
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

4(55)/2006

Polish Journal of Continuing Education

Patronat Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych (EAEA)

RADA PROGRAMOWA

Programmatic council

prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (przewodniczący), UJ;
dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITEE, WSP ZNP;
mgr Zenon Gaworcuk (TWP); dr Christ Geonkholm (Finlandia);
dr hab. Ryszard Gerlach, prof. AB; dr Kurt Habekost (Dania);
prof. dr hab. Stanisław Kaczor, prof. Jozsef Katus (Holandia);
mgr Andrzej Kirejczyk (ZZ DZ); mgr Zbigniew Kuźmiński;
dr hab. Maria Pawłowa, prof. PR;
prof. dr hab. Ryszard Parzęcki; dr Roman Patora;
mgr Andrzej Piłat (ZZ DZ); dr hab. Ewa Przybylska,
prof. UMK; mgr Maria H. Rudowski;
(Francja); prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM);
prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja);
dr hab. Jerzy Stochmiątek prof. AP, Kraków;
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 – Programmatic council

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 4/55 tomu – 700 egz., łącznie 58 400 egz.

Komentarz

Commentary

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Problems of adult education
in Poland and in the world

60 lat Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

60 years of the Vocational
Education Centres

Wybrane projekty Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Selected projects of Vocational
Education Centres

Standardy i ramy kwalifikacji

Standards and qualification
framework

Sylwetki wybitnych oświatowców

Profiles of outstanding adult
educators

Recenzje, informacje, dobre praktyki

Reviews, informations, good
practices

*W czasopiśmie przedstawiono oryginalne własne poglądy Autorów, które nie zawsze podziela redakcja,
wydawcy i EAEA*

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 143 t.; 117 290 egz.
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Ludmiła Łopacińska-Kupidura
Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2006

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



□ Komentarz	
Pedagogika wobec antynomii edukacji i rynku pracy – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□ Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie	
Józef Pólturzycki: Potrzeby i perspektywy rozwoju andragogiki w XXI wieku	7
Janos Sz. Toth: Uczenie się i kształcenie dorosłych w Europie dzisiaj (cz. II)	21
Koncepcja narodowej polityki edukacyjnej Federacji Rosyjskiej (fragmenty)	28
Erik Arckens, Adelina Gustavi: Kompetencje trenerów ustawicznej edukacji zawodowej	32
Ziemowit Szczerek: Prawo cytatu w polskim prawie autorskim	41
□ 60 lat Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego	
Andrzej Piłat: 60-lecie działalności oświatowej Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego	47
Wanda Surosz: Miejsce i rola Zakładów Doskonalenia Zawodowego na rynku usług oświatowych	53
Małgorzata Figlarz: Bank Programów atutem Zakładów Doskonalenia Zawodowego	57
Jolanta Ślęczkowska, Krystyna Strużyna: Tradycja i nowoczesność w kształceniu ustawicznym dla dorosłych Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Warszawie	60
Janina Jackiewicz-Sikorska: O wysoką jakość kształcenia w zakresie bhp ...	65
Roman Szulczewski: Ośrodek Szkolenia Morskiego – Świnoujście	68
Małgorzata Nicpoń: Nauka języka chińskiego w ofercie szkoleniowej Centrum Kształcenia Kadr BZDZ	70
□ Wybrane projekty Zakładów Doskonalenia Zawodowego	
Jerzy Wątroba, Ewa Holisz: Projekty Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach	72
Maria Cyranowska-Śliwa: <i>Eurodoradca – planowanie kariery zawodowej</i> ...	78
Krystyna Strużyna: Uczyć się każdy może	83
Zbigniew Staszak, Zbigniew Żmijewski: Analiza strategiczna kluczem do rozwoju organizacji. Akredytacja w sieci KSU – WZDZ w Gorzowie Wielkopolskim	87
Wojciech Montwiłł: Kształcenie na odległość – wybór czy konieczność	93

□ Standardy i ramy kwalifikacji	
Tadeusz Gawlik, Teresa Jaszczuk: Tworzenie ramowych struktur kwalifikacji	97
Zbigniew Kramek: Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – zapotrzebowanie i stosowanie	106
Igmard Frank, Daniel Schreiber: Standardy kształcenia zawodowego – wyzwania dla systemu dualnego	115
□ Sylwetki wybitnych oświatowców	
Stanisław Zagórski	123
Andrzej Kirejczyk	125
□ Recenzje, informacje, dobre praktyki	
Aleksander T., Barwińska D. (red.): Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych – <i>Henryk Bednarczyk, Małgorzata Szpilska</i>	127
Horyń W. (red): Innowacyjność w procesie kształcenia w uczelniach cywilnych i wojskowych – <i>Marcin Olifirowicz</i>	128
Badania empiryczne oraz budowanie teorii w edukacji dorosłych, Giessen, 21–23 września 2006 – <i>Jerzy Stochmialek</i>	129
STOPKA – Społeczne Stowarzyszenie Prasoznawcze w Łomży	131
Biograficzność w edukacji dorosłych – warsztaty młodych andragogów, Łódź 6–8 lutego 2007	133
Edukacja techniczna i informatyczna: przygotowanie zawodowe – kwalifikacje – rynek pracy, Ciechocinek 17–19 kwietnia 2007	133
□ Contents	135
□ Содержание	137

Henryk BEDNARCZYK

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



Pedagogika wobec antynomii edukacji i rynku pracy

Zapóżyczonym tytułem komentarza pragnę zwrócić uwagę na ważne zebranie Komitetu Nauk Pedagogicznych i Zespołu Pedagogiki Pracy oraz konferencję naukową 18 i 19 stycznia 2007 r. w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu. Przypomnę, że poprzednie takie spotkanie odbyło się w 1999 roku – z towarzyszącymi seminariami *Problemy małych szkół wiejskich* w Sycynie i *Problemy ustawicznej edukacji zawodowej*. Zgodnie z intencją przewodniczącego KNP PAN prof. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego – pomysłodawcy rozpatrywanych problemów – planujemy jako organizatorzy wspólnie z Instytutem Badań Edukacyjnych w Warszawie zapewnić możliwość wymiany poglądów głównie w dyskusji panelowej, rezygnując z tradycyjnie wygłaszanych referatów. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu w 2006 r. obchodził 20 lat swojej działalności. Realizuje 12 dużych projektów międzynarodowych, jak i ważne dla praktyki edukacyjnej wieloletnie zadanie opracowania krajowych standardów kwalifikacji zawodowych oraz innowacyjnych modułowych programów nauczania i pakietów edukacyjnych dla kształcenia zawodowego. Wyrażam przekonanie, że spotkanie wybitnych uczonych i praktyków edukacji, autorów standardów i programów nauczania, naszych polskich partnerów w programach międzynarodowych będzie dobrym impulsem w kreowaniu nowych europejskich projektów badawczych i innowacji pedagogicznych.

Jest to jednocześnie numer jubileuszowy, poświęcony 60-leciu Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Gratuluję sukcesów i odsyłam do ciekawej lektury dobrych praktyk zasłużonych ZDZ. Zwracam uwagę na szczególnie interesujące w działalności ZDZ uczestnictwo w projektach Europejskiego Funduszu Społecznego. Dla pełniejszego obrazu przypomnę, że w poprzednich numerach zamieszczono również materiały o innowacjach ZDZ w Katowicach i innych.

Nasze międzynarodowe otwarcie dokumentuje w tym numerze przedstawienie *Koncepcji polityki edukacyjnej Narodowej Federacji Rosyjskiej*, a także artykuły E. Arckensa i A. Gustavi *Kompetencje trenerów ustawicznej edukacji zawodowej* i I. Frank i D. Schreiber *Standardy kształcenia – wyzwania dla systemu dualnego* oraz publikacja autorstwa J. Totha (EAEA): *Trendy w europejskiej edukacji dorosłych*. Z rozmysłem publikujemy przedruk przeglądowego artykułu prof. Józefa Pólturzyckiego o rozwoju andragogiki, opartego na światowych dokumentach i programach. Zapowiadamy jednocześnie cykl publikacji o Europejskim Funduszu Społecznym i Programach Operacyjnych na lata 2007–2013, traktowanych jako wielka szansa badań, eksperymentów i innowacji pedagogicznych.

Chcę zwrócić uwagę na nową monografię *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych* pod redakcją Tadeusza Aleksandra i Doroty Barwińskiej.

Przedstawiamy bardzo interesującą działalność społeczno-oświatową Społecznego Stowarzyszenia Prasoznawczego STOPKA w Łomży i jego prezesa Stanisława Zagórskiego. Pragnę serdecznie podziękować za spotkanie w Łomży z ciekawymi inicjatywami i znanymi uczonymi, szczególnie z prof. Januszem Tazbirem, a także za wyróżnienie i medal Zygmunta Glogera, którymi zostałem uhonorowany.

W Radzie Programowej witamy serdecznie prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra (Uniwersytet Jagielloński), który zgodził się przewodniczyć i Panią prof. dr. hab. Ewę Solarczyk-Ambrozik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).

Naszemu współwydawcom, Autorom, Recenzentom, Współpracownikom i szczególnie Czytelnikom życzę dużo zdrowia, radości i sukcesów w rozwiązywaniu złożonych i trudnych problemów naszej polskiej edukacji.

Pedagogy towards the antinomy of education and labour market

By a title of comment I would like to point out the important meeting of Pedagogic Science Committee and the Group of Labour Pedagogic and a science conference held on 18 and 19 of January 2007 in the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom. The previous meeting like that was held in 1999 – with accompanying seminars *Problems of little schools in the rural areas* in Sycyna and *Problems of vocational continuing education*. According to the intention of the Pedagogic Science Committee chairman – prof. Tadeusz Lewowicki, the originator of considered problems, as an organiser we are planning together with an Institute for Educational Research in Warsaw to give the opportunity for exchanging views mainly in the discussion panel resigning from a traditional speech. Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom, in 2006 celebrated 20th anniversary of its activity. It is engaged in 12 big international projects and also important for educational practise long lasting task of developing national vocational qualification standards and innovation modular educational programmes and educational packages for vocational education. I am convinced that the meeting of prominent scientists and practices of education, authors of standards and educational curricula, Polish partners in the international projects, will be a positive impulse in creating new European research projects and pedagogic innovations.

Simultaneously it is the jubilee issue, sacrificed to 60th – jubilee of the Union of Vocational Improvement Department. I would like to congratulate and recommend interesting lecture of the Union of Vocational Improvement Department good practises. I am pointing out especially interesting in the activity of the Union of Vocational Improvement Department participation in the projects of the EU Structural Funds. For the full image I would like to remind that in the previous issues were put materials about innovations in the Union of Vocational Improvement Department in Katowice and other institutions.

Our international opening is documented in that issue by presentation of *Educational Policy Conception of National Russian Federation* and also articles of E. Arkens and A. Gustavi *Competence of vocational continuing education trainers* and I. Frank and D. Schreiber *Educational standard - challenges for dual system* and publication of J. Toth (EAEA): *Trends in the European adult education*. We publish a print of the prof. Józef Półturzycki's article about the andragogy development based on world wide documents and programmes. We concurrently announce series of publication about EU Structural Funds and Operational Programmes in the years 2007–2013, treated as a huge chance for research, experiments and pedagogic innovations.

