkola” (*kindergarden*), w którym mogą przebywać do ukończenia 6–7 lat. **Szkoła podstawowa (primary school)** kończy się po ukończe-

<sup>7</sup> M. Lord, They're online and on the job in US News Special Report: E-Learning, 10/15/01.

<sup>8</sup> <http://www.ed.gov/about/overview/fed/role.html?src=ln>

<sup>9</sup> <http://usinfo.state.gov/usa/infousa/facts/factover/ch6.htm>

niu sześcioletni. Można również spotkać szkoły 4- i 5-stopniowe. Po ukończeniu **szkoły podstawowej** uczniowie mają możliwość kontynuowania nauki w szkole średniej. Edukacja w szkole średniej może być podzielona na dwa etapy (poziom od 7 do 12) „**junior high school**” i/lub **senior „high school**”. Nauka w szkole średniej nie kończy się egzaminem maturalnym. Absolwenci otrzymują dyplom ukończenia szkoły średniej, który stanowi podstawę do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. Otrzymane przez absolwenta dokumenty są spisem osiągnięć i zainteresowań, a w szczególności określają poziom ukończonych kursów, które podzielone są w zależności od stopnia ich trudności. Można wyróżnić kursy zaawansowane *Advanced Placement* najwyżej punktowane, które mogą być zaliczane do programu na uczelni wyższej. Kiedy uczeń ma problemy z ukończeniem szkoły średniej i nie otrzyma dyplomu, ma możliwość zdawania egzaminu zewnętrznego GED (*General Educational Development*) organizowanego przez Departament Edukacji w wybranych miejscach w każdym ze stanów. Wyniki testu stanowią podstawę do ubiegania się o przyjęcie na wyższą uczelnię.

**Wśród szkół wyższych (postsecondary)**, podobnie jak w „systemie” K-12 występuje ogromna różnorodność. Szkoły powoływane są przez różnych „właścicieli”, stąd wyróżniamy **uczelnie prywatne i państwowe**. Profil kształcenia na każdej uczelni zależy od polityki realizowanej przez założyciela. Podobnie jak w przypadku szkolnictwa na niższych poziomach, uczelnie państwowe mogą liczyć na dotacje rządu federalnego lub subwencje stanowe, a także na środki od prywatnych donatorów. Bardzo rozpowszechnione jest nawet w szkolnictwie publicznym wspieranie konkretnych zadań uczelni przez ich absolwentów i lokalnych przedsiębiorców.

Nie wszyscy absolwenci szkół średnich lub osoby, które zdały zuniifikowany egzamin zewnętrzny GED, kierują swoje kroki na wyższe uczelnie (te, które umożliwiają uzyskanie tytułu *Bachelor* – poziom licencjatu). W Stanach Zjednoczonych funkcjonuje bardzo szeroko rozbudowany system szkół dwuletnich, które oferują kształcenie na poziomie zawodowym *Vocational College*. Słuchacze mogą uzyskać między innymi stopnie *Associate in Science*, *Associate in Arts* i zakończyć swoją formalną edukację. Część absolwentów podejmuje jednak kształcenie na wyższych uczelniach. W tym celu większość tego typu szkół podpisuje umowy z uczelniami wyższymi. Daje to możliwość kontynuacji nauki, a także transferu uzyskanych punktów z niektórych kursów. Może to skrócić czas studiów na poziomie „*bachelor degree*” z trzech lat do dwóch.

**Kształcenie na poziomie zawodowym** oferują przede wszystkim tzw. *Community College*, jak informuje strona stowarzyszenia *American Association of Community College* obecnie w USA funkcjonuje około 1600 tego typu szkół<sup>10</sup>. Stanowią one centra wsparcia edukacyjnego często dla osób pracujących czy emigrantów, oferując im uzyskanie kwalifikacji zawodowych w wybranej dziedzinie. Szkoły ponadto prowadzą różnego rodzaju odpłatne kursy i szkolenia o charakterze nieformalnym. Wspomniane stowarzyszenie wspierane jest przez rząd federalny w realizacji polityki tworzenia możliwości zdobycia wykształcenia w środowiskach, gdzie wydatki związane z kształceniem mogą stanowić barierę dla obywateli. Ponad 1/3 studentów otrzymuje pomoc finansową. Szkoły te realizują dwa podstawowe zadania – umożliwiają w przystępny sposób zdobycie kwalifikacji oraz zapewniają lokalnym samorządom realizację skutecznej polityki zatrudnienia przez przygotowanie odpowiednich specjalistów na potrzeby lokalnego rynku pracy.

System naboru na wyższe uczelnie jest w większości przypadków ujednoczony, dotyczy to przede wszystkim uczelni publicznych i renomowanych uczelni prywatnych. Uczelnie ustalają minima punktowe, na podstawie których przyjmowani są absolwenci szkół średnich. Kandydat

<sup>10</sup> <http://www.aacc.nche.edu/Template.cfm?section=AboutCommunityColleges>



może wybrać kilka uczelni wyższych, do których wysyłane są jego dokumenty wraz z dokładnym wykazem przedmiotów, które zaliczył i liczbą zebranych (*credits*) punktów, w tym z egzaminów zewnętrznych (*external*) porównywalnych w danym stanie. Absolwenci szkół średnich, którzy zajęli w rankingu pierwsze miejsca, mają szansę na otrzymanie stypendium socjalnego, które pokryje w większości koszty ich kształcenia i utrzymania w kampusie.

Generalnie system kształcenia na wyższych uczelniach składa się z trzech etapów – poziomów. Pierwszy poziom to **stopień bakałarza** *Bachelor's degree* odpowiednik licencjata. Podstawową zasadą kształcenia na tym poziomie jest dążenie, aby student otrzymał taką wiedzę, którą mógłby wykorzystać przy kontynuacji studiów na innych kierunkach niż tylko ten, który wybrał na swoją specjalizację. Stąd studenci muszą odbyć kilka kursów, które bezpośrednio nie wiążą się z ich główną specjalizacją. Drugi poziom *Masters degree* **poziom magisterium**. Najbardziej rozpoznawalny i popularny od kilkunastu lat w Polsce jest tytuł MBA (*Master of Business Administration*), który zwieńcza prestiżowe studia w zakresie biznesu i administracji. Najwyższym stopniem naukowym, jaki można zdobyć w USA, jest **stopień doktora** (*Doctoral Degree*). Możemy tu wyróżnić tytuł uniwersytecki w dziedzinie nauk humanistycznych *Philosophy Doctor* (skrót *Ph.D.*) oraz tytuły związane ze specyfiką dziedziny, np. w zarządzaniu – *Doctor in Business Administration* (*D.B.A.*) czy naukach prawnych (*Doctor of Law*). Typowe studia doktoranckie trwają trzy lata. Kandydaci na studia doktoranckie muszą zdać egzamin wstępny. W ciągu pierwszych dwóch lat słuchacze uczestniczą w kursach i seminariach, zaliczają obowiązkowe egzaminy, natomiast ostatni rok przewidziany jest na pracę badawczą i przygotowanie pracy (*dissertation*), która broniąca jest przed komisją.

W latach dziewięćdziesiątych zaczęto również tworzyć na większą **skalę programy interdyscyplinarne**. Aby zwiększyć efektywność kształcenia, Amerykanie zaczęli łączyć programy w różnych specjalnościach. Przykładowo, łączone są studia inżynierskie ze studiami menedżerskimi. Uznano, iż przyszli absolwenci „podwójnego kierunku” będą mogli wyeliminować potencjalne problemy na styku zarządzania i technologii<sup>11</sup>. Absolwenci po ukończeniu takiego programu otrzymują podwójne dyplomy. Podobnie dzieje się w innych obszarach edukacji, powstają programy łączone w zakresie rozwoju zasobów ludzkich i zarządzania. Taki program oferowany jest w University of Illinois we współpracy College of Education i College of Commerce and Business Administration.

**Jeden cel, różna droga osiągnięcia – szkoły prywatne i stanowe.** Różnorodność szkół w USA wynika z różnorodności społeczeństwa amerykańskiego. Jest to najważniejszy czynnik, który determinuje „system” oświaty amerykańskiej, chociaż wielu Amerykanów uważa, że nie ma czegoś takiego jak „system” edukacji w USA.

Podstawowym rozróżnieniem, którym można się posłużyć, jest podział oświaty na publiczną i prywatną. Podział ten dotyka nie tylko sfery związanej z identyfikacją właściciela czy założyciela szkoły lub uczelni, ale również ze stopniem dostępności obu typów szkół dla obywateli. Nie chodzi tu tylko i wyłącznie o aspekt finansowy, ale podział ów dotyka sfery związanej z wolnością człowieka, sfery dotyczącej prawa właściciela, czy wreszcie prawa wolnego rynku.

Możemy zwrócić uwagę na rzecz charakterystyczną w demokratycznym państwie, a mianowicie akt wyboru określonej szkoły przez rodziców czy studentów, którzy nie posiadają formalnych ograniczeń w tym względzie i z drugiej strony – fakt stawiania określonych wymogów swoim przyszłym uczniom-studentom przez szkoły.

<sup>11</sup> Patterson, Helms: Improve MBAs to meet needs of production and operations management, Executive Development, 1993 v 6n 2.

W przypadku szkół publicznych na poziomie szkół podstawowych i średnich występuje tak zwana **rejonizacja**. W związku z tym szkoły publiczne zobowiązane są do przyjęcia wszystkich uczniów ze swojego rejonu, niezależnie od stopnia ich zaawansowania „naukowego”.

Jeżeli rodzice chcą posłać dziecko do szkoły w innym rejonie, niż zamieszkują, mogą to uczynić, ale najczęściej zmiana taka związana jest z koniecznością ponoszenia opłat za naukę (wiąże się to z tym, iż społeczność lokalna w formie podatków dotuje „swoją szkołę”). Statystyki ukazują jednak, iż systematycznie wzrasta odsetek rodziców, którzy dokonują wyboru konkretnej szkoły publicznej nie w swoim rejonie (wzrost z 12% w 1993 r do 16% w 1999)<sup>12</sup>.

W przypadku szkół prywatnych zarówno rodzice, jak i szkoła mogą dokonać wyboru. Co to oznacza? Rodzice niezależnie od rejonizacji mogą zgłosić swoje dziecko do dowolnej szkoły prywatnej (w każdej ponosi się opłaty). Prawo wyboru uczniów przysługuje również szkołom, gdyż szkoła może ustalić swoje warunki i to, jakich uczniów przyjmie.

Według raportu *Narodowego Centrum Statystyki Edukacyjnej (National Center for Education Statistic)* różnice między szkołami sektora prywatnego i publicznego wynikają z wielkości szkół, poziomu kształcenia, środowiska, w którym funkcjonują oraz populacji uczniów. Różnice dotyczą również poziomu zarządzania oraz doświadczenia pracowników szkoły, atmosfery pracy czy wreszcie nadrzędności stawianych celów<sup>13</sup>.

W roku 2000 największy odsetek (70,9%) stanowiły szkoły publiczne, w których uczyło się ponad 300 uczniów. Natomiast w przypadku szkolnictwa prywatnego najwięcej szkół (26,1%) posiadało mniej niż 50 uczniów, na drugim miejscu znalazły się szkoły, gdzie liczba uczniów nie przekracza 200. Wśród szkół prywatnych najbardziej liczne były **szkoły katolickie**, a najmniej – szkoły prowadzone są przez inne związki wyznaniowe<sup>14</sup>.

Wśród szkół prywatnych większość stanowią szkoły utworzone przez **związki wyznaniowe (religious group)** W tych szkołach określone wyznanie jest elementem programu edukacyjnego szkoły w odróżnieniu do szkół publicznych, gdzie nie występuje nauka religii.

Przy okazji omawiania edukacji prywatnej należy wspomnieć również o niewielkim, ale wciąż rosnącym segmencie *home schooling* – nauce dzieci w domu; w roku 1999 z takiej możliwości skorzystało w skali kraju ponad 850.000 uczniów. Rodzice realizują we własnym zakresie program nauczania odpowiadający poziomowi ich dzieci. Ponadto mają możliwość posyłania dzieci do szkół publicznych na wybrane przedmioty, korzystania bezpłatnie ze wsparcia nauczycieli ze szkół rejonowych czy szkolnych bibliotek. Główne koszty ponoszone przez rodziców w tej formie edukacji dzieci i młodzieży to podręczniki oraz niewielkie opłaty związane z „externistycznym” zdawaniem egzaminów promujących uczniów na kolejny poziom kształcenia. Przeświadczenie o posiadaniu wyższych kompetencji edukacyjnych niż możliwości, jakie oferuje szkoła publiczna oraz względy religijne to główne powody wskazywane przez rodziców wybierających formę *home schooling*<sup>15</sup>.

Swego rodzaju nowością w edukacji są tzw. *charter schools*. Koncepcja ta jest wynikiem szeregu prób związanych z reformowaniem systemu edukacji amerykańskiej. Za jej prekursora

<sup>12</sup> <http://165.224.221.98//programs/coe/2002/analyses/private/index.asp>

<sup>13</sup> <http://165.224.221.98//programs/coe/2002/analyses/private/sa04.asp>

<sup>14</sup> Average number of students enrolled and percentage distribution of schools according to enrollment size, by sector and private school type: 1999–2000, Table 3, <http://165.224.221.98//programs/coe/2002/analyses/private/tables/ta-b03.asp>

<sup>15</sup> Bielick, S., Chandler, K., and Broughman, S.P. (2001). *Homeschooling in the United States: 1999* (NCES 2001–033). U.S. Department of Education, NCES. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

uważany jest *Ray Budde*, który na początku lat siedemdziesiątych przedstawiał ideę kontraktowania grup nauczycieli skupionych wokół określonego celu edukacyjnego. Rząd federalny oraz władze wielu stanów upatrują w niej szansę na zmianę oblicza edukacji amerykańskiej. *Chartering* daje możliwość tworzenia szkół niezależnie od doświadczeń tradycyjnych szkół publicznych, a szkoły nie są objęte niektórymi obowiązkami administracyjnymi. *Charter schools* przy zatrudnianiu nauczycieli mają większą swobodę niż szkoły publiczne, chociaż korzystają z dotacji rządu federalnego, co wciąż jest przedmiotem debaty. Jednak zwolennicy podkreślają, iż daje to możliwość wprowadzania innowacyjnych rozwiązań, dając szersze możliwości rodzicom i uczniom w wyborze szkoły<sup>16</sup>.

Koncepcja ta od samego początku kreuje **indywidualizację** w realizacji programów edukacyjnych. Polega na „wynajmowaniu” grup nauczycieli (czy szkół) do realizacji określonych programów edukacyjnych uznanych za potrzebne w danym momencie i miejscu. Stwarza to możliwość bardzo elastycznej reakcji na zmieniające się warunki otoczenia.

**Administrowanie edukacją.** Na przestrzeni ostatnich lat, wzrosła rola polityki edukacyjnej rządu federalnego w tym zdecentralizowanym systemie. Źródła tego stanu znaleźć można w początkach państwa amerykańskiego i jego prekursorach, którzy rozumieli, że edukacja była niezbędna do stworzenia silnej i jednolitej demokracji. Dziesiąta poprawka do amerykańskiej *Konstytucji* podkreśla, że *Uprawnienia, których Konstytucja nie powierzyła Stanom Zjednoczonym ani nie wyłączała z właściwości poszczególnych stanów, przysługują nadal poszczególnym stanom lub ludowi*<sup>17</sup>.

Mówiąc ogólnie, rząd federalny wkraczał na obszar edukacji tam, gdzie interesy narodowe nie były zaspokajane przez władze lokalne lub stanowe lub tam, gdzie problem miał charakter ogólnonarodowy. Sądy z reguły podtrzymywały rolę rządu federalnego w edukacji, opierając się na konstytucyjnej klauzuli (Artykuł I, Sekcja 8) przyznającej Kongresowi USA prawo do stanowienia o „dobru ogólnym” obywateli, a czternasta poprawka zapewniała niemożność *pozbawiania obywatela życia, wolności lub własność bez dochowania zasad prawa*<sup>18</sup>.

Prezydenci i inni liderzy lokalni wykorzystywali swój urząd do zwracania uwagi na ważne problemy oraz do skupiania obywateli wokół ogólnonarodowych celów. Kiedy prawa jednostki były zagrożone, rząd federalny zmuszał władze stanowe i samorządowe do podejmowanie odpowiednich kroków.

Istnieją cztery główne przyczyny zaangażowania rządu federalnego w edukację:

- promowanie demokracji,
- zapewnienie równego dostępu do edukacji,
- zwiększenie wydajności krajowej,
- zwiększenie obronności narodowej.

Nie ma specjalnej struktury prawnej i decyzyjnej w odniesieniu do „systemu” edukacyjnego.

Konstytucja amerykańska ustanawia swego rodzaju kompromis w zakresie współodpowiedzialności za edukację w zakresie trzech podstawowych poziomów państwa. Są to: **poziom ogólnonarodowy** (państwowy), **stanowy** oraz **lokalny**. Ten czasami skomplikowany, nieujednolicony

<sup>16</sup> R. Green: U.S. EDUCATION: THE ISSUE OF “CHOICE”, U.S. Society & Values, Electronic Journal of the Department of State, Vol. 5, No. 2, June 2000.

<sup>17</sup> THE FEDERAL ROLE IN U.S. EDUCATION U.S. Society & Values Electronic Journal of the Department of State, Vol. 5, No. 2, June 2000.

<sup>18</sup> THE FEDERAL ROLE IN U.S. EDUCATION U.S. Society & Values Electronic Journal of the Department of State, Vol. 5, No. 2, June 2000.

„system” zgodnie z założeniami powinien służyć obywatelowi i być jak najbliżej jego potrzeb i oczekiwań.

Nadzór nad polityką edukacyjną w imieniu rządu federalnego sprawuje *Departament Edukacji (US Department of Education)*. W celu ulepszenia systemu edukacyjnego powołany został również *Narodowy Instytut Edukacji (The National Institute of Education)*. W USA zarządzanie szkolnictwem publicznym delegowane jest na poszczególne stany. Natomiast administrowanie szkołami bezpośrednio należy do obowiązków lokalnych samorządów szkolnych

„System” administrowania edukacją w USA, a także system odpowiedzialności za politykę edukacyjną, porównywalność wykształcenia i monitorowanie jakości podzielone jest między kilka instytucji, występujących na różnych poziomach. Prawo w USA nie daje specjalnych uprawnień rządowi amerykańskiemu do ustanawiania lub kontroli instytucji oświatowych. Dotyczy to również spraw związanych z porównywalnością nadawanych stopni, tytułów czy kwalifikacji, identyfikacji profesji, opisów programowych oraz wymogów akademickich dotyczących statusu uczniów czy nauczycieli, studentów czy wykładowców. Uprawnienia do bezpośredniej kontroli mają agencje federalne w bardzo ograniczonych przypadkach, które dotyczą edukacji bezpośrednio podległej rządowi (akademie wojskowe), czy w stosunku do szkół utworzonych specjalnie dla pracowników dyplomacji lub wojskowych przebywających za granicą. W tych przypadkach szkoły realizują **standardowy program**, który jest taki sam w każdym miejscu, gdzie szkoła rządowa funkcjonuje (np. ambasady) i jest to program zatwierdzony przez agendy rządowe z pominięciem poziomu lokalnego<sup>19</sup>.

Sporą rolę w kształtowaniu obrazu amerykańskiej oświaty odgrywają stowarzyszenia zawodowe nie tylko będące agendami rządowymi, ale również społecznymi (*Non governmental organization*, w skrócie *NGOs*). Organizacje te reprezentują interesy swoich członków przed rządem, wpływając na politykę państwa w zakresie oświaty. Przedstawiciele tych organizacji odbywają regularne konsultacje w różnych dziedzinach obszaru edukacji.

W niektórych przypadkach otrzymują uprawnienia do akredytacji określonych programów wspieranych przez rząd.

Kierowaniem oświatą i realizacją polityki edukacyjnej w każdym stanie zajmują się specjalne Rady (*Boards of Education*). Rady złożone są z osób cieszących się społecznym uznaniem i poparciem o rozległych doświadczeniach zawodowych związanych z edukacją, którzy wybierani są na czas określony i powoływani przez *gubernatora stanowego*. Do zadań Rady należy przede wszystkim przygotowywanie budżetu, akceptacja nowych programów nauczania (dla szkół starających się o dofinansowanie z budżetu stanowego), rozpatrywanie aplikacji instytucji i stowarzyszeń oświatowych.

Szerokie uprawnienia w zakresie polityki edukacyjnej na każdym poziomie mają *stowarzyszenia nauczycieli (teachers unions)* – mają prawo do negocjowania między innymi minimów programowych, zakresu zadań nauczycieli oraz ich wynagrodzenia<sup>20</sup>.

Najwyższymi urzędnikami stanowymi kierującymi oświatą są *szefowie – dyrektorzy (chief state school officer, superintendent, commissioner)* powoływani na to stanowisko przez *stanową Radę Edukacji* lub/i przez gubernatora stanu. Zadaniem tych osób jest codzienna administracja

<sup>19</sup> Doyle Denis P.: THE COMMUNITY AND THE CLASSROOM, U.S.I.A. Electronic Journal, Vol. 2, No. 4, December 1997.

<sup>20</sup> Tamże.

oświatą zgodna z narzuconą polityką oraz składanie sprawozdań dla Rady Edukacji, gubernatora czy innych charakterystycznych dla danego stanu agencji i urzędów z zakresu zrealizowanego budżetu czy stopnia zaawansowania planu zadań. W niektórych stanach powoływani mogą być jeszcze urzędnicy zajmujący się wyodrębnionymi sferami oświaty, np. edukacją zawodową.

W przypadku szkolnictwa określanego *postsecondary* (powyżej średniego) ingerencja agencji rządowych jest dużo mniejsza niż w przypadku szkół na poziomie *primary* i *secondary*.

Oprócz wymienionych zadań związanych z administrowaniem oświatą ważnym elementem realizacji polityki rządu amerykańskiego scedowanym na rządy stanowe jest wsparcie finansowe uczniów. Władze zgodnie z wytycznymi ustalają zasady przyznawania pomocy materialnej uczącej się młodzieży. Pomoc realizowana jest najczęściej przez *agencje rządowe*, np. *State Federal Loan Guaranty Agencies*, której zadaniem jest zapewnienie pomocy finansowej w każdym stanie zgodnie z polityką rządu.

Ponadto na poziomie edukacji stanowej działają *stowarzyszenia skupiające* się wokół konkretnych problemów podmiotowych i przedmiotowych towarzyszących polityce edukacyjnej w określonym zakresie. Można tu wymienić między innymi: *American Association of Community Colleges (AACC)* stowarzyszenie reprezentujące college publiczne w USA, *American Association of State Colleges and Universities (AASCU)* stowarzyszenie skupiające wyższe uczelnie publiczne.

Poziom operacyjny zarządzania oświatą jest domeną samorządów i władz lokalnych. Główne zadania wiążą się z administrowaniem oświatą na poziomie publicznych przedszkoli, szkół podstawowych i średnich (*preschool, primary, secondary education*). Działania lokalnych władz oświatowych skierowane są na dystrybucję i pozyskiwanie środków finansowych na edukację lokalną. Środki pochodzą z dotacji rządu federalnego, stanowego, lokalnych podatków oraz prywatnych donatorów. *Na poziomie lokalnym* powoływane są *Rady (Local School, Boards)*, które podobnie jak *Rady na poziomie* stanu ustanawiają budżet dla szkół lokalnych, powołują urzędników do realizacji swoich postanowień. W zależności od wielkości terytorialnej i liczby mieszkańców powoływane są niższe szczeble administrowania oświatą. Generalnie administrowanie na poziomie lokalnym odbywa się przez *School, District Governance*. Istotnym elementem funkcjonowania szkół w USA i realizacji polityki oświatowej jest bardzo szeroki udział rodziców we współdecydowaniu o kształcie edukacji w ich środowisku lokalnym. Bardzo często członkami lokalnych Rad edukacyjnych są rodzice uczniów. Polityka taka ma za zadanie zbliżenia szkół do społeczności lokalnych, tworzenia więzi między nauczycielami a mieszkańcami. Jest to bardzo silny przejaw budowania społeczeństwa obywatelskiego w oparciu o więzi lokalne, które sprzyjają poczuciu odpowiedzialności za wychowanie nowego pokolenia zgodnie z przyjętymi zasadami, które są jasne nie tylko dla ludzi tworzących politykę edukacyjną, ale przede wszystkim dla nauczycieli, uczniów i rodziców. W USA funkcjonują *stowarzyszenia zrzeszające rodziców* uczniów różnego typu szkół, zajmujące się polityką informacyjną, wspieraniem relacji między szkołami a środowiskami lokalnymi. Są to np. *The National Parent-Teacher Association (PTA)*, *The National Parent Information Network (NPIN)*, *The ED Family Involvement Program*. Relacje między szkołą a środowiskiem lokalnym wzmacniane są przez różnorodne spotkania przy okazji różnych uroczystości czy akcji charytatywnych, w których mają obowiązek uczestniczenia społeczności szkół publicznych, ale jak pokazuje praktyka, podobnie sytuacja wygląda w przypadku szkół prywatnych. Spotkania takie, oprócz aspektów integracyjnych i wychowawczych, mają na celu zaprezentowanie osiągnięć uczniów i szkoły.

**System Jakości – certyfikacja, akredytacja, rankingi.** Ze względu na wielką różnorodność i konkurencję w edukacji amerykańskiej nie ma jednolitego systemu dotyczącego pomiaru

jakości kształcenia, dotyczy to wszystkich poziomów kształcenia. Miarą efektywności pracy szkoły staje się więc zainteresowanie rodziców czy uczniów. Szkoła, która najlepiej realizuje cele stawiane sobie przez rodziców, cieszy się dużym zainteresowaniem. Należy przy tym pamiętać, że społeczeństwo amerykańskie jest w tym względzie bardzo pragmatyczne. Rola rodziców w kształtowaniu polityki szkoły jest bardzo duża, stąd weryfikacja słabych programów czy nauczycieli następuje bardzo szybko.

Sukcesy szkół w różnych dziedzinach jej działalności edukacyjnej i wychowawczej stanowią stały element polityki szkół amerykańskich. Przejawem tej polityki są przygotowywane corocznie rankingi szkół amerykańskich, które stymulują instytucje edukacyjne do podnoszenia jakości oferowanych programów kształcenia. Jednym z najpoważniejszych zestawień szkół w USA jest ranking przygotowywany przez *US News World Report*<sup>21</sup>. Ranking w bardzo szczegółowy sposób ocenia dokonania szkół amerykańskich w różnych kategoriach.

Bardzo istotnym elementem polityki szkół w zakresie poprawy jakości kształcenia są posiadane akredytacje. Są one udzielane przez różne stowarzyszenia zawodowe, a także stowarzyszenia skupiające szkoły określonych typów. Akredytacja zaświadcza o spełnieniu ramowych wymogów w zakresie określonego programu, a także wykazania odpowiedniego przygotowania kadry wykładowej. Potwierdzają spełnienie określonego standardu kształcenia przez instytucję edukacyjną, co jest niezmiernie ważne nie tylko przy wyborze szkoły, ale również w przypadku niespełnienia oczekiwań pokładanych w instytucji edukacyjnej. Rodzic czy student może domagać się cofnięcia akredytacji, co może spowodować zmniejszenie atrakcyjności szkoły dla potencjalnych uczniów. Rozpoznawalność *agencji akredytujących* zapewnia instytucja rządowa *US Secretary of Education* zobowiązana do publikacji instytucji akredytujących programy edukacyjne na terenie Stanów Zjednoczonych. Spełnienie wymogów Departamentu Edukacji umożliwia instytucji akredytującej występowanie o środki rządowe na wsparcie działań związanych z poprawą między innymi procedur jakości akredytowanych programów.

Rozróżnia się instytucje akredytujące programy **na poziomie regionalnym** (*Regional Accrediting Associations*), tu można wymienić np. *Middle States Association of Colleges and Schools (MSA)*, **państwowym** (*National Accrediting Associations*) to np. *Accrediting Council for Independent Colleges and Schools (ACICS)*, czy **o charakterze specjalistycznym** (*Professional or Specialized Accrediting Associations*), jak np. w przypadku edukacji menedżerskiej *Association to Advance Collegiate Schools of Business*. Instytucje te nie posiadają bezpośredniego prawa do kontroli szkół czy programów, mają prawo do ustanawiania i ogłaszania standardów jakościowych oraz procedur ich weryfikacji i na wniosek instytucji edukacyjnych dokonują ewaluacji merytorycznej programu.

**W USA akredytacje otrzymują konkretne programy szkoleniowe, a nie instytucje**, dotyczy to wszystkich poziomów kształcenia oraz różnorodnych form edukacji ustawicznej. Nie ma w tym względzie rozróżnienia – ważne jest spełnienie określonych standardów.

Należy przy tym zaznaczyć, że określanie standardów kształcenia przez system akredytacji realizowany jest w ramach prawodawstwa określonego stanu – to znaczy, że każdy ze stanów może ustalać ich zakres. W przypadku szkół wyższych rządowych wymagana jest akredytacja instytucji rozpoznawalnej o charakterze ogólnopaństwowym.

Poza rozbudowanym systemem akredytacji w większości szkół funkcjonują standardy oparte o wytyczne rady rodziców czy właścicieli szkoły. W przypadku szkół wyższych większość

<sup>21</sup> <http://www.usnews.com/usnews/home.htm>

amerykańskich agencji akredytujących należy do ogólnoswiatowej sieci skupiającej organizacje ustanawiające i promujące jakościowe standardy kształcenia, *International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE)*. Możemy wymienić tu między innymi: *Center for Quality Assurance in Higher Education (CQAIE)*, *National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity (NACIQI)* czy *Developing Educational Standards*.

Jakość jest uznawana za kluczowy element rozwoju edukacji w USA. Największy problem w tym względzie stanowi decentralizacja instytucjonalna K-12 (szkół podstawowych i średnich), która wiąże się z różnymi potrzebami i oczekiwaniami zarówno nauczycieli, jak i rodziców czy uczniów. Rząd federalny nie jest odpowiedzialny za przygotowanie, zatrudnianie czy wreszcie za jakość pracy nauczycieli – odpowiedzialność rozłożona jest na władze stanowe i lokalne. Niemniej jednak rząd federalny kieruje środki przez Departament Edukacji, które trafiają do nauczycieli, czy to w procesie ich kształcenia, czy zatrudnienia i wreszcie rozwoju zawodowego. Obecnie rząd podejmuje działania na rzecz przesunięcia odpowiedzialności za jakość kształcenie w kierunku nauczycieli. Pomocne w realizacji tej polityki mają być programy rządowe i tak przyjęty przez kongres akt *The No Child Left Behind Act of 2001 (P.L. 107-110)*, który modyfikuje programy *Eisenhower Professional Development* (rozwój zawodowy) i *Class Size Reduction* (redukcja liczby uczniów w klasach) kierując pomoc finansową w formie celowych *grantów* wspierających działania na rzecz ulepszenia i poprawy jakości procesu kształcenia. Akt ten zobowiązuje władze stanowe i lokalne do publicznej informacji na temat podejmowanych działań i ich efektów w zakresie podnoszenia kwalifikacji nauczycieli w szkołach publicznych<sup>22</sup>. Działania dotyczą dzieci i młodzieży „od przedszkola do końca szkoły średniej”.

Program wspierany ze środków rządu federalnego oparty jest na czterech filarach: koncentracja na wynikach, przygotowanie kształcenia w oparciu o wyniki badań naukowych, rozszerzenie roli rodziców, rozszerzanie kontroli lokalnej oraz elastyczności programowej.

Wspierane są również programy promujące wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji przez współpracę z instytucjami i ośrodkami naukowymi. Rząd wspiera również programy *The National Science Foundation (Narodowa Fundacja Nauki)* do administrowania różnorodnymi programami w obszarze rozwoju technik kształcenia w naukach ścisłych, a także programów kształcenia nauczycieli w tym zakresie<sup>23</sup>.

\* \* \*

Pisząc na temat edukacji amerykańskiej szczególnie w odniesieniu do administrowania nasuwają się wątpliwości, czy można użyć w tym wypadku określenia „system”. To, co cechuje edukację amerykańską – to ogromna różnorodność narodowa, kulturowa, religijna. Społeczeństwo amerykańskie, uchodzące za bardzo praktyczne i przedsiębiorcze, wypracowało demokratyczne sposoby realizowania polityki edukacyjnej wobec swoich obywateli. Historycznie rzecz ujmując – od zarania państwa amerykańskiego to społeczności lokalne dbały o wychowanie i edukację swoich dzieci. W miarę rozwoju państwowości amerykańskiej coraz wyższe szczeble administracyjne rozszerzały swoje wsparcie dla rozwoju edukacji narodowej. U podstaw edukacji amerykańskiej leży **koncepcja Johna Deweya**, który przypisywał uczniom bardziej aktywną rolę w procesie kształcenia, niż miało to miejsce w systemach europejskich. Obecnie obserwujemy nieporówny-

<sup>22</sup> J.B. Stedman: Specialist in Social Legislation, Domestic Social Policy Division, K-12 Teacher Quality: Issues and Legislative Action, March 26, 2003.

<sup>23</sup> National Science Foundation Authorization Act of 2002 (P.L. 107-368).

walnie większą rolę rodziców, uczniów i studentów w wyborze czy kreowaniu własnej drogi rozwoju niż gdziekolwiek indziej na świecie. W obraz tych inicjatyw wpisują się również działania administracji amerykańskiej – przykładem mogą tu być koncepcje niepraktykowane w Europie, takie jak *Charter School*, *Home Schooling*. Nowe, priorytetowe programy finansowane przez rząd federalny, np. (*The No Child Left Behind*) mające na celu zwiększenie dostępności oświaty lepsze dostosowanie programów do potrzeb dzieci i młodzieży na poziomie społeczności lokalnych oraz poprawę jakości kształcenia. Amerykanie są również światowym liderem rynku usług szkoleniowych. Jest to sfera całkowicie skomercjalizowana i w tym względzie największymi przedsięwzięciami w edukacji ustawicznej są *Uniwersytety Korporacyjne (Corporate University)*.

O skuteczności rozwiązań amerykańskich świadczą próby ich adaptacji w innych krajach – dotyczy to między innymi idei akredytacji poszczególnych programów, systemu kredytów (transfer punktów) czy np. rankingów wyznaczających miejsce szkół czy uczelni w systemie wolnorynkowym.

## Literatura

1. Baker, D., Han M., and Keil C.T.: How Different, How Similar: Comparing Key Organizational Qualities of American Public and Private Secondary Schools (NCES 96–322). U.S. Department of Education, NCES. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1996.
2. Bielick, S., Chandler, K., and Broughman, S.P.: Homeschooling in the United States: 1999 (NCES 2001–033). U.S. Department of Education, NCES. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2001.
3. Cohen Arthur M., AMERICA'S COMMUNITY COLLEGES: ON THE ASCENT, <http://usinfo.state.gov/journals/itsv/0602/ijse/cohen.htm>
4. Crainer S., Battle of the Business schools, *Management Today*. 33n 9., 1998, s. 54–58.
5. Dewey J., *Jak myślimy*, Warszawa 1988.
6. Doyle Denis P., THE COMMUNITY AND THE CLASSROOM, U.S.I.A. *Electronic Journal*, Vol. 2, No. 4, December 1997.
7. Green Rick, U.S. EDUCATION: THE ISSUE OF CHOICE, U.S. Society & Values, *Electronic Journal of the Department of State*, Vol. 5, No. 2, June 2000.
8. Lord M., They're online and on the job in US News Special Report: E-Learning October 15, 2001.
9. Patterson, Helms: Improve MBAs to meet needs of production and operations management, *Executive Development*, 1993 v 6n 2.
10. Stedman, James B., Specialist in Social Legislation, Domestic Social Policy Division, K-12 Teacher Quality: Issues and Legislative Action, March 26, 2003.
11. Teitel L.: The transformation of a community college. *Community College Review*, 19(1), 7–13, 1991.

Recenzent:

**prof. dr hab. Aleksander MARSZALEK**

Dane korespondencyjne autora:

**Andrzej RÓŻAŃSKI**

University of Illinois, HRE Department



## Edukacyjne aspekty kontroli Europejskiego Trybunału Obrachunkowego

### Educational aspects of audit by European Court of Auditors

**Słowa kluczowe:** niezależna kontrola finansowa, budżet Unii Europejskiej, fundusze Unii Europejskiej, sprawozdania.

**Key words:** independent financial audit, EU budget, EU funds, reports.

#### Summary

The European Court of Auditors audits independently the collection and spending of European Union funds and, through this, assess the way that the European institutions discharge these functions. The Court examines whether financial operations have been properly recorded, legally and regularly executed and managed so as to ensure economy, efficiency and effectiveness. The article describes the functions, mandate, composition and position of the European Court of Auditors among other institutions of the European Community.



Unia Europejska dysponuje szeregiem instytucji, dzięki którym działania podejmowane do osiągnięcia jej celów są spójne i ciągłe. Do instytucji wspólnotowych nazywanych organami głównymi należą: Parlament Europejski, Rada, Komisja, Trybunał Sprawiedliwości i Trybunał Obrachunkowy. Istnieją również instytucje pomocnicze jak: Komitet Ekonomiczny i Społeczny oraz Komitet Regionów.

Ponadto w 1988 r. Komisja powołała specjalną jednostkę ds. Koordynacji Zwalczenia Nadużyć Finansowych. Do jej zadań należało podejmowanie, we współpracy z władzami krajów członkowskich, działań niezbędnych do przeciwdziałania nieuzasadnionym wydatkom budżetowym. Jednostka ta została w 1999 r. zastąpiona nową instytucją, tj. Europejskim Urzędem ds. Zwalczenia Nadużyć Finansowych. Trybunał Obrachunkowy ściśle współpracuje z Europejskim Urzędem ds. Zwalczenia Nadużyć Finansowych.

W niniejszym opracowaniu postaram się przedstawić rolę Europejskiego Trybunału Obrachunkowego, jako novum, które coraz częściej będzie pojawiać się w naszych instytucjach krajowych.

Instytut w swojej długoletniej historii zrealizował 37 projektów międzynarodowych, a kontroli Europejskiego Trybunału Obrachunkowego poddany został jeden, realizowany w latach 2000–2003.

W każdym systemie instytucjonalnym funkcja kontroli jest z zasady uważana za jeden z elementów gwarantujących demokratyczne zarządzanie sprawami publicznymi. Funkcja ta obejmuje zwykle dwa odrębne, acz uzupełniające się aspekty: kontrolę „wewnętrzną” i kontrolę „zewnętrzną”. Zarządzanie funduszami publicznymi nie może odbywać się bez właściwej kontroli zewnętrznej.

*Kontrolę wewnętrzną* operacji (w tym także tych realizowanych w państwach członkowskich), która wiąże się z wpływami i wydatkami z budżetu wspólnotowego sprawują kontrolerzy finansowi (wewnętrzni audytorzy), ustanawiani w każdej z instytucji i organów Wspólnot oraz księgowi. Kontrola i pozyskiwanie środków stanowiących stronę dochodową budżetu wspólnotowego leży w niemal wyłącznej kompetencji Państw Członkowskich.

*Kontrolę zewnętrzną wykonywania budżetu* sprawują Trybunał Obrachunkowy Wspólnot Europejskich (zwany także Trybunałem Audytorów lub Trybunałem Rewidentów Księgowych) oraz Parlament Europejski<sup>1</sup>.

Początkowo Trybunał Obrachunkowy pełnił drugorzędną rolę i był postrzegany jako instytucja nieistotna i nieciekawa. Jednak zmieniło się to pod koniec lat 90., gdy zauważono wiele nadużyć finansowych oraz niewłaściwe rozporządzanie wspólnotowymi finansami.

Trybunał Obrachunkowy został powołany na mocy Traktatu brukselskiego 22 lipca 1975 r. Od rozpoczęcia prac w październiku 1977 r. Trybunał ma siedzibę w Luksemburgu. Wraz z wejściem w życie Traktatu z Maastricht (7 listopada 1992 r.) Trybunał uzyskał status instytucji wspólnotowej, co poprzez zrównanie jego pozycji z pozostałymi instytucjami wzmocniło jego niezależność i autorytet. Traktat nicejski z 26 lutego 2001 ustanowił, iż każde Państwo Członkowskie będzie posiadać jednego członka w Trybunale.

W skład Trybunału Obrachunkowego wchodzi 25 członków. W praktyce każde Państwo Członkowskie UE ma do obsadzenia jedno miejsce. Członkiem Trybunału Obrachunkowego z Polski od 07.05.2004 r. jest Jacek Uczkiewicz. Członkowie Trybunału są powoływani na 6 lat przez Radę Unii Europejskiej większością kwalifikowaną po konsultacji z Parlamentem Europejskim.

Najważniejszym uprawnieniem Trybunału a jednocześnie jego obowiązkiem jest **kontrolowanie zgodności z prawem wszystkich przychodów i rozchodów UE** oraz sygnalizowanie tych obszarów działalności Unii, w których taka sprzeczność istnieje i które tym samym wymagają usprawnienia w zarządzaniu nimi. W ten sposób Trybunał chroni interesy finansowe UE i zapobiega defraudacjom.

Trybunał pełni rolę „finansowego sumienia Wspólnot”, który sprawuje stały nadzór nad jej finansami. Bada zgodność z prawem i praworządność wszystkich dochodów i wydatków i upewnia się co do należytego zarządzania finansami. Trybunał Obrachunkowy ma prawo kontrolować każdy organ lub osobę zarządzającą finansami wspólnotowymi lub osoby korzystające z funduszy wspólnotowych (przede wszystkim instytucje realizujące programy wspólnotowe jak Instytuty, placówki edukacyjne, ale również władze krajowe, regionalne i lokalne). Również wszelkie osoby fizyczne lub prawne otrzymujące płatności z budżetu przekazują Trybunałowi Obrachunkowemu, na jego żądanie, wszelkie dokumenty lub informacje niezbędne do wykonywania jego funkcji kontrolnych. Kontrole oparte są na zapisach i, jeżeli to konieczne, przeprowadza się je na miejscu w instytucjach zarządzających w imieniu Wspólnot.

Trybunał Obrachunkowy działa w sposób niezależny i może swobodnie decydować o tym, jak planować swoje czynności kontrolne, jak i kiedy przedstawiać swoje spostrzeżenia oraz w jaki sposób podawać do wiadomości publicznej swoje sprawozdania i opinie. Personel Trybunału liczy około 760 wykwalifikowanych pracowników, z których 250 to kontrolerzy. Kontrolerzy są podzieleni na *grupy kontrolne* odpowiedzialne za przygotowywanie decyzji Trybunału w poszczególnych dziedzinach sektorowych i horyzontalnych. Na początku 2004 r. w ramach Trybunału istniały cztery „sektorowe” zespoły do spraw: polityki rolnej, polityki strukturalnej i polityk we-

<sup>1</sup> C. Herma: *Trybunał Obrachunkowy jako instytucja kontroli finansowej Wspólnot Europejskich*, Biuletyn Analiz UKIE, październik 2004.

wewnętrznych, stosunków zewnętrznych Wspólnot, dochodów (środków własnych) Wspólnot, aktywności bankowej, wydatków administracyjnych, instytucji i organów Wspólnot.

Grupy opracowują wstępne sprawozdania stanowiące podstawę dla decyzji Trybunału. Kontrolerzy często przeprowadzają kontrole w innych instytucjach UE, Państwach Członkowskich i każdym innym kraju, który otrzymuje środki pomocowe z UE. Kontrola wykonywana przez Trybunał ma zasadniczo charakter *ex post*. Kontrolując rachunki poszczególnych instytucji i organów Trybunał uwzględnia szczególnie kryteria legalności i prawidłowości dochodów i wydatków oraz ocenia rzetelność zarządzania finansami. Oceniając legalność i prawidłowość dochodów i wydatków Trybunał sprawdza ich zgodność z prawem wspólnotowym, w tym z przepisami bezpośrednio odnoszącymi się do danej kategorii wydatków lub dochodów, postanowieniami traktatów, budżetu i rozporządzenia finansowego. Z kolei ocena rzetelności zarządzania finansami, wymagająca porównania poniesionych nakładów i uzyskanych korzyści, a w praktyce zastosowania określonych wskaźników, ma w pewnym stopniu uznaniowy charakter. Podmioty kontrolowane zobowiązane są udostępnić funkcjonariuszom TO dokumenty potrzebne do przeprowadzenia kontroli. Kontrolowane jednostki powinny udzielić Trybunałowi wszelkiej pomocy niezbędnej do wykonywania jego zadań. Kontrola w Państwach Członkowskich przeprowadzana jest we współpracy z krajowymi instytucjami kontrolnymi<sup>2</sup>. Z powyższego przepisu wynika obowiązek Trybunału do powiadomienia właściwych organów Państw Członkowskich o planowanej kontroli w terminie, który umożliwi im współdziałanie w jej przeprowadzeniu.

Kontrola wykonywana przez Trybunał pozbawiona jest jakichkolwiek elementów władczych, które wskazywałyby na nadzorczy charakter jego działań. Trybunał nie dysponuje żadnymi instrumentami, które zobowiązywałyby kontrolowane jednostki do określonych działań, nie może także nakładać kar na osoby w jednostkach kontrolowanych. Jeśli kontrolerzy wykryją nadużycia lub nieprawidłowości, możliwie najszybciej przekazują informacje na ten temat do właściwych organów UE, które podejmują stosowne działania. Obowiązek informowania o wszelkich wykrytych podczas kontroli nieprawidłowościach wynika, jak się wydaje, z samej istoty Trybunału jako instytucji kontroli finansowej. Mimo to Traktat Amsterdamski wprowadził do TWE wyraźne postanowienie, iż kontrolując rachunki Wspólnoty i jej organów Trybunał *sygnalizuje w szczególności wszelkie nieprawidłowości* (art. 248 ust. 2 TWE).

W dniach 16–17 stycznia 2006 r. w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB odbyła się kontrola przeprowadzona przez członków Europejskiego Trybunału Obrachunkowego. Wnikliwej analizie poddany został projekt Leonardo da Vinci Nr PL/00/B/F/PP – 140 179 pt. „Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – EMCET de Bank” realizowany w okresie 01.11.2000–30.11.2003 r.

Europejski Trybunał Obrachunkowy był reprezentowany przez: Leszka Zacha i Alberto Gasperoni. Ponadto podczas kontroli obecni byli także Andrzej Musiej z Najwyższej Izby Kontroli oraz Anna Ałtas z Biura Koordynacji Kształcenia Kadr Programu Leonardo da Vinci.

<sup>2</sup> Najwyższa Izba Kontroli od początku lat 90. realizowała model współpracy z Europejskim Trybunałem Obrachunkowym (ETO) podobny do zasad, jakie obowiązują we współpracy ETO z NOK krajów członkowskich Unii Europejskiej. Przejawiało się to przede wszystkim w pomocy Europejskiemu Trybunałowi Obrachunkowemu podczas jego misji na terytorium Polski, dotyczącej kontroli środków Unii Europejskiej. W innych kontrolach NIK dotyczących środków unijnych wykorzystywano informacje uzyskane w ramach współpracy z Europejskim Trybunałem Obrachunkowym. Od 1999 r. współpraca z ETO przyjęła bardziej charakter szkoleniowy. Przy wsparciu funduszy Unii Europejskiej organizowane są dla pracowników NIK szkolenia dotyczące metodyki kontroli stosowanej przez Europejski Trybunał Obrachunkowy. Za: <http://www.nik.gov.pl>

Badany projekt ze względu na wysokość dofinansowania ze środków Unii Europejskiej poddawany był już kilka razy kontroli przez audytorów zewnętrznych. Jednak ranga ostatniej kontroli, przeprowadzonej przez Europejski Trybunał Obrachunkowy, jest najwyższa.