I would like to point out a new monograph *State and perspectives of reflection on adult education development* edited by Tadeusz Aleksander and Dorota Barwińska.

We present very interesting social and educational activity of Social Press Association STOPKA in Łomża and its director Stanisław Zagórski.

I would like to kindly thank for the meeting in Łomża, with interesting initiatives and famous scientists, especially prof. Janusz Tazbir, and also for the honour and the medal of Zygmunt Gloger that I received.

In the Programme Council we kindly welcome prof. Tadeusz Aleksander (Jagiellonian University) who agreed to preside and prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik (University in Poznań).

Our co-publishers, Authors, Reviewers, Collaborators and especially Readers I wish good luck and success in solving difficult problems of our Polish education.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Józef PÓLTURZYCKI
Uniwersytet Warszawski

Potrzeby i perspektywy rozwoju andragogiki w XXI wieku*

Needs and perspectives of andragogy development in the XXI century

Słowa kluczowe: andragogika, perspektywy rozwoju, kształcenie ustawiczne, tendencje światowe.

Key words: andragogy, development perspectives, continuing education, global trends.

Summary

The article presents the development plans of contemporary andragogy. Simultaneously it was presented historical outline of the adult education in the world and in Poland. Author discussed the most important documents which have an effect on andragogy development. It was emphasized the need for mention andragogy in the state education policy.

Podjmując analizy i plany rozwoju współczesnej edukacji, UNESCO powołało przed dziesięciu laty, w marcu 1993 roku, Komisję Międzynarodową do spraw Edukacji dla Dwudziestego Pierwszego Wieku. Liczyła ona piętnastu członków, na jej czele stanął Jacques Delors, były francuski minister ekonomiki, a także z czasem przewodniczący Europejskiej Komisji. Wśród członków znalazło się czterech Europejczyków, czterech przedstawicieli państw amerykańskich, tyłuż z Azji i trzech z Afryki. W składzie Komisji znaleźli się przedstawiciele Chin, Korei Południowej, Indii, Japonii, Stanów Zjednoczonych, Meksyku, Wenezueli, Polski, Francji i sześciu mniejszych państw. Polskę reprezentował Bronisław Geremek – historyk, parlamentarzysta i profesor College de France. Pracę Komisji organizowało biuro i liczny zespół współpracujących osób oraz instytucji.

* Artykuł z książki: *Nauczyciel andragog na początku XXI wieku*, pod red. W. Horynia, J. Maciejewskiego, wyd. UW, Wrocław 2004, s. 11–25.

W końcu 1995 roku przedstawiono raport, który został opublikowany w 1996 roku pod tytułem *Learning: The Treasure Within (Edukacja – jest w niej ukryty skarb)*. Treść składa się ze wstępu autorstwa samego J. Delorsa, trzech części, epilogu i aneksów. Część pierwsza to analizy przeglądowe rozwoju edukacji ze wskazaniem istotnych tendencji. W części drugiej przedstawiono zasady, a w trzeciej wskazania zmian.

Charakteryzując tendencje rozwojowe, zwrócono uwagę, że edukacja prowadzi do globalnej aktywności na zasadzie demokratycznego uczestnictwa w społeczeństwie uczącym się i informatycznym. Wyrównywane są dysproporcje wykształcenia, zwłaszcza kobiet, oświata służy rozwojowi zgodnie z duchem humanizmu, współpracy i demokracji.

Jedną z dwu podstawowych zasad uznano uczenie się przez całe życie¹, co określa nową strukturę życia ludzkiego i miejsca w nim edukacji. Kształcenie ustawiczne jest zgodne z potrzebami nowoczesnego społeczeństwa, uwzględnia przemiany czasu, wartości rynku oraz rytm indywidualnej egzystencji. Stwierdzono, że edukacja ustawiczna nie jest już traktowana jako odległa idea, a stała się systematycznie realizowaną rzeczywistością oświatową. Służą jej i jednocześnie ją charakteryzują takie zjawiska kultury i społeczeństwa, jak rozwój nauki i technologii, niezbędność doskonalenia zawodowego, dostosowanie do zmian ekonomicznych, wymagania rynku pracy wobec siły roboczej oraz rozpowszechnienie kształcenia *know-how* – wiedzieć jak – na kursach o specjalnym przeznaczeniu.

Komisja uznała, że kształcenie przez całe życie jest ogólną wartością i jednocześnie indywidualną relacją czasu i przestrzeni w utrzymaniu biegłości i przydatności osób w ich przeznaczeniu do życia i pracy² oraz aktywności obywatelskiej. Duże zmiany w pracy stwarzają możliwości indywidualnej realizacji aktywności w korzystnym czasie.

Podstawą edukacji ustawicznej jest ukończenie szkoły zasadniczej, bez czego są kłopoty i obciążenia. Szkoła średnia i wyższa stanowią istotę edukacji, a współczesny czas zmienia formy i programy kształcenia. Nowe czasy tworzą świeże pola i zakresy kształcenia nie tylko formalne, ale i nieformalne. Różne są organizacyjne możliwości kształcenia w szkołach wieczorowych, na dystans, w systemach otwartych, studiach przemiennych i innych. Szkoły i uczelnie szukają optymalnych rozwiązań, by tworzyć możliwości kształcenia z uwzględnieniem zmieniającego się życia, pracy i środowiska.

Edukacja staje się wielowymiarowa i zgodnie z określeniem Komisji czterech filarów realizuje kształcenie dla wiedzy, dla działań i umiejętności, dla znajdowania sensu życia i zrozumienia innych. Wszystkie te wymiary są ważne i potrzebne.

Zgodnie z ideą edukacji ustawicznej stanowi ona serce społeczeństwa. Zmieniły się i rozszerzyły tradycyjne środowiska kształcące, gdyż poza szkołą i rodziną prowadzą edukację środowiska sąsiedzkie, kręgi religijne, grupy rówieśnicze, miejsca pracy i inne aktywne skupiska ludzkie. Potrzebne jest zrozumienie i współdziałanie – edukacyjna synergia – by dać właściwe korzyści i upowszechnić kształcenie. Że jest to możliwe, świadczą przykłady aktywności edukacyjnej dorosłych w Szwecji i Japonii, gdzie ponad 50% ludności aktywnie uczestniczy w formach oświaty dorosłych.

¹ Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century UNESCO Publishing, Paris 1996.

² Tamże, s. 100–101.

Ważny udział mają w tym środki masowego przekazu, zwłaszcza telewizja, a ostatnio także komputeryzacja.

Celem edukacji przez całe życie jest, zdaniem Komisji, przechodzenie od kształcenia podstawowego, które tworzy bazę, do szkolnictwa wyższego w różnych jego formach, co niekiedy musi się wiązać z uniwersytetami³.

Komisja akcentuje głównie edukację formalną w pionie, gdyby użyć określenia Roberta Kiddy, ale także w planie poziomym i w aktywności w głąb widzi duże możliwości wprowadzenia programów, które zapewnić mogą efekty właściwe formalnej edukacji na poziomie wyższym. Wymaga to jednak zmian w organizacji, programach i metodach pracy. Rozwijać trzeba także indywidualne formy aktywności edukacyjnej, zwłaszcza doskonalenie zawodowe i samokształcenie.

Prace nad raportem J. Delorsa zbiegły się z przygotowaniem V Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Hamburgu w 1997 roku.

Konferencję w Hamburgu poprzedziły dwa rodzaje spotkań: o charakterze ogólnym oraz przygotowane w regionach, gdzie omawiano bezpośrednie potrzeby i miejscowe problemy edukacyjne.

Z konferencji ogólnych wyróżnić trzeba Światową Konferencję Edukacji dla Wszystkich z 1990 roku w Jomtien w Tajlandii, a następnie szereg centralnych konferencji problemowych: Rozwoju i Środowiska w Rio de Janeiro z 1992 roku, Ludności i Rozwoju w Kairze w 1994 roku, Rozwoju Socjalnego w Kopenhadze w 1995 roku, IV Światową Konferencję Kobiet w Pekinie w 1995 roku, a także narady z 1996 roku poświęcone ludzkim osiedlom i żywności. Wszystkie te spotkania dotyczyły także problemów edukacji dorosłych.

Hasłem konferencji w Hamburgu stała się edukacja dorosłych jako klucz do XXI wieku w jej rządowych i pozarządowych formach oraz działaniach. W grupie celów konferencji wyodrębniono następujące:

- 1) podkreślenie wagi edukacji dorosłych we współczesnym świecie,
- 2) zwiększenie zaangażowania różnych instytucji i organizacji w rozwój edukacji dorosłych w poszczególnych krajach,
- 3) rozszerzenie wymiany doświadczeń w dziedzinie edukacji dorosłych dla zdynamizowania jej procesów,
- 4) opracowanie kierunków rozwoju edukacji dorosłych i ustalenie priorytetów w tej dziedzinie,
- 5) przyjęcie deklaracji w sprawie rozwoju edukacji dorosłych na najbliższą przyszłość,
- 6) rozwinięcie zakresu międzynarodowej współpracy w dziedzinie edukacji dorosłych.

Do realizacji tych celów i sprawnego przebiegu konferencji sformułowano dziesięć podstawowych problemów:

- 1) Edukacja dorosłych jako wyzwanie XXI wieku: udział edukacji dorosłych w urzeczywistnianiu praw człowieka i demokracji, rozwijaniu kultury pokoju, aktywności współdecydowania obywateli, łagodzeniu ubóstwa, równouprawnieniu kobiet i mężczyzn, uznaniu kulturowej różnorodności, autonomii grup ankietowanych, roli organizacji pozarządowych.
- 2) Poprawa warunków i jakości edukacji dorosłych: z uwzględnieniem doskonalenia programów, dostępnością do dalszej edukacji, rozwijaniem otwartych systemów edukacyjnych, aktywizacją uniwersytetów na rzecz edukacji dorosłych, kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, organi-

³ Tamże, s. 130 i n.

zają badań i dokumentowaniem statystyki edukacji dorosłych, rozwijaniem służb informacyjnych, struktur koordynujących politykę oświatową.