Audytorzy poddali wnikliwej analizie wszystkie koszty poniesione w ramach realizacji tegoż projektu, tak środki pochodzące z dotacji, jak i własne, poniesione zarówno w instytucji promotora, jak i u pozostałych partnerów projektu. Każdą z kategorii kosztów budżetu projektu poddano dokładnej analizie, zgodnie ze strukturą oraz przewodnikiem administracyjno-finansowym. Na podstawie faktur, rachunków, umów itp. oraz informacji sprawdzano, czy została zachowana zasada właściwego zarządzania finansami, w szczególności czy zachowana została: oszczędność środków, odpowiednia wydajność oraz skuteczność.

Pierwszy aspekt dotyczący oszczędności polegał na sprawdzeniu, czy wszystkie wydatki poniesione w związku z realizacją projektu, tj. koszty osobowe, podróże, ICT, produkcja oraz koszty inne są ujęte w ewidencji księgowej firmy na podstawie właściwych dokumentów. Ponadto wysokość tych kosztów została odniesiona do wypracowanych w ramach tego projektu produktów, czyli np. publikacji, strony internetowej itp. w celu ustalenia efektu gospodarności. Należy nadmienić, iż projekt ma bardzo długą listę produktów i mimo zakończenia projektu jest na nie zapotrzebowanie.

Drugi etap, dotyczący wydajności, polegał na sprawdzeniu, czy dany projekt osiągnął swoje cele o odpowiedniej jakości za pomocą minimalnych środków i czy są one zgodne z zakładanymi we wniosku. Na podstawie tych dwóch kryteriów audytorzy mogli stwierdzić, czy efekt gospodarności dla danego projektu został osiągnięty. Połączenie wszystkich tych elementów dawało pełny obraz realizacji projektu i związanych z tym nakładów finansowych.

Sprawozdanie z przeprowadzonej kontroli będzie zamieszczone w Dzienniku Urzędowym UE, jednak końcowe podsumowanie ze strony audytorów nie wskazuje na niedociągnięcia lub nieprawidłowości ze strony promotora projektu lub nieprawidłowości ze strony instytucji partnerskich. Audytorzy wskazali kilka rozwiązań na przyszłość, ale dotyczyły one głównie dokładniejszego opisywania dokumentów, gdyż należy nadmienić, iż kontrola ta była przeprowadzona w trzecim roku po zakończeniu projektu i pamięć ludzka mogła być zawodna.

## Literatura

1. Europejski Trybunał Obrachunkowy. Lepsze Zarządzanie finansami Unii Europejskiej. Broszura opracowana przez Departament Stosunków Zewnętrznych ETO.
2. Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, tekst skonsolidowany (uwzględniający zmiany wprowadzone Traktatem z Nicei, Dziennik Urzędowy UE C 325 z 24 grudnia 2002 r.); [www.ukie.gov.pl](http://www.ukie.gov.pl)
3. Herma C., Trybunał Obrachunkowy jako instytucja kontroli finansowej Wspólnot Europejskich, Biuletyn Analiz UKIE, październik 2004.
4. Najwyższa Izba Kontroli, [www.nik.gov.pl](http://www.nik.gov.pl)
5. Prawo Europejskie Zarys wykładu, Ryszard Skubisz, Ewa Skrzydło-Tefelska, Wyd. UMCS, Lublin 2003, s. 109–110.

Recenzent:  
**dr Krzysztof SYMELA**

Dane korespondencyjne autora:  
**Małgorzata SOŁTYSIAK**  
e-mail: [malgorzata.soltysiak@itee.radom.pl](mailto:malgorzata.soltysiak@itee.radom.pl)  
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB  
26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

**Ewa KORCZAK**

HSK Consulting, Warszawa

**Alicja SADŁOWSKA**

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Radom

## Pedagogiczne czasopisma naukowe na Liście Filadelfijskiej

### Pedagogical scientific journals on ISI Master Journal List

**Słowa kluczowe:** Lista Filadelfijska – edukacja – bazy danych.

**Key words:** ISI Master Journal List – education – database.

#### Summary

The article presents the history and activities of Institute for Scientific Information in Philadelphia. The author describes database and the way of using from its resources. The index journals list and science citation index are analysed, in particular in the field of education. The process of journals verification, that have already been on this list, is described: what conditions should be filled to be on ISI Master Journal List.

Instytut Informacji Naukowej w Filadelfii (Institute for Scientific Information – ISI) został założony w lipcu 1958 roku przez dr Eugene Garfielda. Ten zasłużony naukowiec – pionier w dziedzinie nowoczesnej informacji naukowej, obchodził 16 września 2005 swoje 80. urodziny, a jednocześnie świętowano 50-lecie wynalezionej przez niego metody indeksowania i analizowania informacji z różnych dziedzin nauki. W 1955 roku dr Eugene Garfield opublikował swoje innowacyjne dzieło zatytułowane „Indeksowanie cytatów naukowych: nowy wymiar dokumentowania informacji poprzez poszukiwanie asocjacji idei”. Koncepcja tworzenia indeksu cytowań danej informacji wychodziła z prostego założenia. Dr Garfield zauważał, że wartość danego odkrycia naukowego, badań, wynalazków, patentów, idei nie jest nadawana nominalnie przez świat naukowy, lecz jest zdeterminowana przez tych, którzy tych danych używają, innymi słowy oddziaływanie danej idei czy informacji na świat naukowy mierzy się ilością cytowań i odwoływania się do danej informacji. Spostrzeżenie to wydaje się dzisiaj oczywiste, lecz jako fundament metody zbierania i dokumentowania informacji naukowych zostało zapoczątkowane przez dr Garfielda.

Trzy lata po opublikowaniu swojej tezy dr Garfield założył Instytut Informacji Naukowej, który stał się instytucją wcielającą w życie metodę gromadzenia i udostępniania informacji. Instytut najpierw udostępniał zbiory danych w formie papierowej, następnie w postaci taśm magnetyfonowych, lecz prawdziwe urzeczywistnienie idei szybkiego dostępu do zintegrowanych baz da-

nych nastąpiło z chwilą wynalezienia Internetu. Od tej pory dostęp do informacji oferowany jest on-line i na CD-romach, co stwarza większe możliwości szybkiego dostępu i nawigacji w poszukiwaniu określonej informacji. Instytut Informacji Naukowej z instytucji zatrudniającej na początku dwie osoby rozwinął się poprzez lata we wpływową organizację zatrudniającą 500 pracowników. W roku 1992 Instytut został zakupiony i wcielony do większej organizacji The Thompson Corporation. Dane przygotowywane przez Instytut Informacji Naukowej są dystrybuowane i znajdują się w ofercie handlowej jednego z działów tej korporacji: The Thompson Scientific. Głównymi bazami danych oferowanymi przez tę korporację są:

- *ISI Web of Knowledge* – informacje w największej na świecie platformie informacji naukowej z różnych dziedzin nauki,
- *Web of Science* – baza danych z różnych dziedzin nauki i dostęp do pełnych tekstów publikacji, obejmująca również archiwalną bazę *Century of Science*, zawierającą 850 tys. zindeksowanych artykułów, które ukazały się w XX wieku,
- *Thompson Pharma* – bazy danych obejmujące informacje dla przemysłu farmaceutycznego i biotechnologicznego,
- *Derwent World Patents Index* oraz *Delphion* – zbiory danych dotyczących patentów naukowych,
- *IDdb (Investigational Drugs database)* – baza danych obejmująca informacje o lekach i terapiach,
- *EndNote* – baza umożliwiająca szybkie konstruowanie bibliografii z danej dziedziny.

Z informacji gromadzonych przez Instytut Informacji Naukowej udostępnianych za pośrednictwem The Thompson Corporation mogą korzystać naukowcy, badacze, wykładowcy, studenci, przedstawiciele świata nauki i biznesu, specjaliści w dziedzinie biotechnologii, chemii, inżynierowie, lekarze, farmaceuci, prawnicy, finansści oraz przedstawiciele innych zawodów i osoby zajmujące się innymi dziedzinami wiedzy i nauki.

*Lista Filadelfijska* jest wykazem czasopism indeksowanych w bazach tworzonych przez Instytut Informacji Naukowej. Instytut gromadzi informacje o publikacjach i cytatach autorów z całego świata. Bazy informacji są tworzone na podstawie zawartości wyselekcjonowanych, najbardziej prestiżowych czasopism naukowych. Obecnie „Lista Filadelfijska” zawiera ok. 13 tysięcy tytułów czasopism wydawanych w 35 językach obejmujących nauki ścisłe, przyrodnicze, techniczne, społeczne, humanistyczne oraz z dziedziny sztuki. Instytut w Filadelfii jest jedynym posiadaczem tego typu informacji na świecie i producentem kilkunastu baz danych, głównie bibliograficznych. Najbardziej znane bazy to:

- Indeks Cytowań Naukowych (Science Citation Index – SCI) oraz jego uzupełnienia dla nauk społecznych i humanistyki: Social Science Citation Index (SSCI) i Arts & Humanities Citation Index (AHCI),
- Raport Cytowań Czasopism (Journal Citation Reports – JCR),
- Wydawnictwo Current Contents – CC.

„Lista Filadelfijska” jest dostępna w postaci elektronicznej na stronach internetowych Instytutu ([www.isinet.com/isi/journals](http://www.isinet.com/isi/journals)) pod nazwą „Master Journal List”. Internetowa wersja „Listy Filadelfijskiej” umożliwia: odnalezienie konkretnego tytułu czasopisma, przeglądanie całej listy czasopism, monitorowanie zmian zachodzących w danych bibliograficznych poszczególnych tytułów czasopism na przestrzeni ostatnich 12 miesięcy. Nie ma jednak możliwości wyszukiwania informacji na podstawie kategorii tematycznej, języka czy kraju publikacji lub wydawcy. Na liście nie zamieszczono również Impact Factor – Współczynnika Oddziaływania. Impact Factor

jest miarą wpływu czasopisma na środowisko naukowe – świadczy o tym, jak często cytaty z artykułów opublikowanych w tej publikacji pojawiają się w pracach naukowych na całym świecie. W opisie bibliograficznym można odnaleźć jedynie szczegółowe dane bibliograficzne czasopisma.

Subskrypcja baz danych Instytutu Informacji Naukowej w Filadelfii jest płatna i obejmuje w 1/3 proc. materiały drukowane, a w 2/3 elektroniczne.

Informacje przygotowane przez ISI skierowano przede wszystkim do: środowisk naukowych: uczelni, bibliotek, naukowców, badaczy, studentów; instytucji rządowych; organizacji pozarządowych; firm, przedsiębiorstw, świata biznesu.

Przedstawiciele świata nauki mogą za pomocą baz ISI uzyskać dostęp, analizować i zarządzać informacją naukową. W środowiskach naukowych baza ISI adresowana jest m.in. do:

### **Władz uczelni, badaczy, fundacji wspierających działalność naukową.**

Dzięki niej instytucje te mają możliwość oceny działalności określonej uczelni lub wydziału, aktywności naukowców na forum światowym. Narzędziem umożliwiającym tę ocenę jest *Essential Science Indicators*. Obejmująca 8500 czasopism z całego świata baza daje możliwość: analizowania dokonań instytucji, naukowców, jakość publikacji, czasopism, stworzenia rankingu najlepszych wg kryteriów ISI krajów, czasopism, naukowców, instytucji na polu badań w danej dziedzinie, identyfikowania znaczących trendów w różnych dziedzinach nauki, odnalezienia potencjalnych współpracowników, dokonania oceny aktualnie zatrudnionych oraz instytucji oferujących współpracę, ustalenia wydajności, kreatywności i oddziaływania specyficznych pól działalności naukowej na cały świat nauki.

### **Bibliotek**

Narzędziem pomocnym w tej sferze jest *Journal Citation Reports – JCR*, który pomaga: zarządzać i uzupełniać zbiór czasopism naukowych, planować budżet jednostki, monitorować wiodące i najbardziej wpływowe czasopisma na świecie;

### **Naukowców, badaczy**

Bazą danych stworzoną dla tej grupy odbiorców jest *ISI Web of Knowledge*, która umożliwia dostęp do czasopism, książek, patentów, wyselekcjonowanych informacji internetowych, a nawet pracach naukowych przed ich ukazaniem się drukiem. ISI oferuje w tej bazie dostęp do 140 tys. pełnych tekstów prac i publikacji. Web of Knowledge pozwala:

- wyszukiwać informacje w największej na świecie platformie informacji naukowej z różnych dziedzin nauki;
- zidentyfikować miejsca i osoby powołujące się na pracę danego naukowca, zbadać oddźwięk własnej pracy na szerszym forum i uzyskać pełne teksty tych publikacji;
- zainstalować tygodniowy e-mailowy newsletter informujący na bieżąco o odkryciach i badaniach na danym polu naukowym;
- zlokalizować źródła finansowania danych badań naukowych, uzyskać informację o funduszach i grantach na daną działalność;

### **Studentów**

Narzędziem pomocnym dla tej grupy odbiorców jest *ISI Web of Science*. Obejmująca 8700 najbardziej wpływowych czasopism, umożliwia poszukiwania informacji z różnych dziedzin nauki i dostęp do pełnych tekstów publikacji. W styczniu 2005 dołączono do Web of Science archiwalną bazę Century of Science.

Baza Web of Knowledge daje możliwość:

- uzyskania dostępu do tematycznych indeksów cytowań, jak Science Citation Index (od roku 1900 do dnia dzisiejszego), Social Science Citation Indeks (1956 – do dnia dzisiejszego) oraz indeksów obejmujących nauki humanistyczne, sztukę, chemię itd.,
- zidentyfikowania źródeł inspiracji dla obecnych badań i oddziaływanie wyników badań na innych badaczy, oddźwięk w czasopismach,
- uzyskanie pełnego tekstu danej pracy.

Za pomocą bazy można również: zlokalizować miejsca cytowania danej pracy; odnaleźć informacje o potwierdzeniu lub obaleniu danej teorii; śledzić najnowsze trendy w nauce; zweryfikować dane dotyczące odnośników; zlokalizować artykuły związane z danymi badaniami, tematem oraz badaczy zajmujących się daną dziedziną dla nawiązania współpracy.

## **Prawo Bradforda**

Mogłoby się wydawać, że aby zbiór danych był miarodajny, baza danych powinna obejmować wszystkie czasopisma naukowe ukazujące się na świecie.

Instytut Informacji Naukowej w Filadelfii uwzględnia wszystkie typy czasopism i poddaje je procesowi wartościowania. W związku z tym czasopisma można podzielić na 3 typy:

- wydawnictwa archiwalne – ogłaszające prace typowo badawcze, które mogą być opiniotwórcze i inspirujące dla środowiska naukowego z danej dziedziny;
- czasopisma propagujące wiedzę z danej dziedziny naukowej w formie przeglądów monograficznych – służące przedstawicielom danej dziedziny nauki jak i danego zawodu;
- periodyki publikujące zarówno materiały przeglądowe, jak i prace badawcze.

Byłoby jednak niemożliwe – szacuje się, że liczba takich publikacji na świecie sięga 500 tys. – a także, jak wskazują badania, niepotrzebne umieszczenie wszystkich światowych czasopism w bazie danych. Lista Filadelfijska zawiera jedynie wyselekcjonowane czasopisma opierając się na prawie odkrytym przez S.C. Bradforda. W połowie lat 30. Bradford dowiódł empirycznie, iż nowe, oryginalne i wiarygodne informacje publikowane są w stosunkowo niewielkiej liczbie czasopism. Publikacje te dystrybuują około 95 proc. najbardziej wartościowej wiedzy z danej dziedziny. Cała reszta licznych czasopism powiela jedynie wiedzę z tej głównej grupy periodyków bądź przekazuje informacje o mniejszej wartości merytorycznej.

Zespół selekcyjny ISI tworzy zbiór czasopism na Liście Filadelfijskiej – „Master Journal List” według opisanych poniżej zasad.

## **Jak znaleźć się na Liście Filadelfijskiej**

Zbiór czasopism znajdujących się na Liście Filadelfijskiej nie ma stałego składu. Każdego roku Instytut Informacji Naukowej w Filadelfii poddaje procesowi oceny około 2000 nowych czasopism. Spośród tych periodyków tylko około 10–12% może dołączyć do bazy. Co więcej weryfikowana jest również dotychczasowa baza w celu określenia, czy czasopisma z Listy nadal spełniają założone przez ISI kryteria, czy też zostaną z Listy usunięte. Czasopismo do oceny ISI można zgłosić wypełniając formularz elektroniczny na stronach ISI. Należy też przesłać 3 kolejne, najbardziej aktualne wydania danej publikacji do siedziby ISI. Następnie wymagane jest nadsyłanie następnych 3 wydań periodyków zaraz po ich ukazaniu się. Kluczowym kryterium stosowanym w procesie selekcji czasopism jest regularność wydawania danego periodyku. Periodyki wydawane z opóźnieniem nie podlegają ocenie ISI. Podobnie jak publikacje, które nie zakwalifikowały się do bazy ISI, nie mogą być ponownie poddane ocenie przez następne 2 lata.



Proces ewaluacji rozpoczyna się z chwilą nadesłania pierwszego egzemplarza wydawanego terminowo. Decyzja o zakwalifikowaniu pisma do „Listy Filadelfijskiej” nie zapada wcześniej niż po uzyskaniu 3 kolejnych wydań. Proces ten może trwać kilka miesięcy, w zależności od częstotliwości ukazywania się pisma. Na przykład dla kwartalnika decyzja nie zapada wcześniej niż po 9 miesiącach.

Obowiązują następujące kryteria oceny czasopisma:

- 1) dostosowanie się do podstawowych standardów wydawniczych dotyczących czasopism:
  - wydawanie czasopisma zgodnie z założonym terminem. Regularność ukazywania się czasopisma uważana jest za kryterium niezbędne do dalszej ewaluacji danego czasopisma;
  - dotrzymanie standardów międzynarodowej konwencji wydawniczej, czyli nadanie odpowiedniej nazwy czasopisma oraz tytułu publikacji odpowiadającego charakterowi treści, zamieszczenie streszczenia adekwatnego do treści, wykazu pozycji piśmiennictwa oraz pełnego adresu autorów pracy;
  - tłumaczenie na język angielski tytułów, streszczeń oraz słów hasłowych, tzw. key-words publikowanych prac. Wskazane jest także podawanie tytułów angielskich cytowanych pozycji piśmiennictwa. ISI nie wymagają publikowania całych prac w języku angielskim, bardzo istotne jest jednak zachowanie poprawności językowej w streszczeniu angielskim, zastosowanie słownictwa adekwatnego do problematyki publikacji;
- 2) regionalna reprezentatywność czasopism. Instytut koncentruje się na analizie periodyków reprezentujących określone regiony świata, w mniejszym stopniu kraje;
- 3) ocena merytoryczna dokonywana przez ekspertów. Jako główne kryteria tej oceny brane są pod uwagę oryginalność problematyki publikacyjnej i nowoczesność metodyczną;
- 4) Analiza poczytności mierzona następującymi wskaźnikami:
  - a) Citation index – indeks cytowań;
  - b) Impact Factor – współczynnik oddziaływania, czyli wskaźnik częstości cytowania w określonym czasie;
  - c) Immediacy index – współczynnik określający czas, w jakim artykuł opublikowany w czasopiśmie jest cytowany w piśmiennictwie.

Najbardziej znanym i najczęściej stosowanym kryterium ISI dla oceny poczytności, wartości publikacji i generalnie oceny stanu nauki w danym kraju czy ośrodku naukowym stał się Impact Factor.

### **Impact Factor – współczynnik oddziaływania**

Jest to współczynnik, który uznawany jest za podstawowe kryterium w ocenach wartości czasopism i publikacji. Wskaźnik ten jest miarą cytowania konkretnej publikacji w określonym przedziale czasowym. Impact Factor (np. dla roku 2004) oblicza się za pomocą wzoru  $D = B/C$ , przy czym:

D – to Impact Factor na rok 2004,

B – liczba cytowań w roku 2004 w piśmiennictwie światowym artykułów opublikowanych w danym czasopiśmie w dwóch poprzednich latach 2002–2003,

C – liczba wszystkich artykułów opublikowanych w tych samych dwóch latach 2002–2003.

Wielkość Impact Factor dla poszczególnych tytułów czasopism, publikowana jest przez ISI i wydawana w formie bazy danych na CD-Rom pod nazwą Journal Citation Report (JCR). Baza obejmuje dwie serie: dla nauk przyrodniczych SCI/JCR, nauk społecznych, humanistycznych SSCI/JCR i AHCI/JCR. Korzystając z tej bazy można opracować listę rankingową tytułów czasopism z poszczególnych dyscyplin naukowych i na tej podstawie ocenić ich wartość merytoryczną.

## Journal Citation Reports

Report Cytowań Czasopism (Journal Citation Reports – JCR) jest uznanym sposobem oceny czasopism. Raport przedstawia dane statystyczne cytowań wskazujące na wiodące na świecie czasopisma i ich wpływ na środowisko naukowe na świecie. Raport Cytowań Czasopism JCR dostępny jest poprzez ISI Web of Knowledge.

Charakterystyka bazy:

- 1) JCR obejmuje ponad 7500 najczęściej cytowanych czasopism z całego świata. Raport obejmuje około 200 dyscyplin naukowych.
- 2) Baza oferuje dostęp do statystyk cytowań od roku 1997.
- 3) Pozwala użytkownikom na sortowanie czasopism wg takich kryteriów jak: Impact Factor, Immediacy Index, Total Cites, Total Articles, Cited Half-Life or Journal Title.
- 4) Umożliwia również tematyczne sortowanie czasopism wg przedmiotu badań.

JCR dostępny jest w dwóch edycjach:

- The Science Edition – obejmujący ponad 5900 wiodących światowych periodyków naukowych,
- The Social Sciences Edition – obejmujący 1700 czasopism z kategorii nauk społecznych.

Raport cytowań czasopism może być przydatny dla:

- 1) Bibliotekarzy – do zarządzania i uzupełniania zbioru książek i zaplanowania budżetu na subskrypcje,
- 2) Wydawców, edytorów – do monitorowania konkurencji, rozpoznania możliwości na rynku i podejmowania decyzji wydawniczych, śledzenia kondycji swoich czasopism,
- 3) Autorów, naukowców – do zidentyfikowania czasopism, w których warto publikować swoje prace, odnalezienia periodyków związanych z daną dziedziną nauki,
- 4) Analityków – do śledzenia trendów w literaturze fachowej.

## Narodowe bazy danych

Instytut Informacji Naukowej w Filadelfii przygotowuje specjalne bazy danych, umożliwiające ustalenie:

- 1) wkładu poszczególnych krajów do danej dziedziny nauki,
- 2) oddziaływania ośrodków naukowych w poszczególnych krajach na naukę światową,
- 3) analizę mocnych i słabszych stron określonych dziedzin nauki w danym państwie.

Są to: Narodowe Wskaźniki Cytowań (National Science Indicator– NSI) oraz Narodowy Raport Cytowań (National Citation Report – NCR).