- 3) Zapewnienie wszystkim dorosłym i młodzieży pozaszkolnej dostępu do alfabetyzacji i edukacji podstawowej: związki między edukacją formalną i nieformalną, pozaszkolna edukacja młodzieży, tradycje edukacji ustnej i pisemnej, uwarunkowania alfabetyzacji, wielojęzyczność i alfabetyzacja w języku ojczystym.
- 4) Awans społeczny i emancypacja kobiet przez edukację dorosłych: burzenie barier, specjalne programy dla kobiet.
- 5) Edukacja dorosłych w zmieniającym się świecie pracy: zmiany technologiczne i doksztalcenie, polaryzacja rynków pracy, praca w produkcji rolnej, mobilność zawodowa.
- 6) Edukacja dorosłych a ochrona środowiska, troska o zdrowie, ekologia i edukacja zdrowotna.
- 7) Edukacja dorosłych a media i kultura: nowe technologie informatyczne, demokratyzacja mediów, rola muzeów, bibliotek, innych instytucji oświatowych.
- 8) Edukacja dorosłych a grupy specjalnych potrzeb: migranci i uchodźcy, niepełnosprawni, koczownicy, więźniowie, osoby starsze, mniejszości narodowe i religijne.
- 9) Ekonomia a edukacja dorosłych: źródła finansowania, analizy potrzeb i kosztów, zmiana mechanizmów finansowania, dopasowywanie strukturalne, pomoc społeczna, rola organizacji multilateralnych.
- 10) Rozwijanie i wzmacnianie międzynarodowej współpracy i solidarności: edukacja dorosłych a nowa globalna polityka oświatowa, krytyczna analiza polityki oświatowej organizacji międzynarodowych, współpraca i solidarność, wspólne badania i prace oświatowe odnośnie do rozwoju edukacji dorosłych.

Na III Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w 1972 roku w Tokio rozważano problemy udziału uniwersytetów i innych uczelni w rozwijaniu edukacji dorosłych⁴. Uznano, że szkoły wyższe i pomaturalne powinny włączyć się do działalności na rzecz akademickiej edukacji dorosłych.

Edukacja dorosłych powinna być przedmiotem akademickiej dyscypliny. Uczelnie muszą podjąć i rozwinąć badania w tej dziedzinie, a także organizować kształcenie i doskonalenie specjalistów edukacji dorosłych, nauczycieli i organizatorów. Jako korzystne dla tych rozwiązań uznano współdziałanie uczelni, wymianę doświadczeń i organizowanie badań oraz konferencji między regionami i uczelniami z różnych państw.

W trakcie obrad IV Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w 1985 roku w Paryżu również wiele uwagi poświęcono roli uczelni wyższych w rozwijaniu edukacji dorosłych, prowadzeniu badań, doskonaleniu metod kształcenia, przygotowaniu kadr specjalistów oraz formom międzynarodowej współpracy i wymiany doświadczeń.

W tekście rekomendacji zawarto postulaty i uzasadnienia na temat opracowania i upowszechnienia teorii kształcenia dorosłych – andragogiki. Konferencja, uznając potrzebę badań w dziedzinie edukacji dorosłych w celu doskonalenia praktyki edukacyjnej oraz biorąc pod uwagę konieczność popularyzacji właściwego dla edukacji dorosłych modelu teoretycznego – odrębnego od modelu powszechnego kształcenia dzieci i młodzieży – postuluje rozwinięcie i pogłębienie teorii edukacji dorosłych określonej terminem „andragogika”. W jej ramach może nastąpić rozwinięcie i upowszechnienie nowych metod oraz środków kształcenia, a także będzie ona

⁴ Final Report Third International Conference on Adult Education, UNESCO, Tokyo, 25 July–7 August 1972.

stanowić teoretyczne podstawy kształcenia i doskonalenia kadr oświaty dorosłych. Biorąc powyższe pod uwagę, Konferencja zaleca państwom członkowskim i ich właściwym resortom przyczynianie się do rozwoju teorii kształcenia dorosłych (andragogiki) przez badania naukowe w zakresie istoty i właściwości życia dorosłych z biologicznego, psychologicznego, ekonomicznego i socjologicznego punktu widzenia. Ten zakres badań pozwoli określić pełniej i nowocześniejszą istotę osobowości i godności dorosłego człowieka oraz jego aktywność kreatywną jako podstawy teoretycznych ujęć edukacyjnych.

Państwa członkowskie powinny zwracać większą uwagę na badania i eksperymenty andragogiczne, pozwalające na zastosowanie i rozwinięcie nowych metod i sposobów kształcenia dorosłych, uzasadniających jednocześnie organizowanie nowych struktur i placówek oświatowych w dziedzinie ogólnej i zawodowej edukacji dorosłych. Należy także zapewnić możliwość kształcenia specjalistów w dziedzinie andragogiki zarówno na poziomie średniej specjalistycznej edukacji, jak też akademickiej edukacji dyplomowej i podyplomowej. Rozwojowi andragogiki, jako teorii edukacji dorosłych, powinny służyć międzynarodowe konferencje i seminaria jako formy wymiany doświadczeń i programów badawczych. UNESCO oraz państwa członkowskie winny stwarzać możliwości wymiany przez organizowanie bezpośrednich kontaktów specjalistów poszczególnych państw i ośrodków naukowych. Ważna jest także wymiana informacji naukowej o rozwoju edukacji dorosłych, badaniach, publikacjach, metodach, formach i środkach kształcenia. Taka wymiana ma służyć nie tylko rozwojowi badań i teorii andragogicznych, ale także powinna wzbogacać programy kształcenia specjalistów.

W innym miejscu rekomendacji (punkt VIII) zwrócono uwagę na potrzeby badań edukacji dorosłych, na doskonalenie edukacji przez wykorzystanie rezultatów badań w dziedzinie innowacji oświatowych, a także rozpoznania zgromadzonych przez dorosłych doświadczeń społecznych, zawodowych i kulturalno-oświatowych. Pozwoli to wypracować właściwe programy kształcenia w sytuacji różnorodnych i zróżnicowanych doświadczeń osób dorosłych – uczestników procesów edukacyjnych. Potrzebne i ważne w rozwoju edukacji dorosłych są także badania w dziedzinie demokratycznego rozwoju społeczeństwa w ujęciu socjologicznym, ekonomicznym, politycznym i kulturalnym. Pozwalają one skutecznie planować rozwój edukacji i formułować konkretne cele kształcenia. Relacje między różnymi sprawcami oświaty dorosłych, tj. organizatorami, autorami programów i materiałów, teoretykami andragogiki i badaczami procesów edukacyjnych, wymagają również badawczych uzasadnień. Rozwój praktyki i skuteczne wzbogacanie treści mają się dokonywać przez właściwą współpracę i syntezę poglądów tych specjalistów.

Andragogika, zwana także pedagogiką dorosłych, jest teorią szeroko rozumianej edukacji dorosłych i jej uwarunkowań organizacyjnych i procesualnych.

Struktura andragogiki powinna odpowiadać ujęciom strukturalnym innych subdyscyplin pedagogicznych oraz autorskich opracowań znanych z wielu już publikacji na temat teorii edukacji dorosłych. Odwołajmy się do szczególnie wartościowych i dostępnych polskim specjalistom opracowań.

W 1990 roku wydano w Pradze staraniem Europejskiego Centrum Czasu Wolnego i Edukacji *Międzynarodowy podręcznik pedagogiki dorosłych*⁵. Stanowi on nową propozycję przygotowaną przez trzydziestu pięciu autorów z czternastu krajów. Zespół redakcyjny tworzyło dziesięć

⁵ International Handbook of Adult Education, vol. 1-ffl, European Centre for Leisure and Education, Prague 1990, s. 496.

ciu specjalistów pod kierunkiem Władimira Dubskiego z CSR i Habiba Mobaraka z UNESCO, a osiem kolejnych rozdziałów redagowali: Colin Titmus z Wielkiej Brytanii, Ana Krajne ze Słowenii, Wiktor Onuszkin z ZSRR, Bernard Jennings z Wielkiej Brytanii, Klaus Achtel z NRD, Filippo de Sanctis z Włoch, Joachim Knoll z RFN i Ryszard Pachociński z Polski. Każdy redaktor z innego kraju, a w poszczególnych rozdziałach także występowali autorzy z różnych państw; niekiedy to samo zagadnienie przedstawiało dwóch autorów o odmiennej z pozoru orientacji. Najliczniejszy zespół tworzyli Anglicy, bo aż osiem osób, po czterech autorów wystąpiło z Czechosłowacji i ZSRR, trzech z Polski (A. Cieślak, R. Pachociński, J. Pólturzycki), po dwóch z Francji, RFN, NRD, Włoch, Austrii i Szwecji, po jednym ze Stanów Zjednoczonych, Jugosławii, Węgier, Sri Lanki. Poza wymienionymi warto podkreślić imiennie udział takich autorów, jak: Paul Lengrand, Arthur J. Cropley, Chris Duke, Ivan Savicky, Arthur Stock, Kjell Rubenson, którzy wzięli udział w opracowaniu poszczególnych części podręcznika, co podnosi jego wartość w środowisku specjalistów.

Treść podręcznika ujęto w ośmiu rozdziałach. Każdy rozdział poprzedza ogólny wstęp redaktora, co służy nie tylko wprowadzeniu, lecz także stanowi komentarz do ujęcia tematyki rozdziału i jest jednocześnie próbą wstępnej syntezy zagadnienia.

Kolejne rozdziały są następujące:

- I. Cele i zasady edukacji dorosłych.
- II. Treści, program i motywacja kształcenia.
- III. Formy i metody edukacji dorosłych.
- IV. System działań oświatowych.
- V. Zawodowe kształcenie dorosłych.
- VI. Alfabetyzacja, edukacja kobiet, oświata trzeciego wieku, poradnictwo. Organizacja i kierowanie edukacją dorosłych, finanse i legislacja.
- VII. Historia edukacji dorosłych, badania naukowe i porównawcza pedagogika dorosłych.

Jest to zgodna z tradycją struktura teorii kształcenia dorosłych, widoczne są w niej cele, zasady, treści, formy i metody, próba całości, a następnie sfery działań praktycznych i zawodowe kształcenie, alfabetyzacja, formy oświaty kobiet, osób trzeciego wieku i poradnictwo, z kolei organizacja i finansowo-prawna obudowa działalności edukacyjnej, a całość zamykają problemy rozwoju, analiz porównawczych i badań edukacji dorosłych.

W rozdziale I koncepcję edukacji dorosłych przedstawia Colin Titmus, zwraca uwagę na bogactwo znaczeń edukacji i dorosłości. Wprowadza różne koncepcje edukacji dorosłych: angielską, francuską i hiszpańską, przypomina także marksistowskie rozumienie edukacji i jej roli w społeczeństwie. Autor poszukuje ogólnej koncepcji o charakterze ponadnarodowym, wskazuje, że dopiero się rozwija, a jej podstawowe elementy znikają ze społeczno-historycznych uwarunkowań właściwych dla odrębnych regionów, państw i narodowych tradycji. Koncepcja globalna musi wskazywać podstawowe potrzeby oświatowe dorosłych i naczelną ideę edukacji, wynikającą z założeń religijnych, politycznych i tradycji narodowej.