Bazę NCR, która pozwala też na porównywanie aktywności naukowej poszczególnych ośrodków naukowych w danym państwie, przygotowuje ISI na specjalne zamówienie z danego kraju. Baza NSI publikowana jest każdego roku. Publikacje i cytowania w tej bazie podzielone zostały na 33 główne dziedziny. Ostatnia 34. dziedzina to badania interdyscyplinarne, których nie dało się inaczej zakwalifikować. Opracowywana jest także specjalna wersja NSI z podziałem na jeszcze bardziej specjalistyczne dyscypliny, których łącznie jest 105.

## Subskrypcja

Dostęp do baz danych Instytutu Informacji Naukowej w Filadelfii jest odpłatny, wysokość opłaty ustalana jest indywidualnie dla danej instytucji lub firmy poprzez analizę potrzeb i dostosowanie odpowiedniej oferty przez Sales Menagera. Bazy danych dystrybuowane są przez firmę Thompson.

## Nauki pedagogiczne na Liście Filadelfijskiej

W zakresie nauk pedagogicznych na Liście Filadelfijskiej nie ma aktualnie notowanych czasopism polskich. Na Liście czasopism, spośród 49 czasopism z Polski, nie ma periodyków reprezentujących polski wkład w tę dziedzinę. Na Liście Filadelfijskiej nie są reprezentowane również czasopisma o tej tematyce z regionu Europy Środkowej i Wschodniej. Światowa lista pism obejmujących edukację, pedagogikę i nauki pokrewne zawiera ok. 100 czasopism. Są to głównie publikacje z takich krajów jak: Stany Zjednoczone, Japonia, Wielka Brytania, Kanada, Holandia.

Zgodnie z zasadami selekcji czasopism do baz ISI nie jest to stan niezmienny i w każdej chwili czasopisma dotyczące pedagogiki mogą być zgłoszone i poddane weryfikacji w celu ewentualnego dołączenia do Listy.

Na dowód, że lista jest weryfikowana, przytoczymy własne spostrzeżenia. Na zadane w 2002 r. w wyszukiwarce bazy Masters Journal List hasło „słowo w tytule” EDUCATION w rezultatach znalazły się 83 pozycje, a na to samo zapytanie w 2006 r. było ich 60, głównie amerykańskich. Przykładowe tytuły europejskie:

- Advances in Health Sciences Education, ISSN: 1382-4996, SPRINGER, Netherlands,
- British Journal of Sociology of Education, ISSN: 0142-5692, ROUTLEDGE JOURNALS, TAYLOR & FRANCIS LTD, England,
- Comparative Education, ISSN: 0305-0068, ROUTLEDGE JOURNALS, TAYLOR & FRANCIS LTD, England,
- Computers & Education, ISSN: 0360-1315, PERGAMON-ELSEVIER SCIENCE LTD, England,
- Economics of Education Review, ISSN: 0272-7757, PERGAMON-ELSEVIER SCIENCE LTD, England,
- European Journal of Psychology of Education, ISSN: 0256-2928, INST SUPERIOR PSYCHOLOGIA APLICADA, Portugal,
- Gender and Education, ISSN: 0954-0253, ROUTLEDGE JOURNALS, TAYLOR & FRANCIS LTD, England,
- Health Education Research, ISSN: 0268-1153, OXFORD UNIV PRESS, England,
- Higher Education, ISSN: 0018-1560, SPRINGER, Netherlands
- Innovations in Education and Teaching International, ISSN: 1470-3297, ROUTLEDGE JOURNALS, TAYLOR & FRANCIS LTD, England,
- Journal of Deaf Studies and Deaf Education, ISSN: 1081-4159, OXFORD UNIV PRESS, England,
- Journal of Education Policy, ISSN: 0268-0939, ROUTLEDGE JOURNALS, TAYLOR & FRANCIS LTD, England,
- Research In Science Education, ISSN: 0157-244X, SPRINGER, Netherlands,
- Teaching and Teacher Education, ISSN: 0742-051X, PERGAMON-ELSEVIER SCIENCE LTD, England.

Recenzent:

**dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE**

Dane korespondencyjne autora:

**Ewa KORCZAK**

e-mail: ewa.korczak@acn.waw.pl

HSK Consulting, Warszawa

**Alicja SADŁOWSKA**

e-mail: alicja.sadlowska@itee.radom.pl

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

## Liberalny, nieformalny i bezpłatny szwedzki system edukacyjny: Szwedzka Rada Narodowa Nauczania Dorosłych

Swedish liberal, non-formal and free education system



**Słowa kluczowe:** Folkbildning, Szwedzka Rada Naukowa Nauczania Dorosłych, ogólnokształcące szkoły ludowe, towarzystwa naukowe.

**Key words:** Folkbildning, Swedish National Council of Adult Education, Folk High Schools, study associations.

### Summary

Today, with the permanent necessity of acquiring and sustaining knowledge, folkbildning endorses the success in the implementation of the idea of Adult Education. The article describes objectives and activities of folkbildning in Sweden indicating Folk High Schools. It also broaches a role of Swedish National Council of Adult Education in Swedish society education.

Pojęcie *Folkbildning* trudno przetłumaczyć na język polski. Aby zrozumieć, co kryje się pod tą nazwą, należy dokładnie zapoznać się z korzeniami i strukturą folkbildningu.

Od ponad stu lat społeczeństwo w Szwecji interesuje się różnorodnymi formami nabywania wiedzy. Dlatego już w XIX wieku ludzie (przede wszystkim dorośli, którzy wcześniej z różnych powodów nie ukończyli szkoły) gromadzili się we własnych domach, czytali książki i uczestniczyli w różnorodnych spotkaniach kulturalnych. W ten sposób poznawali nowe osoby, nabywali doświadczenia, a to z kolei powodowało zwiększenie ich szans na polepszenie sytuacji zawodowej oraz materialnej.

Historia „folkbildningu” rozpoczyna się w XIX wieku, kiedy to powstają pierwsze ogólnokształcące szkoły ludowe, biblioteki oraz stowarzyszenia nauczycieli. Rodzą się pierwsze studia dla dorosłych, a w czasopiśmie i książkach poruszane są kwestie związane z zaletami zdobywania i poszerzania wykształcenia. Rewolucja polityczna i społeczna powoduje, że ludzie zdają sobie sprawę, iż mogą naprawdę zmienić swoje dotychczasowe życie. Jednakże do wprowadzenia jakichkolwiek zmian potrzebna jest im większa wiedza.

Termin *folkbildning* dotyczy cykli studiów, kursów i kulturalnych zajęć wspomaganych przez państwo, a organizowanych w Szwecji przez towarzystwa naukowe i ogólnokształcące szkoły ludowe. Zajęcia prowadzone są głównie przez nauczycieli, administratorów, liderów projektów itd. Duża część folkbildningu realizowana jest we współpracy z ruchami popularnymi i innymi organizacjami, które są członkami towarzystw naukowych lub są odpowiedzialne za ogólnokształcące szkoły ludowe.

Filozofia folkbildningu zakłada, że wszyscy obywatele Szwecji są wolni i niezależni, z prawem do uczestniczenia we wszystkich fazach życia społecznego. Folkbildning stwarza niezbędne warunki do swobodnego nabywania wiedzy przez ludzi dorosłych oraz umożliwia im poprawę dotychczasowego życia.

Pierwsze *ogólnokształcące szkoły ludowe – Folk High Schools* (będące częścią folkbildningu) powstały w 1868 roku. Obecnie jest ich 148. Ogólnokształcące szkoły ludowe są szkołami dla dorosłych powyżej 18 roku życia. Pierwszeństwo uczestniczenia w zajęciach przysnaje się kandydatom z niewielkim zasobem wiedzy. Ogólnokształcące szkoły ludowe kształtują kursy dowolnie, w zależności od zainteresowań i profilu szkoły, dając tym samym studentom możliwość wpływania na główną treść kursu powiązaną z ich wcześniejszą wiedzą, zainteresowaniami i potrzebami. Ogólnokształcące szkoły ludowe oferują kursy na różnych poziomach i nastawione są na różne cele. Kursy długoterminowe trwają od jednego semestru do roku lub kilku lat. W każdym semestrze uczestniczy w kursach długoterminowych około 27 000 uczestników, a w kursach krótkoterminowych około 75 000 uczestników. Cały proces kształcenia jest zupełnie bezpłatny, a państwo przyznaje granty na naukę. Kursy ogólne, które dopuszczają osobę na studia uniwersyteckie, są ważną częścią systemu edukacyjnego i są dostępne we wszystkich ogólnokształcących szkołach ludowych. Ponadto szkoły oferują kursy z zakresu muzyki, mediów, sztuki i rękodzieł, teatru, języka itd. Niektóre z oferowanych kursów mają charakter zawodowy, przyuczające do wykonywania konkretnego zajęcia, np. wykładowca dramy, dziennikarz.

Z folkbildningiem powiązane są również *towarzystwa naukowe*. Pierwsze z nich powstały na początku XX wieku. Obecnie jest ich dziesięć. Każdego roku jest organizowanych około 320 000 kursów, w których bierze udział około 2,5 miliona uczestników. Programy kulturalne różnego rodzaju są drugim rodzajem działalności towarzystw. Każde z towarzystw posiada swój własny profil, jasno określony w zależności od poziomów kursów. Każde towarzystwo naukowe posiada swoje lokalne oddziały. Razem 10 towarzystw posiada ponad 270 organizacji członkowskich, które współpracują lokalnie z różnymi klubami kulturalnymi i stowarzyszeniami.

Towarzystwa naukowe oraz wyższe szkoły ludowe stworzyły wspólną wirtualną sieć – [www.folkbildning.net](http://www.folkbildning.net), która jest dostępna dla organizacji folkbildningu, ale głównie dla osób indywidualnych. Sieć jest wykorzystywana dla różnych celów, przede wszystkim jako narzędzie pedagogiczne w nauczaniu na odległość.

Folkbildning ma już sprecyzowane cele na przyszłość:

Głównym celem tego specyficznego szwedzkiego systemu nauczania jest umożliwienie nauki wszystkim zainteresowanym (osobom dorosłym, bo takie jest założenie), a ponadto:

- wypracowanie w człowieku samodzielności i poczucia własnej wartości, jak również wskazanie możliwości aktywnego uczestnictwa w państwie demokratycznym,
- przekazanie umiejętności niezbędnych do poprawy sytuacji życiowej osobom, którym brakuje podstaw edukacji,
- stworzenie realnych możliwości uczestnictwa w zajęciach i warsztatach kulturowych,

- podtrzymywanie i rozwój sieci kontaktów osób, które w przeszłości z powodu bezrobocia bądź choroby nie mogły znaleźć pracy,
- wskazanie możliwości budowania nowego życia oraz zdobywania źródeł przychodów, dla tych którzy z różnych powodów przybyli do Szwecji (emigranci, wysiedleńcy).

Folkbildning pojawia się w społeczeństwie bardzo zróżnicowanym, przede wszystkim w społeczeństwie wielokulturowym. Tak jak większość krajów, przyszłość szwedzka będzie kształtowana przez różnorodność społeczną i pluralizm w wielkim rozmiarze. Ludzie ze środowisk odmiennych etnicznie i kulturowo będą mieli możliwość uczestniczenia w życiu kulturalnym i społeczeństwie szwedzkim dzięki uczęszczaniu do wyższych szkół ludowych. Szkoły te mają bowiem za zadanie organizować spotkania dla ludzi, którzy z różnych powodów znaleźli się w Szwecji, np. migranci, uchodźcy.

The screenshot shows a Microsoft Internet Explorer browser window displaying the website of Folkbildningsrådet. The address bar shows the URL: <http://www.folkbildning.se/page/59/translationsoversattningar.htm>. The website header features the logo 'fbr Folkbildningsrådet' and navigation links: HEM, SÖK, HJÄLP. A menu bar includes: Folkbildningsrådet, FBR info, **Folkbildning**, Folkhögskolor, Studieförbund, Projekt, Dokument, Folkbildningsnätet. A secondary menu bar includes: Aktuellt, Historik, Kännetecken, Samhällsstöd, Internationellt, **Translations / Översättningar**. On the left, a list of languages is provided with flags: English, Français, Deutsch, Español, Russian, Estonian, Latvian, Suomeksi, and Other translated materials. The main content area is titled 'The Swedish National Council of Adult Education' and contains the following text:
 

The Swedish National Council of Adult Education is entrusted by the government and parliament to distribute grants to the study associations and folk high schools, submit budget and fiscal reports, follow up and evaluate the popular education activities, and administer the Popular Education Net, a digital platform for learning and conferences.

The Council was founded in 1991 as a non-profit organization with three members: The National Federation of Study Associations, The Federation of County Councils, and The Interest Organization for Popular Movement Folk High Schools (RIO).

**Swedish: Den översatta texten**

Detta är den text på svenska som är översatt till olika språk och som finns dels som

Rys. 1. Strona internetowa Folkblidningu  
Fig. 1. Homepage of the FOLKBILDNING website

Folkbildning jest wspomagany przez *Szwedzką Radę Narodową Nauczania Dorosłych* (The Swedish National Council of Adult Education). Została założona w 1991 roku jako organizacja non-profit z trzema członkami: Narodową Federacją Towarzystw Naukowych (National Federation of Study Associations), Federacją Rad Okręgu (Federation of County Councils) i Organizacją Powszechnego Ruchu Ogólnokształcących Szkół Ludowych (The Interest Organization for Popular Movement Folk High Schools (RIO)). Szwedzka Rada Narodowa Nauczania Dorosłych jest upoważniona do rozdzielania grantów towarzystwom naukowym i ludowym szkołom ogólnokształcącym. To ona decyduje, komu należy się grant i rozdziela dostępne fundusze pomiędzy poszczególne ośrodki. Zadanie to jest zlecone Radzie przez rząd i parlament szwedzki. Do zadań Rady należy ponadto przekazywanie parlamentowi informacji oraz raportów na temat działalności szkół ludowych oraz towarzystw naukowych. Szwedzka Rada Narodowa Nauczania Dorosłych monitoruje politykę edukacyjną dorosłych, koordynuje międzynarodowe kontakty oraz administruje sieć Wolnego Kształcenia Dorosłych.

Członkami Szwedzkiej Rady Narodowej Nauczania Dorosłych są:

1. **The National Federation of Study Associations** – Narodowa Federacja Stowarzyszeń Naukowych, która jest organizacją skupiającą siedem stowarzyszeń naukowych.
2. **The Interest Organization for Popular Movement Folk High Schools** – Organizacja Ruchu Ludowego Ogólnokształcących Szkół Ludowych wraz z innymi organizacjami i ruchami ludowymi.
3. **The Federation of County Councils** – Federacja Rady Wsi reprezentująca ogólnokształcące szkoły ludowe mające siedzibę na wsi lub w pobliżu.

Na organizację Szwedzkiej Rady Narodowej Nauczania Dorosłych składa się:

- *Ciało Reprezentujące*, które jest najwyższym ciałem wykonawczym obradującym raz w roku,
- *Zarząd Rady* wybierany na 2 lata, prowadzący biura,
- *Informacyjny Serwis Szwedzkich Wyższych Szkół Ludowych*, który jest centrum informacji dla ogólnokształcących szkół ludowych i jest odpowiedzialny za wszelkie dane dotyczące 148 ogólnokształcących szkół ludowych [www.folkhogskola.nu](http://www.folkhogskola.nu). Serwis tworzy i rozpowszechnia katalogi z kursami edukacyjnymi oraz udziela informacji na temat nauki w ogólnokształcących szkołach ludowych,
- *Sieć Liberalnego Kształcenia Dorosłych*, która jest częścią *Biura Szwedzkiej Rady Narodowej Nauczania Dorosłych*.

Szwedzka Rada Narodowa Nauczania Dorosłych jest również członkiem **EAEA** – Europejskiego Stowarzyszenia Nauczania Dorosłych.

Więcej na temat folkbildningu oraz Szwedzkiej Rady Narodowej Nauczania Dorosłych na stronie [www.folkbildning.se](http://www.folkbildning.se)

*Adres Szwedzkiej Rady Narodowej Nauczania Dorosłych:*

Box 730

S-101 34 STOCKHOLM, Sweden

Tel: +46 8 412 48 00 , Fax: +46 8 21 88 26, e-mail: [fbr@folkbildning.se](mailto:fbr@folkbildning.se)

Recenzent:

**dr Michał BUTKIEWICZ**

Dane korespondencyjne autora:

**Ludmila ŁOPACINSKA-KUPIDURA**

e-mail: [ludmila.lopacinska@itee.radom.pl](mailto:ludmila.lopacinska@itee.radom.pl)

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Radom

# Sylwetki wybitnych oświatowców

## Profesor Andrzej RADZIEWICZ-WINNICKI



Andrzej Radziejewicz-Winnicki urodził się 9 grudnia 1945 roku w Bydgoszczy. Do szkół podstawowych uczęszczał w Bydgoszczy, Bielsku-Białej i Katowicach. Szkołę ogólnokształcącą ukończył w Katowicach i podjął studia wyższe (1963) na Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Filozoficznym. Tytuł magistra socjologii uzyskał w 1968 roku. Podjął pracę zawodową jako socjolog w Wojewódzkiej Spółdzielni Spożywców „Społem” w Bydgoszczy, a następnie w Zarządzie Okręgu Związku Zawodowego Pracowników Spółdzielczości Pracy w Bydgoszczy. Praca zawodowa sprzyjała pierwszym kontaktom naukowym z socjologami UMK w Toruniu, a następnie z psychologami i pedagogami Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach poprzez uczestnictwo w seminariach doktoranckich.

W roku 1970 przeniósł się na stałe na Górną Śląsk. Początkowo pracował w przemyśle węglowym jako socjolog, a w uczelni wyższej – Uniwersytecie Śląskim. Uczestniczył w seminariach naukowych, prowadzonych początkowo przez doc. dr. hab. Jana Bohuckiego, a następnie doc. dr. hab. Adolfa Molaka. W 1974 roku decyzją Rady Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych. Zatrudniono go jako adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Pracy Instytutu Pedagogiki. Od 1978 pełnił funkcję kierownika Pracowni Organizacji Środowiska Wychowawczego w Przemysle, a następnie (od 1979) kierownika Zakładu Pedagogiki Pracy. W latach 1974–1979 aktywnie uczestniczył w pracach dwóch seminariów naukowych: Socjologii Przemysłu i Pedagogiki Pracy, prowadzonego przez prof. zw. dr. hab. Janusza Sztumskiego (UŚ, WSP – Częstochowa) oraz z zakresu Socjologii Nauki i Wiedzy, prowadzonego przez prof. zw. dr. hab. Salomeę Kowalewską (IFiS PAN – Warszawa). W kilka lat później (1980), po pomyślnie zdanym kolokwium habilitacyjnym w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, decyzją Rady Wydziału Humanistycznego (zatwierdzoną przez Centralną Komisję Kwalifikacyjną ds. Stopni i Tytułów Naukowych) uzyskał stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych (z zakresu pedagogiki), a następnie stanowisko docenta (1981). Od 1981 roku, nieprzerwanie, do dnia dzisiejszego pełni funkcję kierownika (blisko 30-osobowej) Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego. W ramach wewnętrznej struktury organizacyjnej katedry pełnił funkcję koordynatora 7-osobowej Pracowni Planowania Intencjonalnych Środowisk Wychowawczych i Socjologii Wychowania (kierownik pracowni), przemianowanej początkowo (od 2001 roku) na pracownię, a od 2005 roku Zakład Polityki Oświatowej i Socjologii Wychowania. W roku 1989 uzyskał, decyzją Prezydenta PRL – tytuł profesora. W latach 1984–1990 był jest dziekanem Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. W latach 1990–2005 pisał kilka książek – wydanych w kraju i za granicą – na temat polskiego społeczeństwa w okresie intensywnie przebiegającej zmiany społecznej. Prace zwarte kandydata różnią się pod względem rodzaju i zakresu prowadzonej analizy, ale łączy je wspólnie generalne podejście do opisywanej nowej postmonocentrycznej rzeczywistości, a przede wszystkim poszukiwanie na wielu płaszczyznach oznak ciągłości lub



zmiany. W analizach zawarto wiele propozycji dotyczących działań reformatorskich, które miały być wynikiem przebiegającego procesu modernizacji społecznej, jak i wprowadzonych radykalnych reform organizacyjnych i programowych, ale również do choćby minimalnych, ewolucyjnych usprawnień w obszarze oświaty i wychowania Rzeczypospolitej Polskiej. W okresie dwóch kolejnych kadencji (1996–2002) wybrany i powołany był na stanowisko Dyrektora Instytutu Pedagogiki na Uniwersytecie Śląskim. Był zatrudniony i nadal podejmuje pracę w wyższym szkolnictwie niepublicznym. W latach 1998–2002 Profesor pracował w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Mysłowicach (pełniąc m.in. funkcję Prorektora ds. Rozwoju i Współpracy z Zagranicą). Po blisko półtorarocznej przerwie podjął ponownie pracę w Śląskiej Wyższej Szkole Zarządzania. Od 1 października 2003 r. pełni nieprzerwanie funkcję Kierownika Katedry Pedagogiki w Śląskiej Wyższej Szkole Zarządzania im. Gen. J. Ziętka w Katowicach. Członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN trzech kadencji (1984–1987; 1999–2002; 2003–2006). W wyniku przeprowadzonych wyborów, od maja 2004 roku powierzono Profesorowi prestiżową funkcję Przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, jak również WAER (World Ass. For Educational Research) oraz (do 2001) ISA International Sociological Ass.). Równocześnie pełni funkcje członka w kolegiach redakcyjnych międzynarodowych periodyków naukowych: „Scientia Paedagogica Experimentalis” (siedziba redakcji Gent – Belgia), „Vitae Scholasticae” (siedziba redakcji DeKalb – USA), „The New Educational Review” (Katowice–Banska Bistrica–Ostrava). Jest także członkiem kilku kolegiów redakcyjnych w Polsce: „Lubelskiego Rocznika Pedagogicznego” (Lublin), „Wychowania na Co Dzień” (Toruń), „Chowanny” (Katowice), „Roczników Pedagogiki Rodziny” (Piotrków Trybunalski–Kielce), „Szkieł Humanistycznych” (Olsztyn). W latach 1988–1993 był również członkiem Rady Redakcyjnej „Ruchu Pedagogicznego”.

Od 1997 roku pełni funkcję redaktora naukowego ogólnopolskiego kwartalnika „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” wyróżnionego – decyzją KBN – kategorią „B”.

Profesor Andrzej Radzewicz-Winnicki w okresie ostatnich trzydziestu lat prowadził wykłady w charakterze Visiting Professor w blisko 80 ośrodkach akademickich, m.in. w USA, RFN, Finlandii, Wielkiej Brytanii, Austrii, Norwegii, Grecji, Danii, na Węgrzech, w Bułgarii, Czechach i Słowacji. Uczestniczył w ponad 60 konferencjach naukowych organizowanych poza granicami kraju oraz w 90 konferencjach organizowanych w Polsce. Jest promotorem 14 prac doktorskich, wielokrotnie pełnił funkcję recenzenta we wszczętych przewodach habilitacyjnych, doktorskich (blisko 90-krotnie), a także opiniował dorobek kandydatów, ubiegających się o nadanie tytułu profesora w kraju i za granicą. Trzykrotnie opiniował dorobek naukowy – na prośbę Senatów uczelni wyższych – uczonych, którym nadano tytuły doktorów *honoris causa*. W latach 1998–2002 był powołany decyzją Ministra Szkolnictwa Republiki Słowacji – w poczet członków Państwowej Komisji Resortu ds. nadawania stopni i tytułów naukowych.