Arthur Cropley w edukacji ustawicznej widzi podstawowe zasady edukacji dorosłych, a Paul Lengrand ukazuje nowe wymiary ustawicznego kształcenia jako ciągłego procesu aktywności oświatowej nie tylko w szkole, ale także w rodzinie, środowisku, pracy i własnej indywidualnej aktywności poznawczej. Cele oświaty dorosłych przedstawia Ota Zahora z akademii ekonomicznej w Pradze i ujmuje je zgodnie z różnymi funkcjami kształcenia dorosłych, akcentując funkcje: poznawczą, zawodową, ogólnego rozwoju, adaptacji, wychowania moralnego, oby-

watelskiego, estetycznego, funkcję kreacyjną i wypoczynkową. Mogą one być realizowane w formach szkolnych, pozaszkolnych oraz zespołach i towarzystwach oświatowych dla ludzi pracy.

Treść i program kształcenia dorosłych to podstawowe opracowanie w II rozdziale, a wykonał je Joachim Knoll. Wykorzystuje wskazania Rekomendacji z Nairobi, tradycje nowoczesnych form edukacji dorosłych, głównie doświadczenia RFN, Wielkiej Brytanii, Francji, Belgii. Przyjmuje, że treść edukacji dorosłych wynika z potrzeb, warunków społecznych, demograficznej sytuacji, kulturalnych wartości i wychowawczych ideałów, wskazań religijnych i politycznych programów, ogólnego poziomu rozwoju oraz międzynarodowego znaczenia i współpracy. Doświadczenia wielu krajów i ośrodków edukacyjnych uzasadniają przyjęcie następującej hierarchii ogólnych treści kształcenia:

- 1) wiedza praktyczna o charakterze niezawodowym,
- 2) kształcenie zawodowe,
- 3) umiejętności,
- 4) kształcenie polityczne,
- 5) czas wolny, wychowanie kreatywne,
- 6) wychowanie w rodzinie i pedagogizacja rodziców,
- 7) kształcenie indywidualnego rozwoju.

Te ogólne treści mogą się zmieniać i wzbogacać w zależności od tradycji i specyfiki regionu. Rozważania J. Knolla uzupełnia Vera Biro z uniwersytetu w Budapeszcie, która zgłasza następujące propozycje zakresów treściowych edukacji dorosłych:

- 1) alfabetyzacja,
- 2) kształcenie podstawowe i ogólne,
- 3) przygotowanie do czasu wolnego i ról społecznych,
- 4) kształcenie zawodowe.

Dwa inne opracowania – R. Ruddocka z uniwersytetu w Manchesterze i Any Krajne z Lublany – ukazują nową rolę i funkcję kontroli w kształceniu dorosłych. Kontrola nie tylko sprawdza osiągnięcia i ocenia, ale przede wszystkim określa zakres i poziom kształcenia, właściwą realizację procesu, dobór metod i środków. Służy przygotowaniu do samokontroli i wdrażaniu do samokształcenia oraz stałej aktywności poznawczej.

Edward Simpson z uniwersytetu Illinois w USA przedstawia uczenie się dorosłych, sięga do prac Deweya i Thorndike'a, by wskazać współczesne teorie uczenia się dorosłych proponowane przez R. Kidda, M. Knowlesa, Paula Freire, Georga Kelly'ego, Cyryla Houla i innych. Krótko je charakteryzuje i ujmuje w cztery ogólne prawidłowości tworzące naturalny proces uczenia się dorosłych:

- 1) dążenie do wyzwolenia własnej aktywności poznawczej i samodzielnego kierowania procesem uczenia się,
- 2) gromadzenie i wykorzystanie podstawowych informacji i doświadczeń niezbędnych w dalszym uczeniu się (edukacji ustawicznej),
- 3) traktowanie uczenia się jako stałego rozwojowego zadania stanowiącego istotną część roli społecznej,
- 4) zmiana perspektywy edukacyjnej na bezpośrednie wykorzystanie umiejętności i informacji, które ujmować trzeba bardziej problemowo i kompleksowo niż przedmiotowo.

Stwierdza także, że podstawowymi elementami współczesnych teorii uczenia się dorosłych są: autonomia i samodzielność, wykorzystanie doświadczeń z życia i pracy w programie i procesie

uczenia się, refleksja jako podstawowy element w uczeniu się dorosłych, bezpośrednie działanie i wyrażanie stanowiące rezultat nauki, niezbędne w uczeniu się dorosłych.

Na tle tych nowych i ważnych propozycji słabiej przedstawiają się kolejne opracowania, w których autorzy omawiają formy i metody oraz środki kształcenia dorosłych; Stuart Marnot z uniwersytetu w Leeds wskazuje wartość form i metod wytworzonych w środowiskowych relacjach i kontaktach, Eugenia Tonkonoga z Instytutu Oświaty Dorosłych w Sankt Petersburgu wyróżnia organizacyjne formy kształcenia dorosłych i formy realizacji procesu dydaktycznego, w których wykorzystywane są metody odpowiadające konkretnym treściom i celom edukacji.

W końcowej części rozdziału zamieszczono tekst J. Półturzyckiego o samokształceniu jako autonomicznym procesie edukacyjnym, będącym podstawą założeń kształcenia ustawicznego oraz realizacji oświaty dorosłych.

System edukacji dorosłych i jego podstawowe elementy zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, to treść IV rozdziału. Paolo Federighi z uniwersytetu we Florencji przedstawia początki i rozwój oświaty dorosłych, natomiast Colin Titmus charakteryzuje system edukacji dorosłych. Odwołuje się do tradycji narodowych i wskazuje podstawowe instytucje oraz przedsięwzięcia tworzące system oświaty dorosłych. Protagonistami rozwoju tego systemu są sponsorzy, organizatorzy i użytkownicy, czyli dorośli uczniowie. W ogólnym systemie C. Titmus wyróżnia dziedziny przedmiotowe (oświata zdrowotna, zawodowa) i terytorialne zróżnicowanie instytucji oraz placówek. Wyróżnia także relacje między przedstawionymi elementami systemu: uczestnikami, zakresami treści, zasadami aktywności oświatowej, przepisami prawnymi i porządkowymi, środkami finansowymi i wyposażeniem. Istotną siłą wewnętrzną systemu edukacji dorosłych są ci, którzy wyposażają go w środki i materiały: sponsorzy, organizatorzy, uczestnicy wnoszący opłaty. Autor stwierdza także, że w krajach, w których prywatni organizatorzy stanowią główny czynnik organizujący oświatę dorosłych, wartość tego systemu jest mniejsza i charakteryzuje się nietrwałością.

Duży wpływ na rozwój systemu edukacji dorosłych mają także przedsięwzięcia i organizacje międzynarodowe, a wśród nich UNESCO.

Z kolei B. Jennings z uniwersytetu z Hull oraz W.M.K. Wijetunga z Colombo charakteryzują międzynarodowe organizacje w oświacie dorosłych, są to towarzystwa, rady regionalne biura. Rozwijają współpracę, organizują seminaria i konferencje, prowadzą badania, wydają biuletyny oraz czasopisma.

Administrowanie, przepisy prawne i finansowanie oświaty dorosłych to odrębne zagadnienie, przedstawione w kolejnym rozdziale pod redakcją Joachima Knolla, znanego specjalisty z uniwersytetu w Bochum. Autorzy z Wielkiej Brytanii, Austrii i Czechosłowacji prezentują opracowania na temat administracji i kierowania edukacją dorosłych, problemów ekonomicznych i finansowania tej działalności, a także o istocie przepisów prawnych.

Końcowy rozdział otwiera w tym opracowaniu nowe dziedziny pedagogiki dorosłych przez podjęcie tematyki historii edukacji dorosłych, badań i prac porównawczych oraz metodologii badań empirycznych. Są to nie tylko nowe, ale i ważne zagadnienia w rozwoju teorii edukacji dorosłych.

W omawianym ujęciu andragogiki wyraźnie widoczne są jej podstawowe zagadnienia: cele – zasady – treści – formy – metody – systemy – organizacja – finanse i legislacja.

Na drugim planie występują autonomiczne zakresy edukacji dorosłych: zawodowe kształcenie, alfabetyzacja, edukacja kobiet, kształcenie osób trzeciego wieku, poradnictwo, historia edukacji dorosłych, komparatystyka, badania.

Takie ujęcie struktury pedagogiki dorosłych przez znanych i cenionych przedstawicieli z wielu krajów stanowi nie tylko dobry przykład, ale trafne z metodologicznego punktu widzenia rozwiązanie.

Porównanie z tym ujęciem polskich opracowań andragogicznych wskazuje, że na przykład Lucjan Turowski w znanej publikacji z 1975 roku i dalszych jej odmianach skupia się głównie na podstawowych pojęciach i przechodzi do dziejów edukacji dorosłych, a następnie prezentacji badań i opisów poszczególnych autonomicznych zakresów, jak samokształcenie, szkolnictwo dorosłych, oświata rolnicza czy praca kulturalno-oświatowa. W rozdziale o strukturze andragogiki omawia andragogikę ogólną, dydaktykę, teorię wychowania czy szczegółowe dyscypliny oraz historię andragogiki, a właściwie edukacji dorosłych.

Podobne ujęcie spotykamy w pracy Ryszarda Pachocińskiego⁶, który przesunął główny akcent rozważań na zagadnienia porównawcze i przykłady zagranicznych rozwiązań. Szerzej omawia badania andragogiczne i wybrane problemy dydaktyki dorosłych, w tym ujęciu także brak celów, wartości, zasad, procesów, metod i form.

Nieco inaczej ujął swoją andragogikę Tadeusz Aleksander⁷. Scharakteryzował tworzenie teorii edukacji dorosłych oraz tradycje edukacji dorosłych w Polsce, a następnie szczegółowo omówił poszczególne dziedziny tej edukacji: domy kultury, instytuty rzemieślniczo-przemysłowe, szkoły dla dorosłych, oświatę pozaszkolną, uniwersytety trzeciego wieku. Kończy całość podstawami edukacji permanentnej i globalizacyjnymi implikacjami edukacji dorosłych w Polsce. W poszczególnych zakresach omawia formy działalności, metody, a także charakteryzuje uczestników oraz potrzeby tych typów edukacji w środowiskach dorosłych.

Konstrukcja andragogiki nie jest sprawą łatwą i zbiorowy wysiłek specjalistów prowadzi do stopniowych przybliżeń optymalnych opracowań. A potrzeby są duże i pilne. Warto przygotować dobre i nowoczesne ujęcie andragogiki zgodnie z potrzebami rozwoju praktyki edukacyjnej i szerokim rozumieniem edukacji dorosłych w XXI wieku.

Dla rozumienia współczesnej edukacji dorosłych i andragogiki bardzo ważne były obrady grona międzynarodowych specjalistów w Lublanie w 1993 roku. Należałem do zespołu uczestników i przedstawiłem w toku obrad dwa opracowania.

Wydano nakładem Andragogicznego Centrum Republiki Słowenii kompendium stanowiące zbiór wypowiedzi i analiz na temat aktualnej sytuacji edukacji dorosłych⁸. Zawiera ono wyniki wieloletnich badań rozpoczętych w 1989 roku, a zakończonych międzynarodową konferencją w październiku 1993 roku.

Projekt badawczy, podjęty przez zespół pracowników Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu w Lublanie pod kierunkiem prof. Any Krajnc i dra Zorana Jelenca, przewidywał zgromadzenie wypowiedzi specjalistów edukacji dorosłych z wielu krajów i zaproponowanie na podstawie zebranego materiału, przemyślanych na nowo zagadnień współczesnej edukacji dorosłych i jej rozwoju.

Autorzy projektu przygotowali kwestionariusz ankiety i wysłali go do znanych specjalistów oraz innych osób, które poznali w wyniku kontaktów międzynarodowych. Łącznie liczba adresatów to 195 osób, niestety tylko 88 odpowiedziało na ankietę, co stanowi 45,13% adresa-

⁶ R. Pachociński, *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, IBE, Warszawa 1998.

⁷ T. Aleksander, *Andragogika*, Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości, Ostrowiec 2002.

⁸ *Rethinking Adult Education for Development Compendium*, Slovene Adult Education Centre, Ljubljana 1993.

tów. Grupa badanych jest nie tylko interesująca, ale przede wszystkim kompetentna. Uzyskano odpowiedzi z 39 krajów i wszystkich kontynentów. Równo połowę (44) odpowiedzi nadesłano z Europy, 28 – z Ameryki Północnej, 7 – z Azji, 4 – z Ameryki Południowej, 3 – z Afryki, 2 – z Australii. Przewaga Europy jest zrozumiała, natomiast poza Ameryką Północną pozostałe kontynenty są reprezentowane przez bardzo małe liczby respondentów.

Można więc przyjąć, że w badanej grupie nastąpiła przewaga specjalistów z krajów anglosaskich, a jednocześnie przewaga mężczyzn. W liczbie 88 przedstawionych odpowiedzi niekiedy wielostronicowych, spotykamy interesujące sądy tak znanych i cenionych specjalistów, jak: Paul Belanger, dyrektor Instytutu Pedagogiki UNESCO w Hamburgu, Hannelora Blaschek z Instytutu Oświaty Dorosłych w Wiedniu, Alan Gbadwick z Wielkiej Brytanii, James A. Draper z OISE (Ontario Instytut Studiów Edukacyjnych – założony przez Boba Kidda), Chris Duke z Wielkiej Brytanii, naczelny redaktor „International Journal of University Adult Education”, Paolo Freire z Brazylii, Ettore Gelpi z Włoch, ale wieloletni pracownik i ekspert UNESCO w Paryżu, Budd L. Hali – także z OISE w Kanadzie, Cyril O. Houl z USA, Hans Hovenberg ze Szwecji, Peter Jarvis z Wielkiej Brytanii, Joachim Knoll z Niemiec, Malcolm S. Knowles i Alan B. Knox z USA, Ana Krajnc z Lublany, Jindra Kulich z Kanady, Paul Lengrand z Francji, Maurizio Lichtner z Rzymu, John Lowe z UNESCO, Jack Mezirow z USA, John W. Morgan Reischmann z Niemiec, Kjell Rubenson ze Szwecji, Borivoj Samolowczew z Serbii, S.Y. Shah z Indii – Instytut Oświaty Dorosłych w Delhi, Colin Titmus z Wielkiej Brytanii, Bjorne Wahlgren z Kopenhagi – Centrum Badań Edukacji Dorosłych, W.M.K. Wijetunga ze Sri Lanki – Biuro Edukacji Dorosłych Południowej Azji i Pacyfiku, Makoto Yamaguchi z Japonii. Udział tych specjalistów nadaje odpowiedziom ankiety nie tylko wysoką jakość, ale także merytoryczną rzetelność i kompetencje.

Przedstawiając rezultaty przeprowadzonych badań, zespół autorów przyjął podobną do treści pytań strukturę odpowiedzi, które ujął w siedmiu kolejnych problemach:

- Czy edukacja dorosłych stanowi zintegrowany system?
- Czy zebrane wypowiedzi uzasadniają potrzebę zmian koncepcji edukacji dorosłych?
- Czym jest dzisiaj edukacja dorosłych? Jaki zakres obejmuje i jaki jest teren jej aktywności?
- Czy dla edukacji dorosłych i jej teorii istotne jest odróżnienie od wychowania dzieci i młodzieży? Czy są wyraźne różnice między pedagogiką i andragogiką?
- Jaka jest przyczyna edukacji dorosłych w społeczeństwie, w którym żyją respondenci, i w świecie?
- Kto decyduje o organizacji systemu edukacji dorosłych i o uczestnictwie w jej formach i działaniach?
- Jak respondenci zbliżyli się do edukacji dorosłych i jakie jej główne zasady wskazywały im tę pracę?

Według tych problemów omówione zostały wyniki sondażu. Czym jest edukacja dorosłych i jak jest rozumiana? Zdecydowanie uznano, że tworzy ją pięć elementów:

- edukacyjna aktywność dorosłych w procesie kształcenia i wychowania oraz relacje między uczestnikami procesu,
- istota organizowania aktywności edukacyjnej dorosłych,
- cele aktywności edukacyjnej dorosłych,
- profesjonalny zakres działalności edukacyjnej i akademicka dyscyplina zajmująca się teoretycznie kształceniem dorosłych,
- specyficzny teren środowiskowego i socjalnego działania.

Jednocześnie zgłoszono szereg uwag na temat zmian dokonujących się we współczesnej edukacji dorosłych, są one następujące:

- widoczne jest przechodzenie edukacji dorosłych od kształcenia formalnego do niezależnego i nieformalnego,
- zwiększenie aktywności w innych niż tradycyjne zawodach i środowiskach, a także organizacjach wolontarystycznych,
- cele kształcenia nie są tak odległe jak w edukacji klasycznej, uczestnicy,
- do uzyskania świadectw i kwalifikacji, chcą zdobyć interesującą wiedzę i praktyczne umiejętności,
- w większym stopniu następuje przygotowanie ludzi do zmieniającej się i rozwijającej demokracji w społeczeństwie oraz do wartości i wyższej jakości życia,
- odchodzi się od tradycyjnych dyscyplin i przedmiotów nauczania na rzecz nowych treści i zakresów edukacyjnych,
- edukacja dorosłych staje się nie tylko terenem społecznej aktywności, ale także społecznym ruchem.

Rozważając problem ewentualnych zmian w aktualnej koncepcji edukacji dorosłych, eksperci wskazali – ich zdaniem – istotne zmiany, jakie zaszły i zachodzą w tej działalności:

- dawniej doraźne formy – przechodzą obecnie w edukację ustawiczną,
- dawna przewaga szkół i kwalifikacyjnych kursów przekształca się w edukację nieformalną, wzbogacającą osobowość bez atestów,
- obok instytucji szkolnych pojawiły się liczne pozaszkolne formy,
- następuje upowszechnienie edukacji dorosłych, a w wielu krajach uczestniczy w niej pięćdziesiąt procent populacji dorosłych,
- od dawniej masowych form przechodzi do indywidualnych tak w organizacji, jak też treściach i metodach,
- od edukacji dawnej szkolnej i akademickiej przechodzi do form udostępniania różnych treści z wielu dziedzin, zgodnie z zainteresowaniami,
- tradycyjne nauczanie i funkcje zastępcze ustępują nowym formom niezależnej edukacji, nowym technikom i metodom, pracy indywidualnej i poradnictwu, reorientacji w kierunku samodzielnego uczenia się i głębszego rozumienia jego istoty,
- proces edukacyjny stał się twórczy i innowacyjny, a nie jak dawniej tylko formalny i technologiczny,
- w procesie kształcenia przeważają elementy informacji i procesu komunikacji, widoczna jest zmiana społecznej roli edukacji dorosłych, z marginesu przechodzi do centrum aktywności dorosłych tak w sytuacji indywidualnej, jak również w rodzinie i grupie społecznej.

Wyodrębniono także paradygmaty dominujące w edukacji dorosłych: profesjonalny, prognostyczny i komunikatywny w relacji z ludzkim życiem (Walter Leivmen z Belgii). Zauważono też, że edukacja dorosłych zmienia się pod wpływem innych zmian: zachodzących w społeczeństwie i świecie, w procesie pracy, w technice i technologii, w samych ludziach dzięki osiągnięciu niezależności, a także w relacji do innych form aktywności dorosłego człowieka – zawodu, środowiska, rodziny, wychowania dzieci.

Wskazano także, że podstawowa koncepcja teoretyczna edukacji dorosłych również się zmienia. Dowodzą tego analizy raportów z międzynarodowych konferencji oświaty dorosłych w latach 1960, 1972 i 1985. Z nich wyniknęły takie propozycje i wnioski dla praktyki, jak:

- koncepcja edukacji ustawicznej i jej relacje z edukacją powszechną i edukacją dorosłych,
- formalna i nieformalna edukacja dorosłych – aktywność w pionie i poziomie edukacyjnym,
- relacja między edukacją ogólną i zawodową,
- aktywność edukacyjna – kreatywność i samokształcenie,
- poradnictwo i system informacji jako część edukacji dorosłych,
- edukacja dorosłych a zmiany w wiedzy, technice, ekonomice, kulturze,
- wpływ na edukację dorosłych w zakresie rozwoju systemu informacji komunikacji, technologii i teorii systemów.

Problem istotnych różnic czy nawet odrębności między edukacją dorosłych i andragogiką a edukacją dzieci, młodzieży i pedagogiką znalazł dwa odmienne ujęcia wśród badanych ekspertów. Jedni uważają, że są to odrębne dziedziny, aczkolwiek mające te same filozoficzne i teoretyczne podstawy, różni je natomiast wyraźnie praktyka. Inni zgadzają się co do różnic, ale uważają, że nie są one tak istotne, by trzeba było wyodrębnić autonomiczne dziedziny. Zwolennicy obu stanowisk byli zgodni, że nie są one tak istotne, że całość działań edukacyjnych należy do ogólnej dyscypliny teoretycznej i ogólnych założeń filozoficznych. Mniejsze lub większe różnice w praktyce są w tym ujęciu nieistotne.

W rozważaniach na rzecz odmienności i autonomii wyodrębniono następujące wyniki różnicujące:

- wiek uczestników,
- doświadczenie dorosłych zarówno w życiu, jak i w pracy,
- rola w edukacyjnym procesie – dorośli wykazują większą niezależność, gotowość, odpowiedzialność, partnerstwo, swobodę, zdolność własnej organizacji procesu edukacyjnego, samokontrolę i korektę, możliwości wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych,
- różnice w edukacyjnych potrzebach dotyczących wiedzy, innych celów, zainteresowań, spodziewanych korzyści kształcenia,
- odmienność czynników psychologicznych i antropologicznych: różnice w zdolności uczenia się, w osobowości, motywacji, w jakościowej różnicy między dzieckiem a dorosłym,
- odmienności edukacyjnego procesu: w organizacji, instytucjach, metodach, formach, środowiskach, intensywności i aktywności uczestników,
- różnice w społecznych rolach dorosłych: pozycja w rodzinie, pracy, środowisku, odmienny wpływ edukacji na te role i pozycje, tworzenie się i rozwój karier,
- czynniki społeczne i ekonomiczne właściwe dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Sporo uwag i propozycji zgłoszono w kwestii terminologicznej. Oprócz „edukologii” proponowano „antropologię”, powoływano się na występującą w tradycji holenderskiej „agogikę”, szukano odpowiedników niemieckiego terminu „Erziehungswis-senschaften”. Uznano, że „andragogika” nie jest adekwatna do wszystkich dorosłych ze względu na swą etymologię.