Jest autorem wielu publikacji, a wśród nich 18 książek: *Przyczyny płynności załogi robotniczej* (1971), *Pedagogiczne i socjologiczne aspekty płynności załogi w zakładzie przemysłowym* (1978), *Pedagog i pedagogika w przemyśle* (1978), *Metody badań w naukach społecznych* (współautor: D. Maszczyk, 1979), *Identyfikacja z zawodem, grupą roboczą i zakładem pracy* (1979), *Pedagog w przemysłowym zakładzie pracy* (1983), *Methodological Solutions in Pedagogical Research on Identification Processes* (1984), *Essays in Social Pedagogy* (1988), *W poszukiwaniu Homo Oeconomicus – Szkice polemiczne w wychowaniu* (1989), *Educational Democratisation of Extramural Areas: The Case of Poland* (1994), *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzi-*

mej edukacji (1995, 1999), *Emerycy i renciści w sytuacji społecznego ubóstwa* (1997), *Tradition and Reality in Educational Ethnography of Post-Communist Poland. Essays in Sociology of Education and Social Pedagogy* (1998), *Podręczny słownik terminów z zakresu nauk o wychowaniu angielsko-niemiecko-polski* (współautorzy: R. Seebauer, E. Górnikowska-Zwolak, 2001), *Oblicza zmieniającej się współczesności* (2001), *Spółczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji* (2004), *Ryzyko transformacyjne nowego ładu społeczno-edukacyjnego* (2004), (współautor: A. Roter), *Social and Educational problems in Poland. Essays and Chosen Conceptions at the Background of the EU Accession* (2005) (współautorzy: E. Bielska, A. Roter).

Andrzej Radzewicz-Winnicki jest także redaktorem naukowym ponad 20 prac zbiorowych wydanych w kraju i za granicą. Są to m.in.: *Młodzież w Górnośląskim regionie przemysłowym. Studia i badania* (1984), *Paedagogica Societatis. przedmiot, zadania a współczesność* (1985), *Pedagogika a socjologia wychowania* (1986), *Problemy społeczno-wychowawcze w środowisku młodzieży* (współredaktor: W. Bobrowska-Nowak, 1986), *Pedagogika społeczna w perspektywie przemian gospodarczych* (1987), *Nauczyciel w procesie przemian* (1989), *Teacher Strategies: a Review and Critique of Chosen Conceptions* (1991), *Journal of Thought* (1992), *Educational and Social Transformation in Poland and Other Post-Communist Countries* (współredaktor: E. Górnikowska-Zwolak, 1992), *Współcześni socjologowie o wychowaniu* (1993), *Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce* (1995), *Educational Democratisation in Poland: Tradition and Post-Communist Transformation* (współredaktor: D. Marzec, 1998), *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem* (współredaktorzy: E. Górnikowska-Zwolak, A. Czerkawski, 1999), *Dilemmas of Education* (współredaktorzy: E. Górnikowska-Zwolak, D. Marzec, 2000), *Edukacja a życie codzienne* (współredaktor: E. Bielska, 2002), *Spółeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta. Doświadczenia i propozycje* (współredaktorzy: T. Frąckowiak, P. Mosiek, 2005, 2005) i inne opracowania.

Za całokształt swojej działalności naukowej, dydaktycznej oraz organizacyjno-badawczej odznaczony był w przeszłości Brązowym Krzyżem Zasługi (1978), Złotym Krzyżem Zasługi (1985) oraz Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski (2004). W 1986 roku otrzymał Medal Komisji Edukacji Narodowej, a w 1989 roku Profesorowi – podczas kolejnego cyklu wykładów prowadzonych na terenie kilku uczelni amerykańskich – nadano Złoty Medal Northern Illionis University of DeKalb. Dwukrotnie był odznaczony Brązowym Medalem za Zasługi dla Obronności Kraju (1987, 1997). Za swą działalność był wyróżniony dwukrotnie Nagrodą Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki (1978, 1981) oraz Nagrodą Ministra Edukacji Narodowej (1990) w dziedzinie badań naukowych. Wielokrotnie wyróżniany nagrodami J. M. Rektora Uniwersytetu Śląskiego. W roku 2005 został wyróżniony prestiżową Nagrodą „Pro Scientia et Arte” decyzją Kapituły i Senatu Uniwersytetu Śląskiego, przyznawaną każdego roku tylko jednemu z grona wybitnych profesorów.

Profesor jest człowiekiem pogodnym, koleżeńskim, życzliwym, odpowiedzialnym i otwartym.

Piotr Kowolik

## Profesor Henryk MOROZ



Prof. zw. dr hab. Henryk Moroz urodził się 22 października 1924 roku w Krasnopolu na Suwalszczyźnie. Pracę jako nauczyciel rozpoczął w jednoklasowej Szkole Podstawowej we wsi Buda Ruska, w 1946 roku posiadając wykształcenie podstawowe i ukończony półroczny Wstępny Kurs Pedagogiczny.

W roku 1948 podjął pracę w siedmioklasowej Szkole Podstawowej w Krasnopolu. Pracując zawodowo ukończył Liceum Pedagogiczne zdobywając świadectwo dojrzałości w 1951 roku. Po ukończeniu Państwowego Kursu Przynależenia Zawodowego Nauczycieli Szkół Średnich w Katowicach uczył matematyki w Liceum Pedagogicznym w Elku. W tym czasie studiował zaocznie matematykę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku. Ukończył wyższe studia zawodowe w 1954 roku uzyskując dyplom Nauczyciela Szkół Średnich Ogólnokształcących i Zakładów Kształcenia Nauczycieli, pełniąc funkcję dyrektora Liceum Pedagogicznego w Sokółce. W 1957 roku podjął pracę w Liceum Pedagogicznym w Augustowie. Tam też otrzymał trzyletni urlop na realizację studiów matematycznych w Krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej. W 1960 roku był wykładowcą matematyki w I Studium Nauczycielskim w Krakowie.

W 1966 roku uzyskał stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w Uniwersytecie Jagiellońskim na podstawie przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. Jana Zborowskiego dysertacji pt. *Kształtowanie pojęć matematycznych w pierwszym roku nauczania*. W tym samym roku podjął pracę w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, którą wykonywał do 1979 roku kolejno jako wykładowca, adiunkt, docent. W 1972 roku uzyskał stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie dydaktyki matematyki po przedstawieniu pracy *Problemy modernizacji nauczania początkowego matematyki* na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. W latach 1977–1979 pełnił funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Od 1979 roku pracował w Uniwersytecie Śląskim na Wydziale Pedagogiki i Psychologii na stanowisku kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Nauczania Początkowego, rozbudowując Katedrę nadał jej wyraźny profil naukowy i metodyczny, przekształcił ją w Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej. W 1988 roku uzyskał tytuł naukowy profesora. Od 1993 roku przez jedną kadencję pełnił funkcję dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

Profesor Henryk Moroz rozpoczął działalność naukową w 1961 roku zainspirowany przez prof. Annę Zofię Krygowską z krakowskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej. Początkowo prowadził badania empiryczne, opisowe, między innymi dotyczące problematyki wykorzystania w nauczaniu matematyki metody „liczb w kolorach” Cuisenaire’a-Gattego, zasobu pojęć i umiejętności arytmetycznych dzieci wstępujących do szkoły.

W latach 1965–1973 uczestniczył w szeroko zakrojonych badaniach eksperymentalnych, zorganizowanych przez Katedrę Matematyki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie. Opracował wraz z prof. A.Z. Krygowską projekt nowego programu matematyki, związany z wdrażaniem koncepcji czynnościowego nauczania matematyki. Realizacja tej idei stała się punktem zwrotnym w dydaktyce matematyki. Weryfikował ten projekt przez okres ośmiu lat w klasach I–VIII Szkoły Podstawowej nr 12 w Krakowie. W drugiej fazie eksperymentu kierował pracami wdrożeniowo-kontrolnymi na terenie 256 szkół podstawowych w 9 województwach. Ponownie badania ekspery-

mentalne podjął w 1969 roku, gdy na zlecenie Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego opracował projekt nowego programu kształtowania pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym.

W latach 1966–1978 kierował pracami zespołu naukowego badającego problematykę przyczyn trudności myślenia matematycznego. W latach 1985–1990 w ramach Resortowego Programu Badań Podstawowych „Unowocześnienia procesu kształcenia – Model dydaktyk szczegółowych” pełnił funkcję koordynatora II stopnia w dwóch grupach tematycznych: „Optymalizacja procesu kształcenia nauczycieli matematyki” oraz *Kształcenie matematyczne nauczycieli klas początkowych*. Opracował syntezę tych badań.

Przeprowadził ponadto badania dystansowe po 24 latach od ukończenia wymienionych wyżej badań weryfikujących nowy program nauczania w klasach I–VIII.

Do najciekawszych osiągnięć naukowych Henryka Moroz w dziedzinie dydaktyki matematyki zaliczyć można: opracowanie koncepcji unowocześnienia nauczania matematyki w klasach początkowych (istotnym elementem jest tu przeniesienie pracy poznawczej uczniów z poziomu konkretów na poziom modeli i poziom struktur poznawczych) i zweryfikowanie tej koncepcji w toku badań eksperymentalnych i wdrożeniowo-kontrolnych, opracowanie nowego programu kształcenia pojęć matematycznych u dzieci w przedszkolu i klasach I–III. Badacz ten wniósł nowe impulsy do teorii czynnościowego nauczania matematyki i do refleksji nad teorią J. Piageta.

Działalność pisarska Profesora przedstawia się następująco:

- 8 monografii,
- 12 prac zbiorowych,
- 11 podręczników,
- 70 artykułów oraz recenzje prac doktorskich (10), habilitacyjnych (1) i 1 dorobku profesorskiego.

Warto przypomnieć niektóre tytuły: *Problemy modernizacji początkowego nauczania matematyki* (Kraków 1972), *Z doświadczeń nad modernizacją nauczania początkowego matematyki* (Warszawa 1978), *Rozwijanie pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym* (Warszawa 1982), *Kształcenie matematyczne a rozwój społeczno-zawodowy* (Katowice 1991), *Zrozumieć swój czas* (Kraków 2001).

Profesor jest utalentowanym nauczycielem i cenionym autorem podręczników, zeszytów ćwiczeń, przewodników metodycznych, materiałów do nauczania matematyki. Wspomnieć tu trzeba m.in. o cyklu podręczników *Nasza matematyka* czy o wydanym w 1991 roku podręczniku *Nasza matematyka – zabawy i gry dydaktyczne*.

W toku pracy dydaktycznej w uczelniach wyższych realizował wszystkie formy zajęć: ćwiczenia, wykłady, konwersatoria, proseminaria i seminaria magisterskie. Aktualnie skupia uwagę na seminariach magisterskich. Pod kierunkiem Profesora tytuły magistra na studiach dziennych i zaocznych zdobyło 1216 osób.

Profesor Henryk Moroz wykazuje dużą dbałość o rozwój młodej kadry naukowej, czego świadectwem jest m.in. wzrost naukowy Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Śląskiego, zdobycie pod jego kierunkiem stopnia naukowego doktora przez 9 osób, prowadzenie przez niego od 20 lat ogólnopolskiego seminarium doktoranckiego z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej i dydaktyki matematyki.

Potwierdzeniem jego zasług pedagogicznych są odznaczenia dla wychowawcy i nauczyciela najcenniejsze: Order Uśmiechu (1974), Odznaka Przyjaciela Szkoły (1978), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1982). Za działalność naukową i dydaktyczną czterokrotnie zdobywał nagrodę Ministra, kilkakrotnie był nagradzany przez Rektora Uniwersytetu Śląskiego za wybitne wyniki w pracy.

Piotr Kowolik

**Bronisława KOSTRZEWA**  
ZS CKU w Koninie

## Centrum Kształcenia Ustawicznego w Koninie – sukces w zarządzaniu jakością

Continuing Education Center in Konin  
– success of quality management



**Słowa kluczowe:** zarządzanie jakością, Centrum Kształcenia Ustawicznego, certyfikat.

**Key words:** quality management, Continuing Education Center, certificate.

### Summary

The article presents the history of Continuing Education Center in Konin. The didactic database and educational and training offers are described. The authors present the most important teachers and students achievements. They indicate works that prepare quality system implementation ISO 9001:2000.

W 1975 roku powołano do centra kształcenia ustawicznego – nowe placówki szkolno-oświatowe, które miały zaspokajać potrzeby edukacyjne dorosłych i pełnić funkcje koordynacyjne w stosunku do szkół dla pracujących.

W tym czasie Konin był już ważnym ośrodkiem przemysłowym w kraju: Kopalnia Węgla Brunatnego, Huta Aluminium, FUGO i inne mniejsze zakłady potrzebowały wykwalifikowanych pracowników, dlatego zaistniała potrzeba utworzenia również w Koninie centrum kształcenia ustawicznego. 2 stycznia 1978 roku Kuratorium Oświaty i Wychowania wydało decyzję utworzenia Centrum Kształcenia Ustawicznego w województwie. Placówka okazała się potrzebna, bo z roku na rok rosła liczba oddziałów, zmieniały się specjalności i kierunki (stacjonarne), przybywało nauczycieli. Nauczanie odbywało się w formach dziennych-stacjonarnych, wieczorowych i zaocznych.

24 października 2003 roku CKU w Koninie obchodziło swoje 25-lecie. Uroczystości, nagrody, przemówienia to miłe chwile podsumowujące trud i wysiłek wielu osób włożony w funkcjonowanie tej placówki edukacyjnej. Przecież to nie tylko szkoła dla młodzieży, ale także, a może przede wszystkim miejsce kształcenia dorosłych i to kształcenia przez całe życie.



Centrum Kształcenia Ustawicznego w Koninie

Hasłem uroczystej akademii z okazji 25-lecia CKU było:

*Edukacja to wyścig między cywilizacją a katastrofą – H.G.Wells*

Należy mieć nadzieję, że ćwierć wieku dotychczasowych zmagania i następne lata zapewnią absolwentom ZS CKU w Koninie miejsce bliżej cywilizacji.

## **Wizja rozwoju ZS CKU w Koninie**

Obecnie kształcą się w ZS CKU 1815 uczniów i słuchaczy. Kształcenie odbywa się w liceach profilowanych, technikach zawodowych i szkołach policealnych. Aktualna oferta placówki jest bardzo bogata i każdy może znaleźć tu dla siebie miejsce tak młodzi, jak i dorośli. Wychodzimy bowiem z założenia, że każde dziecko, każdy słuchacz posiada atuty, talenty, zdolności i dlatego staramy się uwzględnić wszelkie potrzeby i przyjmować wszystkich zgłaszających się do naszej szkoły. Dowodem na to jest nasza oferta:

Szkoły dla młodzieży: technikum, zawód: technik ekonomista; technikum, zawód: technik handlowiec, technikum, zawód: technik technologii odzieży, liceum profilowane – profil zarządzanie informacją, liceum profilowane – profil socjalny, liceum profilowane – profil ekonomiczno-administracyjny.

## **Szkoły dla dorosłych**

### ***Szkoły wieczorowe i zaoczne***

- Liceum ogólnokształcące 3-letnie: – na podbudowie Szkoły Zasadniczej; – na podbudowie gimnazjum.
- Liceum profilowane 3-letnie: ekonomiczno-administracyjny, socjalny, zarządzanie informacją.
- Uzupełniające Liceum Ogólnokształcące 2-letnie: na podbudowie Zasadniczej Szkoły Zawodowej.
- Technikum dla dorosłych 4-letnie na podbudowie gimnazjum: technik handlowiec, technik spedytor, technik logistyk.
- Uzupełniające Technikum dla Dorosłych na podbudowie Zasadniczej Szkoły Zawodowej 3-letnie: technik mechanik; technik handlowiec.

### ***Szkoły policealne***

Roczne dla absolwentów liceów profilowanych, 2-letnie dla absolwentów innych szkół dających średnie wykształcenie w zawodach: technik administracji, technik ekonomista, technik in-

formatyk, technik obsługi turystycznej, technik rachunkowości, pracownik socjalny, technik informacji naukowej, technik handlowiec, technik logistyki.

Przy Zespole Szkół Centrum Kształcenia Ustawicznego działa Państwowa Komisja Egzaminacyjna do przeprowadzania: egzaminów eksternistycznych, egzaminów kwalifikacyjnych.

## Kursy i szkolenia

Kursy kwalifikacyjne, kursy doskonalące i aktualizujące wiedzę, kursy wyuczające i przyuczające do zawodu: kroju, szycia i projektowania odzieży, księgowości komputerowej, sekretarki – asystentki szefa, obsługi kas fiskalnych, agenta turystycznego, administratora sieci komputerowej, specjalisty ds. marketingu, specjalisty ds. personalnych.

### Kursy przygotowujące do egzaminów eksternistycznych z zakresu:

- gimnazjum dla dorosłych, szkoły ponadpodstawowej dla dorosłych, szkoły ponadgimnazjalnej dla dorosłych, szkoły policealnej.

### Kursy przygotowujące do egzaminów dojrzałości i egzaminów maturalnych.

**Kursy przygotowujące do egzaminów na tytuły kwalifikacyjne robotnika wykwalifikowanego i mistrza w różnych zawodach:** mechanik pojazdów samochodowych, ślusarz, murarz, kucharz małej gastronomii, fryzjer, sprzedawca, elektryk, stolarz, krawiec i inne.

Realizacja tak bogatej oferty edukacyjnej jest możliwa tylko przy kompetentnej, wykształconej kadrze. Obecnie grono pedagogiczne składa się z 65 nauczycieli pełnozatrudnionych i ponad 70 niepełnozatrudnionych, głównie doświadczonych pedagogów, także licznych praktyków z urzędów, przedsiębiorstw produkcyjnych i usługowych. Wielu nauczycieli podwyższa swoje kwalifikacje uczestnicząc w różnorodnych kursach, trzy osoby ukończyły studia doktoranckie, a ponad połowa kadry studia podyplomowe.

Disponujemy także nowoczesnie wyposażoną bazą dydaktyczną. Do 1996 roku pracowaliśmy w dwóch budynkach – co prawda wyposażonych w nowe meble i pomoce dydaktyczne, ale z każdym rokiem było nam coraz „ciaśniej”. W 1996/1997 rozpoczęła się budowa trzeciego obiektu, który został oddany do użytku w 2001 roku. Szkoła wzbogaciła się o dwanaście nowych pracowników, a także nową siedzibę biblioteki z księgozbiorem i programami multimedialnymi oraz czytelnią internetową.

W historii ZS CKU było wiele znaczących wydarzeń, a oto niektóre z nich:

- 2.01.1978** – powołanie na mocy decyzji Kuratorium Oświaty i Wychowania Centrum Kształcenia Ustawicznego w Koninie,
- 1979 – Centralna Inauguracja Roku Kształcenia Ustawicznego Pracujących,
- 1986–1989 – budowa drugiego budynku dydaktycznego (obecnie bud. A),
- 1989 – podsumowanie 10-letniej działalności placówki, oddanie do użytku budynku A,
- od 1991 – udział w organizacji i aktywna działalność w Ogólnopolskim Klubie Szkół Handlowych,
- 1997–2000 – budowa nowego pawilonu dydaktycznego (obecnie bud. C),
- 1998 – organizacja konkursu na Sekretarkę-Asystenta Dyrektora,
- 1998 – obchody XX-lecia CKU, nadanie imienia Stefana Batorego, wręczenie sztandaru
- 1999 – organizacja Ogólnopolskiego Finału Turnieju Wiedzy i Umiejętności Handlowo-Menedżerskich – KONIN 1999,
- od 2000 – organizacja Międzyszkolnego Turnieju Wiedzy i Umiejętności Handlowo-Menedżerskich dla szkół regionu konińskiego,
- 2000 – Ogólnopolska Inauguracja Roku Oświaty Dorosłych z udziałem wiceministra MEN Wojciecha Książka i wiceministra MAiSW Marka Naglewskiego,

- 2000 – oddanie do użytku trzeciego budynku dydaktycznego (obecnie bud. C),
- 2002 – przekształcenie CKU w Zespół Szkół Centrum Kształcenia Ustawicznego im. St. Batorego,
- 2002 – ogólnopolska konferencja dyrektorów centrów kształcenia ustawicznego i praktycznego,
- 2003 – obchody 25-lecia działalności Centrum Kształcenia Ustawicznego w Koninie,
- 2003 – przeprowadzenie Ogólnopolskiego Konkursu „Młody Księgarz”,
- 2004 – uzyskanie certyfikatu „Szkoła z klasą”,
- 2004 – nawiązanie współpracy międzynarodowej z Litwą,
- 2004 – uzyskanie upoważnienia OKE Poznań i organizacja etapu praktycznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodzie sprzedawca,
- 2005 – organizacja pierwszej Nowej Matury,
- 2005 – wznowienie działalności firmy symulacyjnej ,
- 2005 – rozpoczęcie prac nad wdrażaniem Systemu Zarządzania Jakością ISO 9001–2000,
- 2006 – uzyskanie upoważnienia OKE Poznań do przeprowadzania etapu praktycznego egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe dla techników,
- 2006 – uzyskanie CERTYFIKATU SYSTEMU ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ ISO 9001:2000.

Ale najważniejszy w szkole jest uczeń i bez jego osiągnięć wszystkie pozostałe powody do zadowolenia nie miałyby racji bytu. Przy dobrej bazie, wykształconych, pracowitych i ambitnych pracownikach szkoły nasi uczniowie osiągają sukcesy nie tylko na skalę szkoły czy miasta, ale także w szerszym gremium. Potwierdzeniem niech będą wymienione sukcesy uczniowskie:

#### ***Ogólnopolski Turniej Wiedzy i Umiejętności Handlowo-Menedżerskich***

- 1996 – Justyna Jackowska – finalistka (III etap w Inowrocławiu),
- 1999 – Adam Lipiński, Przemysław Antczak – finaliści (III etap w Koninie),
- 2000 – Adam Lipiński – VI miejsce,
  - Przemysław Antczak – finalista (III etap w Ełku)
- 2001 – Dorota Rybicka, Wioleta Przerwa – finalistki (III etap w Tczewie),
- 2002 – Marcin Lipiński – finalista (III etap w Olsztynie),
  - drużyna ZS CKU – II miejsce w klasyfikacji na najbardziej skuteczny zespół w zawodach okręgowych,
- 2003 – Piotr Bartosik – I miejsce,
  - Marcin Lipiński – III miejsce,
  - Piotr Woźniak – XIII miejsce,
  - drużynowo – ZS CKU – I miejsce i Puchar Przechodni (III etap w Sandomierzu),
- 2004 – Andżelika Paprocka – finalistka (III etap w Szczecinku).

#### ***Olimpiada Wiedzy Ekonomicznej***

- 2003 – Piotr Bartosik – XIII miejsce w zawodach okręgowych Ogólnopolskiego Konkursu Prac Dyplomowych szkół odzieżowych,
- 1997 – Marzena Biernat i Dorota Walczak w półfinale.

#### ***Ogólnopolski Konkurs „Młody, sprawny sprzedawca”***

- 2000 – Dorota Kotarska – finalistka (III etap w Szczecinie),
- 2001 – Justyna Kluczevska – I miejsce (III etap w Szczecinie),
  - drużyna ZS CKU – III miejsce w klasyfikacji zbiorowej w Szczecinie.



### ***Ogólnopolski Turniej o tytuł „Najlepszego ucznia w zawodzie sprzedawca”***

2001 – Justyna Kluczevska – II miejsce na szczeblu wojewódzkim w Kaliszu, VI miejsce na szczeblu ogólnopolskim w Jeleniej Górze.

### ***Ogólnopolski Konkurs Wiedzy Księgarskiej „Młody Księgarz”***

2003 – I miejsce drużyny ZS CKU (Magdalena Kumosiak, Justyna Łukaszewska, Marta Molenda).

### ***Olimpiada Teologii Katolickiej***

2004 – Żaneta Szymczak – finalistka (III etap w Elblągu).

### ***Olimpiada Wiedzy Konsumentckiej***

2004 – Daria Kujawa – X miejsce w Wielkopolsce (II etap w Poznaniu),

2005 – Daria Kujawa – III miejsce,

– Magdalena Stolarek – IV miejsce w Wielkopolsce.