Przypisano ten termin jako oznaczający opis praktyki i jej metody działań, natomiast jego odmiany: „andragogia” oznacza głównie praktykę, a „andragologia” – empiryczną dyscyplinę edukacji dorosłych. Inną propozycją była następująca repartycja znaczeniowa:

- „hebegogia” – dyscyplina o edukacji młodzieży,
- „andragogia” – dyscyplina o edukacji dorosłych w środowisku,
- „gerontologia” – dyscyplina o edukacji osób starszych.

Propozycje te nie zyskały jednak pełnej aprobaty i autorzy opracowania stwierdzają, że eksperci w większości wyrazili pogląd o niezależności i odrębności andragogiki i pedagogiki jako dwu dyscyplin ogólnej teorii edukacji człowieka.

Każda z nich stanowi autonomiczną definicję o tych samych ogólnych zakresach.

Miejsce edukacji dorosłych w społeczeństwie i świecie to kolejny problem. Powinna mieć ona wysoką pozycję jako czynnik pokoju, prawa, równości i porozumienia między narodami i ludźmi w interakcjach multikulturalnych i interkulturalnych; jako proces duchowego rozwoju ludzi, wyznacznik zmian i środek adaptacji do zmieniającej się egzystencji. Edukacja dorosłych – zgodnie z definicją w rekomendacji UNESCO z Nairobi – pomaga ludziom rozumieć problemy współczesnej cywilizacji, życia codziennego i potrzeb. Jako taka winna być integralną częścią systemu ogólnej edukacji i przedmiotem praktyki oświatowej każdego państwa ze skutkami finansowymi. Każdy człowiek powinien mieć prawo udziału w edukacji dorosłych, a zadaniem rządów jest zapewnienie tego prawa.

Niedocenywanie edukacji dorosłych następuje najwyraźniej w ogólnych koncepcjach edukacyjnych, w powszechnym systemie edukacji, w prawie oświatowym, polityce oświatowej rozwoju prac organizacyjnych. Jest to widoczne szczególnie w byłych państwach socjalistycznych, w których poza systemem szkolnym nie miała pewnego miejsca i prawnego uregulowania.

Prawo do edukacji jest jednym z podstawowych praw człowieka i zapewnia mu uczestnictwo w niezależnym uczeniu się. Indywidualne cechy mogą w niej znajdować pomoc w podnoszeniu swego poziomu edukacji i zaspokajaniu indywidualnych zainteresowań. Stopień rozwoju i upowszechniania zwłaszcza form edukacji pozaszkolnej w poszczególnych państwach określa możliwości realizacji indywidualnych potrzeb edukacyjnych, zwłaszcza jeżeli nie są one zgodne z potrzebami środowiska, zakładu pracy, regionu lub kraju.

Ogólnie stwierdzono, że edukacja dorosłych nie spełnia jeszcze należycie indywidualnych potrzeb osób dorosłych, jeżeli nie są one zgodne z potrzebami instytucji lub systemu.

Zwrócono uwagę, że w ustawodawstwie oświatowym jest traktowana bardzo ogólnie, a czasem nawet pomijana. Zdaniem ekspertów państwo powinno ujmować edukację dorosłych w narodowej polityce edukacyjnej, kształcić i doskonalić specjalistów edukacji dorosłych, stymulować i rozwijać badania potrzeb edukacji dorosłych, uczestniczyć w finansowaniu podstawowych form i działań edukacyjnych. Edukacja dorosłych stanowi wspólne dobro powszechne uczestników grup społecznych, zakładów, organizacji, towarzystw oraz państwa. Jej stan i rozwój zależy od tradycji i aktywności światowej, ale także od upowszechniania kultury demokratyzacji społeczeństwa i roli oraz funkcji, jakie spełnia edukacja dorosłych w kraju.

Potrzeba opracowania nowego polskiego ujęcia andragogiki jest nie tylko ważna, ale i pilna, gdyż pojawiła się w standardach nauczania na kierunkach pedagogicznych wśród innych dyscyplin naukowych. Zakres treściowy tej propozycji jest następujący:

- Geneza i ewolucja andragogiki jako nauki o człowieku dorosłym.
- Psychologiczne aspekty funkcjonowania ludzi dorosłych i starszych.
- Przedmiot i zadania andragogiki (pedagogiki dorosłych) i gerontologii.
- Współczesne teorie kształcenia dorosłych.
- Problem edukacji ustawicznej dorosłych.
- Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych i starszych oraz ich urzeczywistnianie.

Andragogika nie jest przecież nauką o człowieku dorosłym, tylko o edukacji dorosłych. O dorosłym raczej traktuje antropologia. Także funkcjonowanie dorosłych i starszych nie jest

propozycją wystarczającą, bo chodzi o aktywność edukacyjną i kulturalną. Gerontologia to odrębna nauka, a z andragogiką łączy się edukacja gerontologiczna.

Nie ma także współczesnych teorii kształcenia dorosłych, są raczej teorie andragogiczne. Brak w standardach mowy o edukacji dorosłych i jej zakresie tematycznym. Niejasny jest problem edukacji ustawicznej – chyba chodzi o podstawy lub tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej dorosłych.

Propozycje z zakresu andragogiki są pozbawione informacji o materiałach z sześciu międzynarodowych konferencji edukacji dorosłych, o czasopiśmie i encyklopedii międzynarodowej, o ustawach na temat edukacji dorosłych, wybitnych specjalistach krajowych i międzynarodowych, pracach UNESCO oraz Instytucie Pedagogiki UNESCO w Hamburgu.

Są to braki niepokojące. Byłem w tym czasie przewodniczącym Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prezesem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i kierownikiem Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego, a w sprawie standardu z zakresu andragogiki nikt ze mną nie rozmawiał ani w inny sposób nie dowiadywał się o potrzebę ustalania zakresu niezbędnych wymagań tego standardu.

Wprowadzenie takich zapisów budzi niepokój i deprecjonuje przedmiot w procesie kształcenia akademickiego.

Równie dowolne i niepełne jest omówienie andragogiki na stronie internetowej, ale tę analizę pozostawiam indywidualnej aktywności zebranych. Podobne niepokoje występują także przy zetknięciu z tekstem strategii rozwoju kształcenia ustawicznego, którą przedstawiono rządowi i Rada Ministrów przyjęła ją 8 lipca 2004 roku. Jest to ważne zagadnienie i wymaga poważnego, odrębnego przeanalizowania, gdyż popularyzowane u nas ujęcia andragogiki i edukacji ustawicznej muszą odpowiadać standardom przyjętym w dokumentach UNESCO i Rady Europejskiej.

Recenzent:

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB

Dane korespondencyjne autora:

prof. dr hab. Józef PÓLTURZYCKI

Kierownik Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

Uczenie się i kształcenie dorosłych w Europie dzisiaj (część II)

Adult learning and adult education in Europe today (part II)

Artykuł jest drugą częścią serii zapoczątkowanej w numerze 2(53)2006 *Edukacji Ustawicznej Dorosłych*. Omówione zostały tam aspekty prawne związane z edukacją dorosłych, uczestnictwem w tym procesie, jak również z oceną jakości kształcenia.

Artykuł, który publikujemy w tym numerze, podobnie stanowi opracowanie oparte na raporcie przygotowanym przez Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych (EAEA): „Trendy i zagadnienia dotyczące edukacji dorosłych w Europie”. Polecamy go wszystkim w jakimkolwiek stopniu związanym z edukacją, a w szczególności osobom zainteresowanym obecnymi problemami kształcenia osób dorosłych oraz wspólnymi kwestiami i problemami pojawiającymi się w wymiarze europejskim.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, umiejętności, aktywne obywatelstwo, spójność społeczna, grupy dyskryminowane, edukacja ustawiczna, starzejące się społeczeństwo.

Key words: education of adults, skills, active citizenship, social inclusion, disadvantaged groups, lifelong learning, an ageing population.

Summary

This article gives an idea on the situation in education of adults in Europe. Some vital issues have been taken into account, among others: basic skills and key issues, suggestion for the future activities, active citizenship. There are also some recommendations for the development of policy and practice of education. The last part of the article concerns the issues of an ageing population and disadvantages groups and also shows the new challenges for research plans in these fields on the European level.

Obecny rozwój i problemy edukacji dorosłych w Europie

Coraz większa liczba specjalistów, mając na uwadze różne cele, dostrzega korzyści w opracowywaniu planów dotyczących uznawalności kształcenia. Ponadto obserwuje się olbrzymie zaangażowanie i kreatywność wśród specjalistów dążących do stworzenia nowych praktyk. Jednakże istnieje wiele problemów, łącznie z brakiem świadomości, poradnictwa i szkoleń, brakiem funduszy oraz dostawców kształcenia, a w niektórych krajach dochodzą również pewne przeszkody prawne.

Podstawowe umiejętności i kompetencje kluczowe

Do połowy lat 90. tradycyjne podejście do podstawowych umiejętności w Europie było generalnie ograniczone. Brak podstawowych umiejętności był identyfikowany jako problem związany z umiejętnością pisania i czytania, a owocne ukończenie podstawowej edukacji szkolnej oznaczało posiadanie tych umiejętności, włączając dodatkowo umiejętność liczenia. Opanowanie tych umiejętności było traktowane głównie jako część edukacji formalnej i początkowej. Pod uwagę była brana tylko formalna umiejętność pisania i czytania u dorosłych. Rządy i władze odpowiedzialne za edukację były przekonane, że wszystko jest w należytym porządku, a problem ten dotyczy głównie krajów trzeciego świata. Międzynarodowe Badanie Umiejętności Czytania i Pisania Wśród Dorosłych (OECD, 1997; OECD, 2000) dostarczyło jednak dowody na temat rodzaju i wielkości istniejących braków w umiejętności czytania i pisania w krajach OECD.

Na poziomie Unii Europejskiej nie było konkretnej motywacji do przeprowadzenia określonych badań podobnych do tych, jakie zostały wykonane przez OECD, jednak na podstawie ośmiu grup Programu Pracy w zakresie Konkretnych Celów Komisja zajmująca się podstawowymi umiejętnościami i kluczowymi kompetencjami doszła do wniosku, że najważniejszą kwestią w obszarze kształcenia dorosłych jest to, aby wszyscy dorośli, a w szczególności grupy dyskryminowane, byli w stanie utrzymać i rozwijać podstawowe kompetencje na przestrzeni całego swojego życia. Skuteczne inicjatywy powinny charakteryzować się następującymi cechami: potrzebą gruntownej analizy, zbadaniem nowych metodologii, spójną infrastrukturą, dostarczeniem szkoleń opartych na pracy, uznaniem potrzeb ucznia za priorytet oraz zachętą uczniów.

Raport o podstawowych umiejętnościach grup roboczych z 2004 roku oraz oferta kluczowych kompetencji dla kształcenia ustawicznego ustanowiły konkretne zalecenia oraz skoncentrowały się na tym, w jaki sposób zająć się tym problemem na poziomie polityki. Również organizacje pozarządowe rozpoczęły prace nad rozwijaniem podstawowych umiejętności na poziomie europejskim, czego przykładem jest projekt Europejskiej Platformy Społeczeństwa Obywatelskiego, dotyczący kształcenia ustawicznego, realizowany przez EAEA oraz fakt, że EAEA wybrało podstawowe umiejętności i kluczowe kompetencje za temat konkursu Grundtvig Award w 2004 roku. Projekt zatytułowany *Promowanie Integracji Społecznej Poprzez Naukę Podstawowych Umiejętności* obejmuje konsorcjum złożone w większości z krajów członkowskich EAEA. Z udziałem ośmiu państw (CH, CZ, DK, ES, HU, PL, RO, UK) określiło ono i przetestowało narzędzia pracy w celu promowania kluczowych kompetencji na poziomie regionalnym i lokalnym.

Oto niektóre z pożądanых działań:

1. Znaczące różnice istniejące między państwami członkowskimi w obszarze podstawowych umiejętności i kluczowych kompetencji powinny zostać zredukowane.
2. Praktyka kształcenia dorosłych powinna zostać zrewidowana, a działania związane z rozwojem podstawowych umiejętności i kluczowych kompetencji powinny zostać włączone do działań podstawowych wszelkiego typu jednostkach zaangażowanych w dostarczanie kształcenia dla dorosłych.
3. Prace wspierające powinny prezentować wyniki i dobre praktyki bardziej zaawansowanych członków, aby pozostali mogli je wykorzystywać i uczyć się bazując na nich.

4. Powinno się prowadzić szeroko zakrojone upowszechnianie w celu zrozumienia i stosowania dobrych praktyk zebranych do tej pory przy wsparciu Komisji.

Realizacja powyższych działań będzie możliwa jedynie w oparciu o szczegółowe badania i rozwojowe programy pracy.

Aktywne obywatelstwo a kształcenie dorosłych

Kwestia aktywnego obywatelstwa przybrała na sile od momentu wydania Memorandum o Kształceniu Ustawicznym. Jego znaczenie jest powszechnie akceptowane, jakkolwiek mało zostało zrobione w kierunku jego uznania, wprowadzenia w życie czy przeniesienia go do praktyki kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych. Wysoki poziom i jakość aktywnego obywatelstwa niesie ze sobą szczególne dobra socjalne – atrybut społeczeństwa europejskiego, bez którego niemożliwe byłoby utrzymanie i ulepszenie globalnej konkurencyjności oraz bezpiecznej i owocnej gospodarki rynkowej.

Na początku XXI wieku wznowiono zainteresowanie edukacją promującą demokratyczne obywatelstwo. W ostatnim czasie zarówno w Europie, jak i poza nią prowadzone są równoległe inicjatywy w tym obszarze. W obu ustanowionych demokracjach oraz w nowo ustanowionych demokratycznych państwach (takich jak kraje Europy Środkowej i Wschodniej) uznaje się, że demokracja jest krucha i zależy od aktywnego zaangażowania obywateli, nie tylko poprzez głosowanie, ale poprzez rozwój i uczestnictwo w zrównoważonych i spójnych społecznościach. Odnosi się to zarówno do 25 krajów członkowskich Unii Europejskiej, jak i do szerszego kręgu.

Nauka o aktywnym obywatelstwie ma dwoiste podejście, a kształcenie dorosłych dla spójności społecznej zawsze powinno obejmować dwa wymiary:

- Kształcenie dla/z dyskryminowaną społecznością,
- Kształcenie i szkolenie dla/z pracownikami służb publicznych, nauczycielami i szerszym społeczeństwem, które współdziała z tymi grupami.

Nauka o aktywnym społeczeństwie jest częścią walki z dyskryminacją poprzez włączenie wszystkich obywateli w równym stopniu, podkreślając istotę wymiaru obywatelskiego i wprowadzając w życie dyrektywę przeciwko rasizmowi. Gospodarka oparta na wiedzy również potrzebuje umiejętności obywatelskich, włączając służby prywatne i państwowe, konsumentów oraz indywidualne jednostki i osoby bezrobotne. Ponadto wznowione „rządy” instytutów kształcenia dorosłych wnoszą swój wkład w tworzenie umiejętności obywatelskich swoich klientów.

Kształcenie dorosłych nie może odnieść sukcesu bez obszernej identyfikacji, wyjaśnienia, integracji i rozwoju działań podejmowanych w obszarze kształcenia dorosłych, ukierunkowanych na aktywne obywatelstwo. Szeroki zakres działań związanych z kształceniem dorosłych nastawiony na rozwój aktywnego obywatelstwa powinien zostać włączony do Wspólnych Europejskich Ram Kształcenia Dorosłych (Common European Adult Learning Framework). Stworzenie widocznych i wymiernych korzyści płynących z aktywnego obywatelstwa oraz włączenie jego wskaźników przyniosłoby również wiele innych korzyści.

Spójność społeczna – odpowiedź na wyzwania integracji społecznej

Spójność społeczna jest obecnie bardzo istotna zarówno dla zdrowia społecznego, jak i ekonomicznego nowoczesnych społeczeństw Europy. Jest wiele przykładów skutecznych

podejść w obszarze kształcenia ustawicznego w krajach objętych niniejszym badaniem, włączając jednostki oraz grupy zagrożone wykluczeniem społecznym.

Dwa poniżej opisane przykłady zostały wybrane nie tylko z tego względu, że przedstawiają różnorodność efektywnych inicjatyw oraz metod przyjętych przez decydentów i praktyków polityki, ale dlatego, że prezentują rozległe korzyści dla dyskryminowanych jednostek i grup w zdobyciu dostępu i odniesieniu sukcesu w kształceniu dorosłych i kształceniu ustawicznym.

Wykorzystanie potencjału kobiet

Wiąże się on z projektem Grundtvig 1, który wygrał pierwszą nagrodę w corocznym konkursie Grundtvig Award EAEA. Jest to przykład metody wzmocnienia pozycji członków grup dyskryminowanych tak, aby stali się oni zwolennikami kształcenia, które może być i zostało efektywnie wykorzystane w innych środowiskach i dla innych celów kształcenia. Związki zawodowe dokonały rekrutacji „czempionów kształcenia”, by wspierali oni i doradzali nisko wykwalifikowanym pracownikom w wyborze programów edukacyjnych.

Ucz się bezpośrednio

Learndirect to krajowa linia doradztwa oraz sieć dostawców kształcenia w Wielkiej Brytanii. Aby od wykwalifikowanego personelu dowiedzieć się o możliwościach kształcenia oraz uzyskać poradę na temat kursów i pracy, zainteresowani mogą skontaktować się z linią doradztwa telefonicznie lub poprzez stronę internetową. W latach 2004/2005 Learndirect otrzymał 790 000 zgłoszeń telefonicznych, z których 244 000 pochodziło od osób z niskim wykształceniem. Sukces Learndirect wśród grup dyskryminowanych był zbadany na podstawie wywiadów studium przypadku. Okazało się, że jego atrakcyjność była spowodowana przystępnością, anonimowością i dostępnością. Sukces Learndirect można również przypisać dużej uwadze, jaką poświęciły mu krajowe media.

Te oraz wiele innych programów proponują określone zasady, na podstawie których edukacja dorosłych może wspierać integrację społeczną grup dyskryminowanych oraz zwalczać ryzyko wykluczenia społecznego, którego doświadczyły miliony obywateli i mieszkańców Europy. Poniżej wybrano sześć obszarów, które należy wziąć pod uwagę w kontekście rozwoju polityki i praktyki kształcenia:

1. Podniesienie świadomości korzyści płynących z kształcenia dorosłych w zwalczaniu wykluczenia społecznego.
2. Docenianie pozazawodowego kształcenia dorosłych.
3. Rozwinięcie spersonalizowanych programów kształcenia.
4. Nowe partnerstwo edukacyjne mające na celu zwalczanie wykluczenia społecznego.
5. Informacja, doradztwo i poradnictwo.
6. Uczucie się z praktyk Europejskiego Funduszu Społecznego oraz projektów Grundtvig.

Starzejące się społeczeństwo i kształcenie międzykulturowe – nowe wyzwania

Etos włączenia i integracji stanowi podstawę obecnego myślenia politycznego w sektorze kształcenia dorosłych. Jest to dobrze zilustrowane w rodzącym się trendzie interkulturalizmu oraz w działaniach sieci Grundtvig 4 PEFETE (Paneuropejskie Forum Edukacji Ludzi Starszych

/Pan – European Forum for the Education of the Elderly), przy rozróżnieniu czterech głównych autotów kształcenia społeczeństwa seniorów.

1. *Kształcenie samoukierunkowane i oparte o doświadczenia*: obywatele seniorzy są często osobiście zaangażowani w swoje kształcenie, posiadają doświadczenie życiowe do zaferowania innym i ogólnie czują się mocno związani z procesem edukacji.
2. *Ogromny potencjał świadczenia wolontariatu*: wiele działań w edukacji seniorów to czynności wykonywane dla rówolatków, seniorzy pracują jako wolontariusze w kształceniu obywateli seniorów.
3. *Wnoszenie udziału do dziedzictwa kulturowego i kapitału ludzkiego*: seniorzy mogą odgrywać ważną rolę dla dziedzictwa kulturowego.
4. *Szeroki zakres dostawców*: kształcenie obywateli seniorów jest oferowane przez dużą liczbę dostawców oferty edukacyjnej; szkoły wyższe i inne jednostki edukacji formalnej, instytucje komercyjne, organizacje samopomocy, lokalne grupy wolontariuszy itd.

Różne kwestie przeważają w zależności od danego regionu Europy. Rozwój kompetencji przeważa w edukacji formalnej w Europie Zachodniej i Północnej, jako że zdobywanie wiedzy staje się mniej istotne. Instrumenty walidacji dla edukacji nieformalnej i incydentalnej są rozwijane w kontekście kształcenia ustawicznego i zatrudnialności. W Europie Południowej kształcenie dorosłych nadal koncentruje się głównie na młodych dorosłych pomimo tego, iż społeczeństwo jest w pełni świadome korzyści płynących z kształcenia. Europa Wschodnia toczy boje z pokoleniem dobrze wyedukowanych obywateli seniorów, którzy musieli opuścić siłę roboczą we wcześniejszym wieku, niż oczekiwano i obecnie stoją w obliczu nieoczekiwanych wyzwań socjoekonomicznych, w szczególności wobec ekstremalnie niskich emerytur.