### ***Olimpiada Języka Rosyjskiego***

2004 – Barbara Drzewiecka – zakwalifikowała się do eliminacji okręgowych.

### ***Ogólnopolski Konkurs Recytatorski***

2004 – Monika Molenda – zakwalifikowała się eliminacji rejonowych.

### ***Ogólnopolski Bieg Milowego Słupa***

2002 – I miejsce dziewcząt.

### ***Indywidualne Mistrzostwa rejonu konińskiego w szachach***

2002 – Jarosław i Sławomir Smagalscy – I i II miejsce.

### ***Wielkopolski Konkurs „Nasza Europa”***

2003 – Szeflińska Milena – I miejsce.

ZS Centrum Kształcenia Ustawicznego przygotowuje się do edukacji na odległość, aby pomóc osobom niepełnosprawnym i tym, którzy przedkładają swobodę samokształcenia nad wymogami kształcenia szkolnego. Kształcenie ustawiczne daje możliwość doskonalenia się w wieku dojrzałym, a więc podniesienie kwalifikacji zawodowych, kształcenie umysłu, rozwijania osobowości. Zmieniająca się sytuacja na rynku pracy stwarza konkurencję w ubieganiu się o zatrudnienie. Młodzi ludzie czują potrzebę zdobywania kilku zawodów bądź umiejętności, aby sprostać wymogom pracodawców. Dlatego też w ostatnich latach wzrosło zapotrzebowanie na kształcenie kursowe, które umożliwi w szybkim tempie uzyskać wymagane specjalności. Centrum Kształcenia Ustawicznego w Koninie wychodzi naprzeciw wszystkim bezradnym z ofertą możliwości kształcenia. Zespół Szkół Centrum Kształcenia Ustawicznego jest publiczną placówką oświatową, która świadczy usługi uczniom i ich rodzicom, słuchaczom i osobom dorosłym oraz środowisku. Główne zadanie Centrum to kształcenie uczniów i słuchaczy, wyposażenie ich w umiejętności niezbędne do funkcjonowania w dynamicznie rozwijającym się świecie i zdobywania dalszej wiedzy. Centrum realizuje funkcję dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą i umożliwia młodym ludziom wprowadzenie w różnorodne dziedziny życia i nauki oraz zapewnia możliwość atrakcyjnego spędzenia czasu, rozrywki i odpoczynku. Szkoła dąży również do kształcenia ustawicznego na coraz wyższym poziomie, a także uczenie się przez całe życie pozwoli sprostać wyzwaniom dnia dzisiejszego i najbliższej przyszłości.

Należy więc stworzyć centrum kształcenia młodzieży i dorosłych oraz centrum informacji i doradztwa, zapewniając potencjalnym klientom szeroki dostęp do materiałów dydaktycznych i informacyjnych w różnych formach poprzez np.: Internet, wideo, tv, radio, książkę, prasę, pakiety multimedialne, konsultacje indywidualne, zbiorowe itp.

To wizja takiej szkoły przyszłości, gdzie każdy chętnie uczęszcza nie tylko dla zdobycia wykształcenia, ale dla innych wewnętrznych potrzeb, także dla przyjemności i satysfakcji.

Centrum Kształcenia Ustawicznego stanie się wówczas nowoczesnym ośrodkiem edukacji dla młodzieży i dorosłych, zapewniającym wszechstronne wykształcenie na poziomach ponadgimnazjalnych. Przewiduje się nadal kształcenie młodzieży i dorosłych w różnych formach zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych. Ta różnorodność form pozwoli z jednej strony zaspokoić oczekiwania klientów, z drugiej strony zaś umożliwi dostosowanie kierunków kształcenia i ich zakresu do potrzeb i wymagań krajowego i europejskiego rynku pracy. Jednocześnie pozwoli to na pełne wykorzystanie bazy dydaktycznej.

Należy przypuszczać, że zainteresowanie szkołami średnimi i policealnymi nie zmniejszy się, ponieważ pojawiają się nowe potrzeby i wyższe aspiracje społeczne. Nie zmniejszy się również zapotrzebowanie na doksztalcenie i doskonalenie zawodowe, na uzupełnianie i zmianę kwalifikacji, dlatego atrakcyjne oferty Zespołu Szkół Centrum Kształcenia Ustawicznego w zakresie różnych form pozaszkolnych, kursowych, niestacjonarnych należy rozwijać i poszerzać.

Przygotowanie uczniów wymaga odpowiedniej bazy i przeszkolonej kadry, co wiąże się ze znacznymi wydatkami budżetowymi.

Uruchomienie ośrodka egzaminacyjnego to inwestycja w bazę lokalową, wyposażenie stanowisk – często bardzo kosztowne i zapewnienie obsługi ze strony administracji placówki, w której ośrodek funkcjonuje. Z kolei mając na względzie dobro ucznia-absolwenta uzasadnione jest powoływanie ośrodków egzaminacyjnych jak najbliżej miejsca zamieszkania ucznia.

Jak widać, nowa forma nadawania kwalifikacji zawodowych jest utrudnieniem nie tylko ze względu na niechęć do zmian – w oświacie to niestety częsty argument. Są także kłopoty merytoryczne; finansowe, organizacyjne, lokalowe itp.

Natomiast ilość bezrobotnych wśród absolwentów szkół zawodowych – w tym ZS CKU w Koninie także, oraz zatrudnianie na stanowiskach o innych wymaganiach kwalifikacyjnych niż wyuczone świadczy o konieczności zastosowania wszelkich możliwych sposobów prowadzących do zmiany obecnej sytuacji.

## **Nowe rozwiązania**

Zmianą, która musi następować w sposób ciągły w edukacji jest ustawiczne podnoszenie jakości pracy placówki oświatowej. Należy przy tym pamiętać, że najważniejszym celem szkoły jest dobro i wszechstronny rozwój uczniów.

Wszelkie działania podejmowane przez szkołę winny być podporządkowane temu celowi nadrzędnemu. Także badanie skuteczności wysiłków powinno sprawdzać poziom przygotowania absolwentów do samodzielnego radzenia sobie w różnych sytuacjach osobistych, społecznych i zawodowych, a wszystkie oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze szkoły muszą być wspierane przez środowisko rodzinne i społeczność lokalną. Sposobem działania, który uwzględni aspekty jakości pracy szkoły jest wdrożenie i funkcjonowanie systemu zarządzania jakością zgodnie z normą ISO.

Współczesne systemy jakości, z których dwa znane są na całym świecie: ISO 9000 i TQM, wywodzą się z koncepcji jakości stworzonej przez Williama Deminga, czyli ukierunkowanie działań na spełnianie potrzeb klientów oraz nieustanne doskonalenie pracy i jej efektów.

ISO 9001:2000 to model zarządzania szkołą ukierunkowany na dobro i wszechstronny rozwój ucznia, zapewniający jakość procesu kształcenia i nieustanne doskonalenie jego wyników, osiągnięte dzięki zaangażowaniu całej społeczności.

Szkoła jakości przedstawia uczniowi ofertę edukacyjną, na którą składa się kształcenie, ocenianie i doradztwo. Oznacza to przede wszystkim stworzenie uczniom warunków do indywidualnego rozwoju, możliwości do wszechstronnej aktywizacji w procesie kształcenia oraz wspieranie w dążeniu do osiągnięć.

Każda szkoła, kierując się własnymi preferencjami i uwarunkowaniami, może budować swój system doskonalenia jakości pracy opierając się na ustalonych przez siebie wymaganiach wobec tej jakości. Badanie takiego systemu sprowadza się do określenia wymagań, ustawicznego badania stopnia ich spełnienia oraz wprowadzania zmian doskonalących. Należy przy tym pamiętać, że najważniejszym celem szkoły jest dobro i wszechstronny rozwój uczniów.

Obecnie ogromną wagę przywiązuje się do jakości kształcenia. Szkoła o dobrej jakości i warunkach kształcenia przyczynia się do zwiększenia potencjału możliwości tkwiących w absolwencie, a co za tym idzie zwiększa możliwości absolwenta na współczesnym rynku pracy. Powoduje to wzrost znaczenia jakości kształcenia przy wyborze szkoły, uczelni. Nauka staje się coraz droższa, dlatego wybór pada z reguły na placówkę kształcącą na wyższym poziomie, co w przyszłości ma zagwarantować lepszą pracę i płacę.

W erze globalizacji powstała potrzeba wyznaczenia wspólnych norm regulujących jakość, niezależnie od kraju, w którym są realizowane, ponieważ pozwala to na wiarygodną ocenę jakości produktów i usług, w związku z tym międzynarodowa normalizacja jakości nie ominęła również edukacji.

Posiadanie certyfikatu zgodności systemu zarządzania jakością z wymaganiami normy ISO jest dziś na całym świecie już nie tyle atutem, co koniecznością dostosowania się do zasad funkcjonowania w konkurencyjnym otoczeniu.

Korzyści wynikające z wdrożenia systemu zarządzania jakością ISO 9001:2000 to:

- lepsze poznanie potrzeb klienta,
- zapewnienie wysokiej jakości świadczonych usług edukacyjnych,
- zdobycie uznania klientów,
- podniesienie prestiżu na rynku edukacyjnym,
- usprawnienie funkcjonowania organizacji i zarządzania,
- funkcjonowanie procesu ciągłego doskonalenia działalności,
- aktywne, skuteczne i szybkie identyfikowanie i rozwiązywanie problemów,
- pobudzenie i utrzymanie potrzeby stałego doskonalenia się.

ZS CKU w Koninie podjęło wyzwanie budowania wewnątrzszkolnego systemu jakości. W kwietniu 2005 roku rozpoczęto prace przygotowujące wdrożenie systemu jakości ISO 9001:2000, a z dniem 1 września 2005 podjęto stosowne czynności.

Aby proces nie tylko mógł się rozpocząć, ale przede wszystkim, by można było liczyć na sukces, trzeba zaangażowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Nie jest to łatwe, ponieważ pierwszą przeszkodę stanowi „opór wobec nowego”. I w naszej szkole początkowo nie było inaczej. Tylko przedstawienie korzyści, liczne szkolenia, konsultacje zespołowe i indywidualne pozwoliły na postęp prac wdrożeniowych. Korzyści (takie jak wzrost prestiżu, uporządkowa-

nie procesów i zapisanie ich w procedury, podniesienie jakości kształcenia, a co za tym idzie szansa na pozyskanie naboru na bardzo trudnym rynku edukacyjnym) dla entuzjastów od początku były oczywiste. Z czasem przekonaliśmy pozostałych – sceptyków ubywa z każdym zrealizowanym zadaniem i mamy nadzieję, że ten proces ma charakter ciągły.

Jednakże sukces już jest. Samo zjawisko „przełamywania lodów” i powiększanie się grupy osób zaangażowanych we wdrażanie ISO to przecież niewątpliwe zwycięstwo. Mimo krótkiego czasu mamy już wymierne korzyści wynikające z decyzji o budowaniu wewnątrzszkolnego systemu jakości. Przede wszystkim udało się (w znaczącym zakresie) uporządkować dokumentację nauczycielską, co bez wątpienia wpływa na podniesienie jakości pracy szkoły. Przecież trudno budować wysoką jakość procesu edukacyjnego bez rzetelnego planu, a także ustalonych zasad działania. Oczywiście, że dotychczas także planowaliśmy proces dydaktyczno-wychowawczy, ale teraz mamy jasne procedury i jeśli tylko każdy z nas będzie ich przestrzegał, to trudne zadanie planowania i oceniania osiągnięć uczniów będzie dużo łatwiejsze, bo precyzyjnie przedstawione, jednolite dla wszystkich i wszystkim wiadome. Także dokumentacja szkolna, a dokładnie jej identyfikowanie uległy poprawie poprzez sprecyzowanie zasad, wspólne wypracowanie wzorców i konieczną segregację ogromnego przecież zbioru. Innym obszarem, który zbadaliśmy wnikliwie i doskonalimy jest obieg dokumentów, miejsca i zasady ich przechowywania, a także nowe rozwiązania z wykorzystaniem technologii informatycznej. I tak zbudowaliśmy elektroniczne rejestry dotyczące dostaw i dostawców towarów i usług do naszej placówki – w tym także dostaw usług edukacyjnych, czyli szkoleń członków rady pedagogicznej, pracowników administracji i obsługi. Powstała także Księga Kompetencji, czyli dokument zastępujący wiele dotychczasowych rejestrów w dziale kadr: rejestry o ukończonych kursach doskonalących i kwalifikacyjnych, uzyskanych uprawnieniach, przebytych szkoleniach, stażu pracy, stopniu awansu zawodowego nauczycieli i wiele innych. Przeredagowaliśmy instrukcję kancelaryjną tak, aby zasady pracy dostosować do wymogów współczesności np. poprzez włączenie obsługi poczty elektronicznej do zakresu obowiązków pracownika kancelarii. Udoskonaleniu uległ również system zapewniania bezpieczeństwa uczniom i słuchaczom, szczególnie w miejscach większego zagrożenia jak chociażby w sali wychowania fizycznego.

Po auditach wewnętrznych i zewnętrznych 9 stycznia 2006 otrzymaliśmy certyfikat systemu zarządzania jakością ISO 9001:2000. Czy to oznacza koniec prac? W żadnym razie!

O doskonaleniu jakości pracy szkoły nigdy nie można powiedzieć, że został zakończony. Jest to ciągle zmierzanie w wyznaczonym kierunku ze świadomością konieczności podejmowania wciąż nowych wyzwań.

Dane korespondencyjne autora:

**Bronisława KOSTRZEWA**

e-mail: b.kostrzewa1@wp.pl

Zespół Szkół Centrum Kształcenia Ustawicznego

26-500 Konin, ul. Wodna 1

# Centrum Środków i Inicjatyw Międzynarodowych – partner w projektach edukacyjnych

Centre of International Resources and Initiatives  
– partner in educational projects



**Słowa kluczowe:** kształcenie ustawiczne, projekty międzynarodowe, sieć GRETA, szkolenia, EMCET 2.

**Key words:** continuing education, international projects, GRETA network, training, EMCET 2 project.

## Summary

CR2i is an continuing educational centre and a member of the French Ministry of Education. It is the head of the GRETA Network which carries out vocational education and training for youth and adults. CR2i is participating in a lot of international projects and now it is one of the partner in EMCET 2 project.

*Centre de Ressources et d'Initiatives pour l'International (Centrum Środków i Inicjatyw Międzynarodowych)* zostało założone w 1990 roku przez Francuskie Ministerstwo Edukacji Narodowej w celu promowania programów europejskich i ogólnoświatowych w sieci GRETA (kształcenie osób dorosłych). Do głównych zadań CR2i należy przede wszystkim kształcenie osób młodych (zarówno na poziomie ogólnym, jak i zawodowym), integracja zawodowa młodzieży oraz edukacja ustawiczna dorosłych.

CR2i realizuje swoje zadania w powiązaniu z Międzynarodowym Centrum Studiów Pedagogicznych (CIEP), które również mieści się w Sèvres.

Mimo że ośrodek prowadzi działalność na szeroką skalę, to jego personel jest niewielki. Zatrudnia bowiem tylko 10 pracowników, których zadaniem jest koordynowanie i monitorowanie pro-

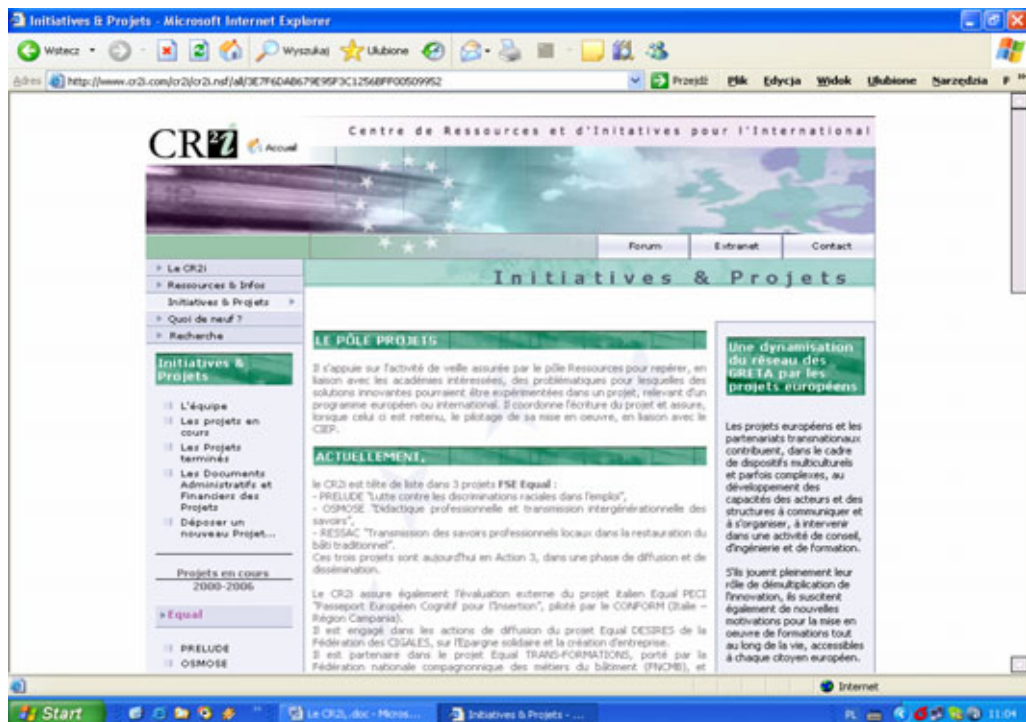


Rys. 1. Siedziba CR2i w Sèvres  
Fig. 1. CR2i residence in Sèvres

jektów europejskich i międzynarodowych. Zadania CR2i skupiają się wokół dwóch departamentów: **Departamentu Środków** i **Departamentu Projektów**. Działania pierwszego z nich skupiają się na stałym poszukiwaniu nowości w obrębie kształcenia ustawicznego i szkoleń zarówno na poziomie europejskim, jak i międzynarodowym. Pracownicy CR2i dostarczają zainteresowanym podmiotom specjalistycznych informacji na temat realizacji, oceny i upowszechniania projektów europejskich i międzynarodowych. Ich działania polegają na udzielaniu pomocy sieci kształcenia ustawicznego dorosłych GRETA. Sprowadzają się do przekazywania informacji na temat programów i funduszy europejskich, pomocy w realizacji projektów. Ponadto zachęcają pracowników sieci do nawiązywania kontaktów akademickich na całym świecie. Departament Projektów kładzie nacisk na działalność innowacyjną, realizowaną przez departament Środków i Informacji, a jego głównym celem jest opracowywanie skutecznych sposobów zarządzania projektami i współpraca międzynarodowa. Departament projektów koordynuje tworzenie projektów i zapewnia ich wykonanie wspólnie z CIEP. Poza tym, CR2i ściśle współpracuje z ekspertami, personelem akademickim, konsultantami oraz inspektorami generalnymi, pracującymi w Ministerstwie Edukacji.

CR2i jest ważną częścią Ministerstwa Edukacji, gdyż odpowiada za promocję europejskich i międzynarodowych programów edukacyjnych, wsparcie finansowe wszelkich działań edukacyjnych zarówno w obszarze szkolnictwa średniego, jak i w kształceniu osób dorosłych.

Prowadząc wiele projektów, CR2i nawiązuje współpracę z sieciami szkoleniowymi, przedsiębiorstwami, organizacjami handlowymi, partnerami społecznymi i jednostkami samorządowymi. Projekty te umożliwiają gromadzenie doświadczeń, upowszechnianie innowacyjnych praktyk i dalszą ich wymianę pomiędzy organizacjami pracującymi w sektorze edukacji i kształcenia ustawicznego.



Rys. 2. Strona domowa portalu internetowego CR2i (www.cr2i.com)  
Fig. 2. Homepage of CR2i website

Ponadto CR2i zajmuje się: gromadzeniem danych na temat potrzeb edukacji, określaniem standardów, baz danych i kryteriów doskonalenia kursów nauczania, doskonaleniem modeli kursów nauczania, projektowaniem sposobów zatwierdzania kompetencji, określaniem standardów procesów e-learningowych, rekrutacją grup uczestników szkoleń pilotażowych, zatwierdzaniem modeli świadczenia kompetencji, organizowaniem warsztatów, upowszechnianiem rezultatów projektów.

Obecnie CR2i bierze udział w realizacji 7 projektów Equal:

Projekt	Tematyka
1. <i>Trans - Formations</i>	Koordynowany przez FNCMB (Narodową Federację Zawodów Budowlanych) ma na celu unowocześnienie szkoleń w zakresie prac remontowych i uczynienia sektora budowlanego bardziej atrakcyjnym dla młodych ludzi.
2. <i>Prelude</i>	„Walka z dyskryminacją rasową w zatrudnieniu” zamierza przybliżyć problem dotyczący rasizmu w kulturze społeczeństwa. Proponuje zwrócić uwagę na pracowników podczas rekrutacji, w czasie pracy, ich rozwój zawodowy, wartościując umiejętności i kompetencje związane z pochodzeniem pracownika i jego kulturą.
3. <i>Osmose</i>	„Dydaktyka zawodowa i międzypokoleniowe przekazywanie wiedzy” ma na celu rozwinięcie, udoskonalenie i dostosowanie narzędzi metodycznych w przedsiębiorstwie. Obejmuje również szkolenia mające na celu przekazanie wiedzy przez ludzi starszych młodszemu pokoleniu.
4. <i>Ressac</i>	„Sieci wymiany wiedzy lokalnej z zakresu restaurowania budynków z tradycjami”. Projekt chce stworzyć ofertę przystosowaną do wymagań rynku architektonicznego w zakresie specjalistycznych kwalifikacji, różnych technik rzemiosła i sprawdzonej wiedzy. Wiąże się to z brakiem wykwalifikowanych pracowników i odejściem na emeryturę starszej generacji osób wykształconych. Projekt pragnie przyciągnąć nowych słuchaczy zainteresowanych „zanikającymi” zawodami.
5. <i>Talent</i>	„Równouprawnienie w miejscu pracy” dotyczy do stworzenia równych szans w miejscu pracy oraz rozumienia równouprawnienia w sposób pozytywny. Kładzie nacisk na współpracę z sieciami edukacyjnymi doradzającymi w sprawie kariery i prywatnymi przedsiębiorstwami dokonującymi procesu rekrutacji.
6. <i>Automatic</i>	Projekt proponuje stworzenie systemu bardziej dostosowanego do innowacyjności w świecie usług samochodowych, które pomogą pracownikom przystosować się do ciągle zmieniającego się społeczeństwa.

Oprócz projektu EMCET-2, CR2i bierze udział jako partner lub koordynator w realizacji wielu projektów dla społeczeństwa europejskiego w ramach programu **Leonardo Da Vinci**:

Projekt	Tematyka
1. <i>Argo</i>	„Poświadczenie i zatwierdzenie nabytych umiejętności dla osób o profilu technicznym w szkołach wyższych o kierunku turystyka”.
2. <i>Lescarpe</i>	Wskazanie i określenie kluczowych czynności i kompetencji niezbędnych dla wykwalifikowanych techników z sektora obuwniczego, z uwzględnieniem innowacji technologicznych w tym zawodzie.
3. <i>Knowoodnet</i>	„Tworzenie europejskiej sieci kształcenia na odległość dla zawodów z sektora drzewnego”. W ramach projektu opracowywane są formy kształcenia korespondencyjnego dla zawodu „wyższy technik tworzyw sztucznych”, który najbardziej umiejętności niezbędne do wykonywania pracy w przemyśle meblarskim oraz możliwości rozwoju zawodowego i osobistego (np. założenie własnej działalności gospodarczej). Uczestnikami projektu są studenci lub pracownicy, wykwalifikowani bądź nie, rzemieślnicy pragnący podnosić swoje umiejętności lub osoby chcące się przekwalifikować.
4. <i>Campus Telecom Europe</i>	Ułatwienie dostępu nauczycieli i szkoleniowców do nowych technologii i ich wykorzystywania. Uczestnikami są nauczyciele i młodzi ludzie chcący zdobyć nowy zawód.

Projekt	Tematyka
6. <i>Eutranex</i>	„Europejskie szkolenie w sieci” proponuje uczestniczenie w kursach internetowych i upowszechnianie nowego podejścia do szkoleń.
7. <i>ECNL</i>	Opracowanie różnych kursów kształcenia on-line i warunków zatwierdzenia umiejętności na trzech poziomach technicznych w zawodach: administrator sieci, architekt sieci, architekt systemów informacyjnych, osoba odpowiedzialna za oprogramowanie w sieci.
8. <i>Helen</i>	Sformalizowanie metod i narzędzi służących identyfikacji i uznawania kompetencji w zakresie kształcenia wyższego, ale nie uniwersyteckiego.
9. <i>Europlastic</i>	Opracowanie europejskiego świadectwa poświadczającego umiejętności zawodu „Technik technologii tworzyw sztucznych”
10. <i>Cominter</i>	„Stworzenie wspólnego dyplomu europejskiego z zakresu handlu międzynarodowego”.
11. <i>Teval</i>	„Sposoby ewaluacji kompetencji w zakresie nauczania i przeprowadzania szkoleń”. Projekt przyczyni się do wzrostu kompetencji w zakresie nauczania, poprzez opracowanie krajowego wykresu istniejących już metod.
12. <i>Vet-Profesional</i>	Projekt ma na celu wzrost jakości kształcenia zawodowego i szkoleń.

CR2i bierze również udział w projekcie Sokrates Minerva: VIM (Virtual environment for experiencing Mathematics – Wirtualne Środowisko Matematyczne).

CR2i posiada wiele publikacji, wśród których warto wymienić przede wszystkim praktyczny przewodnik zatytułowany *Financements européens et formation tout au long de la vie* (Udzielanie funduszy europejskich i kształcenie ustawiczne), który jest jedynym produktem sprzedawanym przez Centrum Środków i Inicjatyw Międzynarodowych.

CR2i wzięło również udział w publikacji praktycznego przewodnika *Administrer et gérer des financements européens* (Administrowanie i zarządzanie funduszami europejskimi), opublikowanym przez Ministerstwo Młodzieży, Edukacji Narodowej i Badań.

Ponadto, CR2i opublikowało kolekcję „**Mémo**”, w której można znaleźć:

- „*Mémo – Technologies de l’information et de la communication: nouvelles modalités de formation en Europe, bibliographie*” (Technologie informacyjne i komunikacyjne: nowe modele kształcenia w Europie, bibliografia)
- „*Mémo – Euroglossaire: les mots clés des institutions et des programmes européens*” (Słownik Europejski: kluczowe słowa z zakresu instytucji i programów europejskich),
- „*Mémo – Les Systèmes de formation professionnelle en Europe – édition bilingue*” (Systemy Kształcenia Zawodowego w Europie – edycja dwujęzyczna),
- „*Mémo – Le CR2i*”, dostępny w języku francuskim lub angielskim.

Opracowanie  
Ludmiła Łopacińska-Kupidura

Dane korespondencyjne autora:  
**Ludmiła ŁOPACIŃSKA-KUPIDURA**  
e-mail: ludmila.lapacinska@itee.radom.pl  
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB  
26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10



## Wszechnica Uniwersytetu Jagiellońskiego

### The Jagiellonian University Extension

**Słowa kluczowe:** kształcenie ustawiczne, programy szkoleniowe, projekty edukacyjne.

**Key words:** continuing education, training programs, educational projects.

#### Summary

The article presents the Jagiellonian University Extension (Wszechnica UJ), created to answer the need for modernization of university's continuous learning system. It describes the contrast between the traditional way of perceiving education and the idea of lifelong learning. Subsequently, main areas of JUE activity are presented: open training programmes, trainings supporting the idea of civil society (funded by public entities) and cooperation with business clients in design of customized competence development projects. Conclusion presents JUE's main aim for 2006: the creation of a complete database containing information on all professional trainers affiliated with the Jagiellonian University.

#### Idea kształcenia ustawicznego

W tradycyjnym pojmowaniu edukacji zawiera się przekonanie, że jest to proces zamknięty w czasie, kończący się po przekroczeniu pewnej wyraźnej granicy, którą może być na przykład egzamin maturalny lub obrona pracy magisterskiej. Często mówimy o kimś, że „zdobył wykształcenie” w tej czy innej uczelni – milcząco zakładając, że jest to coś trwałego i niezmiennego. Młodzi ludzie uczą się – dorośli pracują, korzystając ze zdobytej wcześniej wiedzy i umiejętności.

Były zapewne całe wieki, w których to ostatnie zdanie właściwie opisywało rzeczywistość - nabyty „fach” można było wykorzystywać przez całe życie, nie wprowadzając niemal żadnych zmian. Współcześnie, w czasach, gdy zmiana staje się jedyną stałą rzeczą, bardzo straciło ono na aktualności. Nieustanny postęp technologiczny, rosnące wymagania pracodawców, konieczność dostosowania się do potrzeb rynku (większość osób rozpoczynających teraz karierę zawodową zmieni pracę co najmniej 7 razy), sprawiają, że raz zdobyte wykształcenie nie stanowi już dożywotniej gwarancji odpowiednich kwalifikacji zawodowych. Może ją dać tylko postawa człowieka uczącego się przez całe życie: pracującego, ale jednocześnie stale doskonalącego swoje umiejętności i pogłębiającego wiedzę.

Odpowiedź Uniwersytetu Jagiellońskiego na to wyzwanie to powołanie Wszechnicy – jednostki, która otrzymała zadanie rozbudowania i unowocześnienia uniwersyteckiego systemu kształcenia ustawicznego. Wszechnica pełni w tym systemie rolę „okna wystawowego” uczelni, pośrednicząc między uniwersyteckimi twórcami projektów szkoleniowych a ich odbiorcami: osobami prywatnymi, przedsiębiorstwami i instytucjami. Oferuje więc potencjał intelektualny Uniwersytetu w formie odpowiadającej potrzebom nowoczesnej gospodarki i rynku pracy. Nawiązuje

w ten sposób do sprawdzonej w wielu europejskich i amerykańskich ośrodkach praktyki budowania powiązań uczelni z jej otoczeniem, sprzyjających innowacyjności i transferowi wiedzy.

Główne filary działalności Wszechnicy UJ to **krótkie szkolenia otwarte**, przeznaczone dla odbiorców indywidualnych; **projekty społeczne** – wspierające budowę szeroko rozumianego społeczeństwa obywatelskiego i finansowane ze środków publicznych, a także **zamknięte szkolenia korporacyjne**, dostosowane do specyficznych potrzeb zamawiających je organizacji. Tak duże zróżnicowanie sposobu działania podyktowane jest dążeniem do stworzenia jak największej ilości punktów, w których Uniwersytet może stykać się z osobami dążącymi do rozwoju umiejętności i zdobywania nowych kwalifikacji.

## Szkolenia otwarte

Sztandarowy program ogólnodostępnych szkoleń Wszechnicy to Akademia Rozwoju Osobistego – cykl regularnych spotkań poświęconych doskonaleniu umiejętności osobistych i interpersonalnych. Stała grupa uczestników spotyka się co tydzień na zajęciach poświęconych jednej z liter „alfabetu umiejętności” – od autoprezentacji po zarządzanie czasem. Podobna idea – stworzenie wszechstronnego pakietu krótkich szkoleń – przyświecała twórcom programu Vademecum Licealisty, skierowanego do uczniów klas maturalnych i wspomagającego przejście między szkołą średnią a wyższą uczelnią. Vademecum Licealisty to alternatywa dla popularnych kursów przygotowujących do egzaminów wstępnych: zajęcia poświęcone są nie tylko technikom uczenia się, czy umiejętności radzenia sobie ze stresem egzaminacyjnym, ale przede wszystkim właściwemu planowaniu i podejmowaniu decyzji dotyczących przyszłej kariery zawodowej, a także właściwej organizacji czasu i twórczemu podejściu do problemów.

Obok wszechstronnych, poświęconych ogólnym umiejętnościom szkoleń, Wszechnica UJ przygotowuje również szkolenia specjalistyczne, dostarczające bardzo konkretnej wiedzy w odpowiedzi na potrzeby specyficznych odbiorców. Przykładem może być szkolenie „Plastyka słowa dla copywriterów”, prezentujące elementy wiedzy o języku – retoryki, poetyki, erystyki – w formie użytecznej dla twórców reklamy i specjalistów ds. marketingu. Równie nietypowe było styczniowe szkolenie zatytułowane „Jak założyć i poprowadzić własną szkołę”, odpowiadające na potrzeby stowarzyszeń rodziców, które przejmują placówki oświatowe od samorządów. Obrazu dopełnia przygotowywany obecnie program Studium Handlu Zagranicznego – jednego z większych projektów szkoleniowych zaplanowanych na rok 2006. SHZ będzie prowadzone przez ekonomistów i specjalistów w zakresie zarządzania, w zgodzie z wytycznymi programowymi opracowanymi przez MGIP, do którego Wszechnica UJ zwróciła się o częściową refundację kosztów.

## Projekty społeczne

Wszechnica włącza Uniwersytet w realizację celów horyzontalnych sformułowanych przez Unię Europejską. Rozpoczynający się obecnie cykl szkoleń współfinansowanych przez Europejski Fundusz Społeczny, noszący tytuł „E-business woman. Rozwój własnej firmy przy pomocy narzędzi internetowych” wspiera kobiety-przedsiębiorców, pomagając ich firmom zaistnieć w sieci. Uczestniczki programu nauczą się projektowania stron internetowych, grafiki komputerowej, a także poznają nowoczesne kanały kontaktu z klientami.

„Akademia Inspiracji”, autorski program szkoleniowy będący częścią projektu „Nowa Huta – Nowa szansa”, to wsparcie dla zagrożonych wykluczeniem społecznym mieszkańców Nowej

Huty. Tworzone przez nich miniprzedsiębiorstwa otrzymują od Wszechnicy pakiet szkoleń rozwijających niezbędne w skutecznym funkcjonowaniu na rynku kompetencje – od wiedzy z zakresu marketingu i zarządzania po treningi „miękkich” umiejętności osobistych i interpersonalnych, takich jak praca w grupie czy twórcze rozwiązywanie problemów. Postępy pracy są regularnie oceniane i komentowane przez zaproszonych ekspertów; odbywają się również cykliczne sesje giełdy, podczas których handluje się akcjami rywalizujących ze sobą zespołów.

Na najbliższe miesiące planowane jest również rozpoczęcie akcji rekrutacyjnej do programu poszukiwania talentów zatytułowanego „Poławiacze Pereł” i skierowanego do szczególnie uzdolnionych licealistów pochodzących ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym. Pierwszym etapem jego realizacji będzie finansowany przez starostwa powiatowe obóz naukowy; następnie planowane jest rozszerzenie działalności i przygotowanie wniosku o dofinansowanie jej ze środków EFS.

## **Szkolenia zamknięte dla firm i instytucji**

Wszechnica UJ pracuje nad rozszerzeniem swojej oferty w taki sposób, by w coraz większym stopniu odpowiadała ona potrzebom organizacji. Zasadą działania są tu indywidualne konsultacje, pozwalające odpowiednio dopasować do nich program. Punktem wyjścia dla rozmów są programy dotychczas realizowanych szkoleń z zakresu tzw. umiejętności miękkich, a także wiedza o kompetencjach współpracujących z Wszechnicą trenerów i wykładowców.

Odrębną formą współpracy z organizacjami jest partnerstwo w realizacji rozbudowanych projektów szkoleniowych, współfinansowanych przez struktury unijne. W pierwszej połowie 2006 r. planowane jest rozpoczęcie dwóch takich projektów – w obu Wszechnica ma przejąć rolę lidera i koordynatora toczących się szkoleń.

## **Przyszłość**

Pierwsze urodziny Wszechnicy, przypadające na 23 lutego 2006, kończą pewien ważny okres jej istnienia. Miesiące poświęcone na badanie rynku, rozpoznawanie oczekiwań klientów i przygotowanie licznych projektów, zaczynają powoli przynosić owoce; liczba osób, które zetknęły się z działalnością Wszechnicy, rośnie.

Nie oznacza to, że założone cele zostały już osiągnięte. Przeciwnie – po czasie potrzebnym, by nowo powstała jednostka okrzepła i dotarła do pierwszych klientów, przychodzi właśnie pora na ich realizację. Najbardziej ambitnym i najważniejszym celem w roku 2006 będzie stworzenie kompletnej oferty szkoleniowej Uniwersytetu – innymi słowy: zdobycie wiedzy o wszystkich pracownikach naukowych UJ deklarujących chęć przygotowania i prowadzenia szkoleń, wraz z informacjami o ich doświadczeniu i obszarach wiedzy, w jakich są ekspertami. Wszechnica nie stanie się typową firmą szkoleniową, oferującą samodzielnie opracowane programy – jej najważniejszym zadaniem jest możliwie najpełniejsze wykorzystanie umiejętności i wiedzy eksperckiej naukowców tworzących Uniwersytet Jagielloński. Będzie więc dążyć do tego, by w jak największym stopniu ułatwić kontakt między nimi a osobami i organizacjami, które potrzebują ich wiedzy.

Dane korespondencyjne autora:

**Marta WOŁOS**

e-mail: wszechnica@uj.edu.pl

**Rafał Piwowski**  
**Edukacja z perspektywy lokalnej  
i międzynarodowej**  
*Education from the local  
and international point of view*  
IBE, Warszawa 2006

Prezentowana publikacja jest, zdaniem autora, wzbogaceniem i poszerzeniem tradycyjnie uprawianej pedagogiki. Przedstawia zagadnienia, które rzadko goszczą na łamach publikacji pedagogicznych. Informacje zawarte w książce pochodzą z różnych źródeł: z publikacji o charakterze światowym, krajowych, a także są wynikiem własnych badań autora.

Praca składa się z dwóch części. Pierwsza to wybrane uwarunkowania funkcjonowania oświaty, do których autor zaliczył i opisał:

- uwarunkowania demograficzne,
- sieć lokalną,
- finansowanie oświaty,
- wydatki, nakłady i potrzeby inwestycyjne w oświacie,
- reformy oświatowe.

Druga część – funkcjonowanie i rezultaty, obejmuje zagadnienia związane z udziałem oświaty w kształtowaniu różnic przestrzennych, dostępem do edukacji, szkolnictwem niepublicznym, gimnazjami. Całości dopełniają przytoczone przez autora wyniki badań dotyczących uwarunkowań osiągnięć szkolnych, prowadzone w ramach programu Global Development Network (GDN) koordynowanego przez Instytut Spraw Publicznych w Warszawie. Badania dotyczące finansowania i infrastruktury edukacji prowadzone były przez autora także w Instytucie Spraw Publicznych, zaś projekt badawczy dotyczący upowszechniania szkoły maturalnej – w ramach grantu koordynowanego przez Centrum Badania Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Książka jest doskonałą inspiracją do innowacji pedagogicznych w polskiej oświacie. Można być pomocną w badaniach europejskich a także do przygotowania projektów międzynarodowych.

*Prof. dr hab. Henryk Bednarczyk*

**Europejskie idee i inspiracje edukacyjne**  
*European ideas and educational aspirations*  
**Henryk Bednarczyk, Tadeusz Gawlik,  
Tomasz Kupidura (red.), ITeE –PIB,**  
Radom 2005

„Europejskie idee i inspiracje edukacyjne” to monografia napisana pod redakcją Henryka Bednarczyka, Tadeusza Gawlika, Tomasa Kupidury. Powstała jako rezultat prac Grantu KBN pt.: „Podstawy teoretyczne i modele systemów zarządzania w ustawicznej edukacji zawodowej”. Składa się z pięciu rozdziałów, prezentuje problematykę, która ma, zdaniem wielu uczonych, zasadnicze znaczenie strategiczne dla zmniejszenia bezrobocia w państwach Unii Europejskiej – edukację.

Powszechnie wiadomo, iż Unia Europejska stoi w obliczu przemian wynikających z globalizacji i wyzwań nowej gospodarki opartej na wiedzy. Obecne czasy postrzegane są jako „rewolucja informatyczna”, w których widoczny jest rozwój nowych technologii cyfrowych, informacyjnych i komunikacyjnych. Dlatego też znacznie maleje popyt na robotników, a niesamowicie szybko wzrasta zapotrzebowanie na pracowników wiedzy, profesjonalistów. Społeczeństwo oparte na wiedzy jest coraz bardziej postrzegane jako to, które może przyczynić się do zmniejszenia bezrobocia. Jednocześnie należy zauważyć, iż pogłębia się przepaść między osobami wysoko wykwalifikowanymi a osobami z kwalifikacjami niskimi.

Niniejsza publikacja zawiera propozycję wyzwań stawianych systemom edukacyjnym Państw Członkowskich na najbliższe lata. Europejska Strategia Zatrudnienia oraz Strategia Lizbońska mają na celu do zwiększenia zatrudnienia i osiągnięcia większej spójności społecznej z wykorzystaniem gospodarki opartej na wiedzy. Europejski system edukacji i kształcenia powinien zostać dostosowany do potrzeb współczesnego społeczeństwa opartego na wiedzy oraz zapewnić spójny poziom zatrudnienia.

Jednak, aby powyższe cele uległy realizacji, należy przeprowadzić szereg zmian legislacyjnych w zakresie edukacji we wspólnotach międzynarodowych oraz w poszczególnych państwach.

Publikacja zawiera fragmenty raportów, programów, memorandumów i aktów prawnych, które mogą stanowić przewodnik na drodze do „społeczeństwa wiedzy” czy gospodarki opartej na wiedzy.

Monografia zawiera dokumenty o charakterze nowatorskim, wskazuje ogólne kierunki edukacji a zarazem pozwala je dostosować do potrzeb poszczególnych krajów zgodnie z możliwościami. Wskazuje zadania edukacji oraz informuje, w jaki sposób może ona odegrać bardziej dynamiczną rolę w przygotowaniu społeczeństwa do nadchodzących nowych wyzwań.

Książka jest napisana ciekawie, z dużą znajomością przedmiotu i zagadnienia. Kierowana do szerokiej rzeszy czytelników, może być cenną wskazówką dla grup zarządzających edukacją, nauczycieli, rodziców. Moim zdaniem jest szczególnie godna polecenia osobom młodym, uczącym się, dopiero rozpoczynającym proces kształcenia, może być polecany jako podręcznik dla różnych typów szkół.

Prezentowany materiał i jego analiza to przykład rzetelnego warsztatu naukowego, który zostanie na pewno doceniony przez każdego czytelnika.

*Małgorzata Sołtysiak*

**Kazimierz M. Czarnecki**  
**Metodologiczne podstawy**  
**naukowego rozwoju studentów**  
**wyższych szkół zawodowych**  
*Methodological basis of scientific*  
*development of students*  
*of higher vocational schools*  
Wyd. WSiM, Sosnowiec 2006

Owocne badania oświatowe to sprawa nie tylko biegłości w szczegółowych czynnościach badawczych, ale także właściwej ich koordynacji oraz jasnej świadomości celu.

Współcześnie słyzy się i czyta o całociovym rozwoju człowieka w różnych sferach. Nie sposób zapomnieć również o rozwoju naukowym po ukończeniu studiów licencjackich czy magisterskich.

Recenzowana praca nosi charakter teoretyczno-metodologiczny i nie proponuje szczegółowych recept „robienia” pracy dyplomowej, czy magisterskiej, lecz ukazuje ogólniejsze problemy związane bezpośrednio z nauką i rozwojem naukowym człowieka.

Praca obejmuje zagadnienia z ogólnej metodologii pracy naukowej, tj. takie, które zostały wcześniej sprawdzone na seminariach i są ważne, potrzebne i pomocne w rozwoju naukowym. Składa się z siedmiu rozdziałów.

Rozdział 1 – *Charakterystyczne cechy nauki* (s. 11–26). Autor definiuje naukę w sposób wieloraki i wieloznaczny, określając jej cele, funkcje, zadania, twierdzenia, język, dziedziny a zamyka twórcza osobowość uczzonego.

*Teorie w nauce* – stanowią rozważania rozdziału 2 (s. 27–37). W literaturze naukoznawczej spotyka się wiele różnorodnych definicji pojęcia „teoria”. Prócz tego określono zalety, funkcje teorii, strukturę, etapy budowania teorii i model teorii w nauce.

Rozdział 3 – *Postępowanie badawcze* (s. 39–47) prezentuje istotę badania naukowego, terminologię metodologiczną, która młodym badaczom i pracownikom nauki sprawia wiele kłopotów, w tym aparatura pojęciowa. Zapre-

zentowano różne interesujące strategie naukowego działania według J. Werle, H. Muszyńskiego, T. Nowackiego, K. Czarneckiego, E. Gondzika, S. Kunowskiego.

*Typy i metody badań naukowych* – stanowi zawartość rozdziału 4 (s. 49–83). Autor w pierwszej części skupił uwagę czytelnika na typach badań naukowych wyróżniając: opisowe, korelacyjne, eksperymentalne, modelowe, monograficzne, diagnostyczne, międzykulturowe, porównawcze, podłużne, biegu życia, poprzeczne i kombinacyjne-podłużno-poprzeczne. Druga część rozważań dotyczy metod badań, w których Autor wyodrębnił na wstępie główne czynności badawcze. Wyróżnia metody: obserwacji, eksperymentu, analizy, oceny i interpretacji wytworów działania, testowe, autobiograficzną, wywiadu i rozmowy, ankietową, socjometryczną, kwestionariuszy i inwentarzy osobowości, introspekcyjną, statystyczną).

W rozdziale 5 – *Pisarstwo naukowe* (s. 85–103), przez które należy rozumieć integralną część twórczości naukowej, polegającej na opisywaniu i udostępnianiu określonym czytelnikom wyników badań naukowych. W sposób klarowny K. Czarnecki wyróżnia i opisuje „stare zasady” pisarstwa naukowego zwracając uwagę na pojęcia, rodzaje pisarstwa, język, zasady i sam proces pisarstwa oraz „nowe zasady” (zaznaczając, że użyty podział zasad na nowe i stare nie oznacza jakościowej różnicy między nimi). W tym drugim ujęciu, tzw. „nowym” zwraca uwagę na pisarstwo bez skrótowych form językowych, bez zbędnych zwrotów, wieloznacznych terminów, „modnych terminów”, mało zrozumiałego i jasnego języka, banalnych twierdzeń językowych. Rozdział zamykają refleksje ogólne o pisarstwie naukowym (wybrane twierdzenia i ich charakterystyka w wyborze).

Rozdział 6 – *Składniki empirycznych prac badawczych* (s. 105–113) uwzględniają strukturę treściową prac awansowych, szczegółowo charakteryzuje składniki tych prac – od postawienia problemu, tematu, hipotezy, zmiennych i wskaźników, metod, narzędzi, doboru i analizy

literatury, organizacji badań, opracowania ilościowego, jakościowego, statystycznego, przedstawienia wyników, bibliografii, stylu pisarskiego, korekty, załączników i szaty graficznej.

Rozdział 7 zamykający opracowanie – *Twórczy rozwój człowieka (studenta)* (s.115–123) w całokształcie życia, rozwoju i działania człowieka szczególne znaczenie ma jego rozwój i życie twórcze. Autor omawia warunki rozwoju twórczego, dziedziny, proces, wyniki, poziomy, etapy powstawania dzieł twórczych, metody i powodzenia i niepowodzenia w rozwoju twórczym.

W *Bibliografii* (s. 125–132) zestawione prace wyraźnie wykraczają poza problemy „czysto” metodologiczne, a to dlatego, że w innych pracach zamieszczone są również informacje metodologiczne, dotyczące danej dziedziny lub jej działu.

W pracy zawarty został – *Pomocniczy słownik metodologii badań* (s. 133–165), w którym zdecydowana większość pojęć została wyróżniona i po raz pierwszy zdefiniowana.

Do pracy dołączono podział nauk według Komitetu Badań Naukowych, Instytutu i Placówki Naukowe PAN i Instytutu Branżowe – Humanistyczne, Wyższe Uczelnie Państwowe i Niepaństwowe oraz Problemy i tematy prac awansowych w wyborze.

Zauważono kilka „błędów” literowych, np. s. 130 jest Racionowski, a ma być Racinowski; s. 130 w pozycji R. Polny – i w czasopiśmie „Chowanna” nie podano numeru zeszytu; oraz na s. 125 jest „Studia filozoficzne”, a ma być „Studia Filozoficzne” i na s. 128 jest „Dydaktyka Szkoły wyższej”, a ma być „Dydaktyka Szkoły Wyższej”. Te drobne kosmetyczne błędy literowe nie obniżają poziomu edytorskiego wydanej publikacji.

Praca może być przydatna każdemu zainteresowanemu naukami społecznymi: od studenta do profesjonalnego badacza zjawisk oświatowych. Opracowanie to nie pretenduje do zastąpienia w tym względzie wielu znakomitych publikacji z zakresu metodologii, jakie

ukazały się w ostatnich latach w piśmiennictwie polskim.

Praca napisana w sposób przejrzysty, jasny, zrozumiały i aktualny. Jest bardzo interesującą i cenną poznawczo książką.

*dr Piotr Kowolik*

### **Uczestnictwo w edukacji dorosłych w warunkach społecznej modernizacji**

*Participation in adult education  
in the conditions of social modernisation*

Potsdam, 22–24 września 2005 r.

Sekcja Edukacji Dorosłych Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu (DGfE) zorganizowała 22–24 września 2005 r. na Uniwersytecie w Poczdamie doroczne obrady na temat: „Uczestnictwo w edukacji dorosłych w warunkach społecznej modernizacji”. Zgodnie z tradycją<sup>1</sup> spotkanie niemieckich andragogów było z jednej strony okazją do wymiany poglądów na temat stanu współczesnych badań nad edukacją dorosłych w warunkach społecznej modernizacji, z drugiej zaś stanowiło okazję do dyskusji nad organizacją i funkcjonowaniem Sekcji, wyborem nowych członków i planowaniem dalszej pracy.

W pierwszym dniu obrad miało miejsce uroczyste powitanie uczestników przez przewodniczącą sekcji prof. dr Christine Zeuner, organizatora spotkania prof. dr Joachima Ludwiga – kierownika Zakładu Edukacji Dorosłych Uniwersytetu w Poczdamie. Wykład wprowadzający na temat „Środki finansowe dla uczestnictwa w doskonaleniu” wygłosił prof. dr Detlef Kuhlentkamp z Uniwersytetu w Bremie.

Drugi dzień poświęcony był na obrady w pięciu grupach roboczych. Oto krótka charakterystyka omawianej tematyki.

<sup>1</sup> Por. J. Stochmiałek, Teoretyczne podstawy i perspektywy edukacji dorosłych. Tybinga, 23–25 września 2004 r. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych Polish Journal of Continuing Education” 4/2004, s. 106–107.

1. Między uczestnictwem a jego brakiem w procesie doskonalenia, moderator prof. dr Peter Faulstich.

Wygłoszono m.in. referaty na temat: edukacji obywatelskiej w Kanadzie – między integracją a selekcją (prof. dr Ch. Zeuner); kształcenia i reprodukcji elit – historyczne i empiryczne rozważania nad doskonaleniem kadr kierowniczych (dr hab. M. Höffer-Mehlmer); dyskursu o uczeniu się i jego znaczeniu dla uczestnictwa edukacyjnego (H. Bremer).

2. Między ekskluzją a inkluzją: narodowe i międzynarodowe perspektywy rozwoju systemów doskonalenia, moderator: prof. dr Rolf Arnold.

Znalazły tu np. miejsce referaty: Inkluzja i ekskluzja – implikacje dla teorii edukacji dorosłych (D. Wrana); E-Learning dla osób wykluczonych – selekcyjna funkcja digitalnego kształcenia (prof. dr A. Grotlüschen); Niepełnosprawne osoby dorosłe między ekskluzją a inkluzją w procesie edukacji (J. Stochmiałek).

3. Między instytucjonalizacją a edukacją nieformalną – konsekwencje dla struktury oferty oświatowej i wsparcia, moderator: prof. dr Wiltrud Gieseke.

Omawiano takie zagadnienia, jak np.: monitorowanie trendów edukacyjnych i zarządzanie innowacjami (A.v. Rein, H. Barz); centra edukacyjne – zmieniona forma instytucjonalna edukacji dorosłych (R. Stang).

4. Między formalnym a nieformalnym kształceniem – możliwości i granice uczestnictwa, moderator: prof. dr Jochen Kade.

Wygłoszono m.in. referaty na temat: Edukacja dorosłych czy uczenie się jako forma życia (B. Geldermann); Samoobserwacja, refleksja i komunikacja (B. Egloff); Badania biograficzne w obszarze edukacji ustawicznej (H.v. Felden); Uczenie się w sieciach między samodzielną organizacją a pedagogiczno-dydaktycznym formowaniem (A. Dietrich).

5. Między staraniami o jakość kształcenia

a przymusem: perspektywy oferentów usług oświatowych, moderator: prof. dr Gisela Wiesner.

Referaty dotyczyły m. in.: kontroli, zapewnienia jakości i procedur ewaluacyjnych w obszarze politycznej edukacji dorosłych (K. Ahlheim); modelowych ram dla samoewaluacji instytucji doskonalenia zawodowego (C. Guellali).

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

W ostatnim dniu obrad miała miejsce interesująca dyskusja nad projektem standardów kształcenia andragogów w uczelniach niemieckich (wprowadzenie prof. dr Ch. Zeuner i prof. dr Jürgen Wittpoth), wynikającym z postanowień Procesu Bolońskiego wraz z planowaniem struktury kształcenia BA/MA. Liczne uwagi zgłaszali m.in.: prof. dr Hermann J. Forneck, prof. dr P. Faulstich, prof. dr Gisela Wiesner, prof. dr Josef Schrader.

Poza zapewnieniem interesującej wymiany poglądów podczas spotkań naukowych organizatorzy stworzyli możliwość zwiedzenia pięknego parku i pałacu w Poczdamie oraz uczestnictwa w wieczornych spotkaniach kulturalnych.

*Jerzy Stochmialek  
Warszawa*

### **Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej.**

#### **Doświadczenia polskie i niemieckie**

*Problems and challenges of intercultural  
education. Polish and German experiences*

Starbienino, 13–16 listopada 2005 r.

Współczesne społeczeństwa charakteryzuje różnorodność etniczna, kulturowa, językowa, religijna, jak też różnorodność systemów edukacyjnych. Kraje członkowskie,

chcąc zachować wielokulturowy charakter społeczeństw europejskich i równocześnie podjąć próbę zminimalizowania zjawisk niepożądanych, dostrzegły ogromną rolę edukacji międzykulturowej w budowaniu dojrzałego społeczeństwa europejskiego. Edukacja ta opiera się na dziedzictwie kulturowym, które kształtuje członków społeczności na szczeblu lokalnym, regionalnym, narodowym, europejskim oraz światowym, otwartych na inne kultury, religie, rasy, poglądy, a jednocześnie świadomych własnej, niepowtarzalnej tożsamości. Kierunek działań edukacji międzykulturowej zmierza do budowania mostów i podejmowania wspólnych przedsięwzięć, które zachęcają do otwartości, tolerancji, wzajemnego zrozumienia inności i wzbogacenia się kultur większości i mniejszości jako kultur współistniejących ze sobą.

Jednym z takich działań była międzynarodowa konferencja pt. „Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie”, która odbyła się w dniach 13–16 listopada 2005 roku w Ośrodku Szkoleniowym Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Starbieninie.

Konferencję zrealizowano w ramach „Roku Polsko-Niemieckiego 2005/2006.

Organizatorami konferencji byli: Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Instytut Kaszubski oraz Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych – Biuro Regionalne na Europę Środkowowschodnią.

Pierwszą część konferencji rozpoczął profesor Manfred Bayer z Uniwersytetu w Duisburgu-Essen, który w swoim wystąpieniu pt. „Cele i zadania edukacji międzykulturowej w kontekście europejskim” zaprezentował problemy i wyzwania stojące przed oświatą międzykulturową, jej koncepcje oraz najważniejsze kryteria pedagogiczne z nią związane, jak: pedagogika spotkań i pedagogika kultury.

Wystąpienie profesora Tomasza Szkudlarka (Uniwersytet Gdański) w referacie pt. „Edukacja międzykulturowa a tożsamość: czy moż-



na odczytać się siebie?” pozwoliło poznać założenia edukacji międzykulturowej w kontekście podejścia asymilacyjnego, w którym działania edukacyjne wszystkich kultur stapiają się w jedną kulturę. Profesor Szkuclarek w podsumowaniu swojego wystąpienia stwierdził, iż integracja jest podstawą istnienia koncepcji tożsamości metaforycznej (za Ernesto Naclau), heterogenicznej, należącej do dwóch różnych porządków.

Pierwsza część obrad zakończyła się dyskusją, w której uczestnicy mogli zadawać pytania i dzielić się refleksjami z prelegentami. Swoją refleksją podzielił się profesor Tadeusz Aleksander, w kontekście w wypowiedzi profesora Szkuclarka, nawiązującej do zderzenia kulturowego – teorii socjologicznej. Prelegent potwierdzając słuszność wypowiedzi podkreślił, iż w procesie integrowania się Europy widoczny jest proces osmozy, który ma miejsce w sytuacji, kiedy wszyscy członkowie społeczności reprezentują te same pozycje. Należy jednak pamiętać o wątku kultury dominującej jako koncepcji nacjonalizmu i innych formach tworzenia kultury.

Na temat „Edukacji międzykulturowej: drogi do tolerancji czy „ślepej uliczki”” wypowiedział się profesor Klaus Israel (Krajowy Związek Kultury Meklemburgii i Pomorza Przedniego) w imieniu zaproszonego profesora Henricha-Christiana Kühna. Profesor zwrócił uwagę na istotną rolę, jaką odegrała edukacja międzykulturowa w latach 90. w Meklemburgii, która do tego roku stanowiła społeczność homogeniczną z klasą dominującą. Nawiązał do historii polskiego społeczeństwa, bez którego nie byłoby możliwości rozwinięcia współpracy w zakresie edukacji międzykulturowej.

W problematykę wielokulturowości wprowadził uczestników konferencji profesor Cezary Obracht-Prondzyński. Główną tezą tego wystąpienia było stwierdzenie, iż tradycja każdego narodu nie jest łatwa do zatarcia. Dopóki jego członkowie pielęgnują swoją kulturę, jest ona jak palimset, którego nigdy do końca nie udało się zatrzeć.

W dyskusji, która zawiązała się tuż po dwóch wystąpieniach, profesor Tadeusz Aleksander podkreślił istotną rolę ludności wiejskiej, która wpisała się w kulturę Pomorza, między innymi poprzez tzw. „poniatówki”, Górali, Kaszubów Wileńskich – przedstawicieli środowisk literackich i naukowych. Zróżnicowanie tego środowiska oraz niedogodności w przypisywaniu autonomii kulturowej mniejszościom narodowym wyklucza jej przeprowadzenie, stwierdził profesor Cezary Obracht-Prondzyński.

Druga część pierwszego dnia konferencji poświęcona była praktycznym działaniom w zakresie edukacji międzykulturowej, które podejmują różne ośrodki edukacyjne na terenie Polski i Niemiec.

Profesor Jerzy Treder (Uniwersytet Gdański) w referacie pt. „Inicjatywy edukacyjne społeczności kaszubskiej” podzielił się dylematami, jakie spotyka wśród kaszubskiej społeczności. Twierdząc, iż edukacja międzykulturowa to nie tylko działalność szkoły, podkreślił wagę działań edukacyjnych na wszystkich płaszczyznach życia. Ostoją kultywowania kultury kaszubskiej jest bez wątpienia rodzina i środowisko domowe. Nie należy jednak zapominać o Kościele, mediach, prasie, które mają szeroki zakres odbiorców. Podkreślając błędy w kształceniu ludzi młodych i nauczycieli języka kaszubskiego, życzył sobie i zwolennikom kultury kaszubskiej, aby mogła funkcjonować na tych samych warunkach jak polszczyzna – z językiem kaszubskim stosowanym powszechnie w urzędach, instytucjach, organizacjach, z podręcznikami szkolnymi i kaszubistyką dostępną na wyższych uczelniach.

Pierwszy dzień konferencji zakończył spektakl teatralny pt. „Kroniki Sejneńskie” w reżyserii pani Bożeny Schroeder, wystawiony w kościele w Osiekach.

Drugi dzień spotkania w Starbieninie był poświęcony działaniom edukacyjnym w różnych środowiskach na terenie Polski i Niemiec. Głos w tej części zabrał profesor Klaus T. Hoffman (Uniwersytet w Duisburgu-Essen), pre-

zentując referat zatytułowany „Zintegrowane społeczeństwo, czy równoległe światy. Edukacja imigrantów w Północnej Nadrenii-Westfalii.” Podejmując polemikę z uczestnikami konferencji, Profesor przedstawił proces adaptacji polskiej grupy społecznej pracującej w przemyśle niemieckim. Podkreślił w dyskusji, iż obcokrajowcy powinni nauczyć się języka kraju, do którego emigrują, gdyż sprzyja to asymilacji i zdobyciu pracy.

Doktor Tomasz Maliszewski (Uniwersytet Gdański) przybliżył dzieje edukacji międzykulturowej w referacie pt. „Uniwersytety ludowe – z dziejów edukacji międzykulturowej”. Autor przedstawił założenia pedagogiki międzykulturowej: pedagogiki szanującej różnice kulturowe, pedagogiki dialogu kultur. Pozostając w tematyce uniwersytetów ludowych, profesor Ute Sbach (Uniwersytet Powszechny w Lubmin) przedstawił referat na temat edukacji międzykulturowej w programach niemieckich uniwersytetów powszechnych. Przybliżył zakres działań tych placówek oraz uczestników, którzy – podobnie jak w Polsce, chętnie korzystają z tej formy zdobywania wiedzy i pielęgnowania swojej tożsamości kulturowej.

W kolejnym wystąpieniu Profesor Klaus Izrael przedstawił projekty, które są przedmiotem współpracy Krajowego Związku Kultury Meklemburgii-Pomorza Przedniego a Polską. Przedstawiając wybrane zadania edukacyjne Krajowego Związku Kultury Meklemburgii-pomorza Przedniego Profesor zaznaczył, iż dzielenie się własnymi doświadczeniami pozwala na osobiste poznanie kultury, tak jak się dzieje z osobami promującymi kulturę Kaszub.

Uwagę uczestników zwróciło także wystąpienie pani doktor Lidii Burzyńskiej (Uniwersytet Gdański) na temat integracji dzieci szkolnych na Pomorzu. Działania edukacyjne mniejszości narodowych na tym terenie obejmują naukę języka kaszubskiego między innymi poprzez organizowanie obozów letnich na terenie Polski i Ukrainy.

W ostatniej części konferencji głos zabrala pani doktor Ewa Michna (Uniwersytet Gdań-

ski), która przybliżyła edukację w środowisku łemkowskim. W dyskusji, która zawiązała się tuż po referacie, pani Doktor podkreśliła, iż bardzo ważnym elementem działań edukacyjnych jest atrakcyjność nauczyciela wspomagająca zainteresowanie nauką nieobowiązkowego języka łemkowskiego. Ważna jest także świadomość własnej tożsamości, którą posiadają Łemkowie, która pozwala im nie czuć się obcymi wśród innych.

Drugi dzień konferencji zakończyła prezentacja filmu niemego z 1928 roku przedstawiającego życie mieszkańców Bytowa. Film spotkał się z ogromnym uznaniem uczestników konferencji, którzy mogli skonfrontować prezentowaną panoramę Bytowa z rzeczywistością poznaną podczas podróży studyjnej po ziemi bytowskiej prowadzonej przez profesora Cezarego Obrachta-Prondzyńskiego.

Podsumowania konferencji dokonali jej organizatorzy podkreślając, iż wystąpienia były bardzo interesujące pod względem merytorycznym i intelektualnym. Ważna jawiła się przede wszystkim interpretacja zjawiska multikulturowości przez różne środowiska, która pozwoliła na konfrontację i dostrzeżenie różnic warsztatowych pracy oświatowej. Przedstawiona paleta działań praktycznych bez wątpienia prowadzi w konsekwencji do animacji. Należy pamiętać, iż w rzeczywistości nie chodzi o to, aby ją opisywać, ale ją zmieniać. Dystans do swojej osoby oraz umiejętność spojrzenia na siebie jak na innego pozwala na tolerancję wobec mniejszości narodowych i wielokulturowości, która w dzisiejszej rzeczywistości jest faktem. Na zakończenie profesor Cezary Obracht-Prondzyński podkreślił, iż często brakuje nam dystansu do tego, co nas dotyka. Kiedy jednak nauczymy się patrzeć krytycznie na siebie w kontekście otaczającej nas rzeczywistości, to będzie nam łatwiej zachować swoją tożsamość i pozbedziemy się wówczas kompleksu wyższości bądź niższości, tak dobrze znanego z przeszłości.

*Katarzyna Kuziak  
Toruń*

## **Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych**

*Condition and perspectives of the reflection on the adult education*

Kraków, 24–25 kwietnia 2006 r.

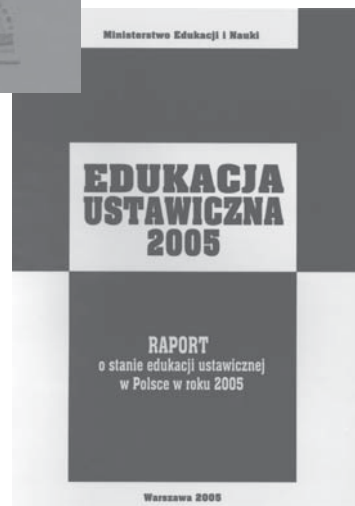
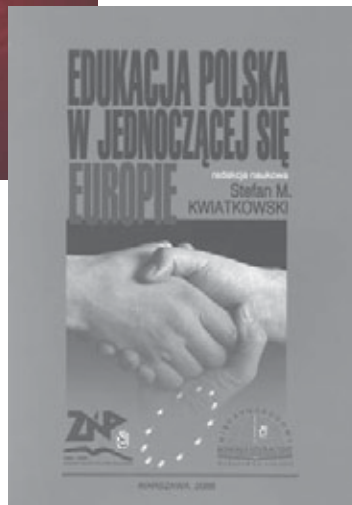
Konferencja organizowana jest przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki, stanowiący integralną część Instytutu Pedagogiki UJ (Wydział Filozoficzny) w porozumieniu z Zespołem Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Konferencja stanie się okazją do podsumowania i zintegrowania dotychczasowej refleksji nad kształceniem dorosłych w naszym kraju oraz wskaże na możliwe, w obecnych warunkach, perspektywy rozwoju tej refleksji. W szczególności na konferencji poruszone będą następujące zagadnienia z tego zakresu:

- Instytucjonalni i pozainstytucjonalni twórcy refleksji andragogicznej,
- Warunki (wewnętrzne i zewnętrzne) oraz stymulatory i bariery powstawania i rozwoju refleksji,
- Hipotezy i teorie andragogiczne oraz metodologia ich budowania,
- Wartość i przydatność refleksji (teorii i myśli) nad edukacją dorosłych,

- Podjęte i zaniechane nurty w refleksji, wartość podjętych i zaniechanych nurtów,
- Proces wdrażania teorii andragogicznej do praktyki edukacyjnej,
- Wykorzystanie refleksji nad kształceniem dorosłych w praktyce edukacyjnej. Stymulatory i bariery tego wykorzystania,
- Popularyzacja refleksji andragogicznej w publikacjach książkowych i pismach naukowych oraz poprzez praktykę kształcenia oświatowców,
- Europejskie konteksty polskiej refleksji nad kształceniem dorosłych,
- Przewidywane kierunki rozwoju refleksji w przyszłości i ich zasadność.

Organizatorom zależy, aby konferencja była formą zjazdu osób zajmujących się różnymi obszarami refleksji andragogicznej, a zarazem przyczyniła się do lepszego poznania się ludzi tę refleksję uprawiających. Na program konferencji składać się będą referaty i dyskusje oraz okolicznościowy panel. W terminie późniejszym planowane jest opublikowanie materiałów z konferencji w Wydawnictwie UJ.

Źródło: <http://www.pedagogika.uj.edu.pl>



## Contents

### □ Commentary

National Council of Adult Education – <i>H. Bednarczyk</i> .....	5
--	---

### □ From the study on continuing education

<b>Ireneusz Woźniak, Henryk Bednarczyk:</b> From the study on the diagnosis of the condition of adult education in Poland .....	7
<b>Alicja Sadłowska, Tomasz Kupidura:</b> Activating the local communities – LEADER+ .....	18
<b>Cezary Kacprzak:</b> The role of a modern teacher – philosophical implications of this problem in the field of andragogy .....	26
<b>Tomasz Jachna:</b> The application of IVR technology in the staff assessment system .....	33

### □ Education and labour market

<b>Agata Szydlik-Leszczynska:</b> Preparing engineers to the entry to the Labour Market .....	41
<b>Tadeusz Gawlik, Tomasz Kupidura, Jarosław Sitek:</b> The quality of teachers work .....	49
<b>Natalia Bednarczyk-Jama:</b> Educational and vocational aspirations with reference to the labour market condition .....	58
<b>Małgorzata Sołtysiak, Ludmiła Łopacińska-Kupidura:</b> European e-learning programme and the validation of prior knowledge and skills for ICT and multimedia .....	64

### □ International cooperation

<b>Andrzej Różański:</b> Organisation and administration of education in the United States and North America .....	69
<b>Małgorzata Sołtysiak:</b> Educational aspects of audit by European Court of Auditors .....	81
<b>Ewa Korczak, Alicja Sadłowska:</b> Pedagogical scientific journals on ISI Master Journal List .....	85
<b>Ludmiła Łopacińska-Kupidura:</b> Swedish liberal, non-formal and free education system .....	92

### □ Profiles of educational workers

<b>Professor Andrzej Radziewicz-Winnicki</b> – <i>Piotr Kowolik</i> .....	96
<b>Professor Henryk Moroz</b> – <i>Piotr Kowolik</i> .....	99

### □ Good practise

<b>Bronisława Kostrzewa:</b> Continuing Education Center in Konin – success in the quality management .....	101
Centre of International Resources and Initiatives – partner in educational projects – <i>Ludmiła Łopacińska-Kupidura</i> .....	109
<b>Marta Wolos:</b> The Jagiellonian University Extension .....	113

## □ Reviews, information

Rafał Piwowarski: Education from the local and international point of view .....	116
H. Bednarczyk, T. Gawlik, T. Kupidura (red.): <i>European ideas and educational aspirations</i> .....	116
Czarnecki K.M.: <i>Methodological basis of scientific development of students of higher vocational schools</i> .....	117
Participation in adult education in the conditions of social modernisation – <i>Jerzy Stochmialek</i> .....	119
Problems and challenges of intercultural education. Polish and German experiences, Starbienino 13–16 November 2005 – <i>Katarzyna Kuziak</i> .....	120
Condition and perspectives of the reflection on the adult education – Conference, Jagiellonian University in Cracow .....	123