Wiele pytań nadal pozostaje bez odpowiedzi, np. jakie powinno być podejście do kształcenia starzejącego się pokolenia? Czy na przykład powinno się wykorzystywać działania zintegrowane, zgodnie z którymi kształcenie obywateli seniorów jest ściśle oparte na istniejącej edukacji (jak np. w Niemczech)? Za istotną kwestię w wielu krajach uważa się fakt, by edukacja była dostępna dla wszystkich grup wiekowych. Czy powinno się wprowadzić podejście integracyjne? Może to pomóc w budowaniu bardziej spajających stosunków sąsiedzkich oraz przyczynić się do lepszego zrozumienia międzypokoleniowego. Dobrym tego przykładem jest Cypr. Należy jednak podkreślić, że większość inicjatyw stymulujących kontakty pomiędzy studentami a obywatelami seniorami jest bardziej wynikiem oddania i poświęcenia ze strony dyrektorów i urzędników w różnych oddziałach i komórkach niż wynikiem polityki krajowej.

Inwestowanie i powrót do kształcenia ustawicznego

W roku 2000 Memorandum o Kształceniu Ustawicznym postawiło za cel znaczne zwiększenie finansowania kształcenia dorosłych, jak również poprawę jego skuteczności. W roku 2003 raport procesu lizbońskiego ustalił, że w kwestii zwiększenia inwestowania nie nastąpiły żadne postępy, a sytuacja pogorszyła się lub pozostaje bez zmian. Finansowanie nadal jest bardziej ukierunkowane na podaż niż na popyt. Większość raportów, w szczególności powstałe w ciągu ostatniej dekady, informuje nas o spadku poziomu nakładów na niezawodową edukację dorosłych oraz o ograniczeniach i cięciach, które są tego wynikiem.

Jednakże liczne zachęty finansowe przybrały formę projektów pilotażowych wdrażanych (tylko częściowo) w krajach członkowskich. Wykorzystują one zróżnicowane metody redukcji

podatków od zysków, ustalają/przyznają stypendia, indywidualne konta naukowe oraz talony edukacyjne. Pomimo tych zachęt nieunikniony jest wzrost współfinansowania ze strony jednostek, władz publicznych oraz korporacji, tak jak wzrost wydajności finansowania na poziomie instytucjonalnym, korporacyjnym, regionalnym, krajowym i społecznym.

Poniżej przedstawiono osiem propozycji dotyczących tego, jakie działania powinny zostać podjęte w tej kwestii:

1. Potrzeba zauważalności w celu powrotu do wszystkich form kształcenia dorosłych.
2. Zmiana paradygmatu kulturowego.
3. Wskaźniki i wzorce wolne od ideologii.
4. Decentralizacja i powiązania polityki.
5. Korzyści ekonomiczne i/czy nieekonomiczne kształcenia.
6. Odnowienie polityki rynku pracy.
7. Wyrównanie finansowego pola gry.
8. Kto posiada indywidualne kompetencje.

Rozszerzenie kształcenia dorosłych oraz bazy badań na temat kształcenia

Historia europejskiej polityki badawczej sięga w roku 1984, kiedy to przyjęto Pierwszy Program Ramowy RTD. Zaledwie dziesięć lat później w 1994 roku powstał socjoekonomiczny program badawczy TSER, realizowany w ramach Czwartego Programu Ramowego 4PR. Działania te były kontynuowane w Piątym Programie Ramowym 5PR, gdzie głównym zadaniem było „polepszenie socjoekonomicznych podstaw wiedzy”. Dwa powyższe działania pozwoliły na sfinansowanie 345 projektów oraz sieci 2500 zespołów europejskich badaczy, co odpowiadało nakładowi ponad 260 milionów euro ze strony Unii Europejskiej.

Wyzwania dla przyszłych planów badawczych

Poniższy raport wskazuje, że nowe modele i praktyki kształcenia ustawicznego muszą być wspierane, wzmacniane oraz uzupełniane przy pomocy serii ekspertyz, analiz i badań, które mają dostarczyć innowacyjności w rozumieniu oraz stosowaniu kształcenia ustawicznego. Dlatego też poniżej wysuwamy pięć propozycji promowania silniejszej współpracy w zakresie badań, w szczególności między uczelniami wyższymi w obszarze kształcenia ustawicznego na poziomie europejskim i nie tylko:

1. Koncentracja na małej liczbie ukierunkowanych zagadnień.
2. Odwzorowywanie doskonałości.
3. Szkolenie i mobilność badaczy.
4. Infrastruktury badawcze.
5. Zwiększanie udziału sektora prywatnego inwestowania w badania.

Poziom europejski i globalna współpraca w obszarze edukacji dorosłych

Dyskusje zapoczątkowane na międzynarodowych konferencjach UNESCO w zakresie edukacji dorosłych (Helsingör 1949, Montreal 1960, Tokio 1972, Paryż 1985 i Hamburg 1997) były kamieniami milowymi w rozwoju kształcenia dorosłych jako oddzielnego pola edukacji, które wymagały własnych ram regulacyjnych i instytucjonalnych, ustawodawstwa oraz umów

finansowych. Umowy te wzmocniłyby obszar edukacji dorosłych poprzez szkolenia podejmowane przed podjęciem pracy i w trakcie jej wykonywania, badania oraz media. W roku 1976 UNESCO zebrała wszystkie wymienione uprzednio aspekty w dokumencie pt. „Zalecenia dotyczące Rozwoju Kształcenia Dorosłych” (*Recommendations on the Development of Adult Education*). Dokument ten nadzwyczaj jasno przewidział spojrzenie na temat edukacji dorosłych, które przeważa do dzisiaj zarówno jako późna faza edukacji ustawicznej, jak i oddzielny komponent lub sektor edukacji.

Praca OECD (do której często pojawiają się odniesienia w innych miejscach niniejszego badania) jest również niezmiernie istotna. Pod koniec lat sześćdziesiątych przyjęła ona termin *powracająca edukacja* domagając się takiej formy kształcenia ustawicznego, która zapewniłaby sile roboczej aktualne informacje o zmianach ekonomicznych i technologicznych poprzez przerwy w pracy poświęcone na kształcenie i szkolenie. OECD jest obecnie bardziej niż kiedykolwiek orędownikiem kształcenia ustawicznego.

Jak można zauważyć, liczne badania prowadzone przez OECD okazały się kamieniami milowymi w rozwoju koncepcyjnym.

W ogólnym zarysie, na potrzeby omawianego tematu, globalizacja oznacza to, że w „sprytnych” regionach konkurencyjnych również pojawiają się odniesienia do kwestii istotnych dla Europy, jednak niekoniecznie niosą ze sobą ten sam bagaż historyczny, który posiada Europa, co może stanowić przeszkodę dla zmiany. Z drugiej jednak strony, rozsądna tolerancja, jak również docenianie tradycji oraz różnorodności składających się na wrodzoną mądrość i doświadczenie dróg europejskich, może stać się znaczącą podstawą dla sukcesu, a także jest w stanie wnieść dużo dobrego poprzez owocne i zrównoważone działania.

Recenzent:

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK

Tłumaczenie:

Małgorzata Jesionek

Małgorzata Szpilska

Koncepcja narodowej polityki edukacyjnej w Federacji Rosyjskiej (fragmenty)

The concept of national educational policy in the Russian Federation (*fragments*)

Słowa kluczowe: narodowa polityka edukacyjna, Federacja Rosyjska.

Key words: national educational policy, Russian Federation.

Summary

The article presents the aims, mechanisms and trends in educational policy in the Russian Federation. Educational policy is oriented to creating optimal conditions for ethnosociocultural development of the young citizens in the Russian Federation. It was presented the priority trends in educational policy in the education system for 2004-2010.

Obecna koncepcja prezentuje system poglądów, zasad i priorytetów państwowej polityki edukacyjnej, która jest podyktowana wielonarodowościowym charakterem społeczeństwa rosyjskiego – nie tylko jego wielojęzycznością i wielokulturowością, wielocywilizacyjnością i wielowyznaniowością, ale i historyczną, duchową wspólnotą narodów i kultur Rosji.

Koncepcja zawiera uzasadnienie celu, mechanizmów i kierunków państwowej polityki edukacyjnej Federacji Rosyjskiej. Rozpatruje ona edukację jako instrument realizacji polityki narodowościowej w procesach modernizacji – społeczno-kulturowej transformacji bardzo złożonego, wielonarodowościowego społeczeństwa w społeczeństwo wielonarodowe, ale wewnętrznie homogeniczne, obywatelskie. Koncepcja wykorzystuje zasady, postanowienia i normy Konstytucji Federacji Rosyjskiej, Ustawę Federacji Rosyjskiej „O językach narodów Federacji Rosyjskiej”, Ustawę Federalną „O państwowym języku Federacji Rosyjskiej”, Ustawę Federacji Rosyjskiej „O edukacji”, koncepcję państwowej polityki narodowej Federacji Rosyjskiej zatwierdzoną dekretem Prezydenta Federacji Rosyjskiej od 15 czerwca 1996 r. Nr 909, koncepcję modernizacji edukacji rosyjskiej na okres do 2010 roku, zatwierdzoną rozporządzeniem rządu Federacji Rosyjskiej od 29 grudnia 2001 r. Nr 1756 i szereg innych aktów, które od początku lat 90. regulują narodowościowe problemy edukacji.

Przez pojęcie narodowa polityka edukacyjna Federacji Rosyjskiej rozumie się ukierunkowaną i uzgodnioną działalność państwowych organów władzy kierujących edukacją na szczeblu federalnym i regionalnym, organów samorządowych i organizacji społeczno-narodowych w zakresie realizacji wskazanych priorytetów, działalność ukierunkowaną na kulturowy i narodowościowy rozwój Federacji Rosyjskiej.

Narodowa polityka edukacyjna Federacji Rosyjskiej opiera się o **następujące zasady**:

- uznanie wyjątkowej roli edukacji jako strategicznego zasobu stałego rozwoju wielonarodowościowego społeczeństwa Rosji i ważnego czynnika zapewnienia narodowego bezpieczeństwa wielonarodowościowego państwa;
- jedność federalnego, kulturowego i edukacyjnego obszaru, równouprawnienie, zachowanie i rozwój wszystkich języków narodów Rosji, ochrona i rozwój przez edukację narodowościowych kultur, regionalnych kulturowych tradycji i osobliwości, zakaz dyskryminacji podczas edukacji w zakresie narodowościowych, religijnych i językowych cech, niedopuszczanie i ukrócenie praktyk polegających na podkreślaniu narodowościowej, religijnej czy językowej wyższości;
- jedność i jednolitość Federacji Rosyjskiej, zjednoczenie wielonarodowościowego narodu Rosji w jedną polityczną narodowość, w zespoleniu z równouprawnieniem i samookreśleniem wszystkich narodów Federacji Rosyjskiej;
- ogólna dostępność edukacji, adaptacja systemu edukacji do poziomów, szczególnej właściwości rozwoju i przygotowania uczących z udziałem języka nauczania i specyfiki treści dyscyplin humanistycznych, edukacji zbudowanej na rodzimej (nierosyjskiej) etnokulturze;
- stworzenie mechanizmów godzenia interesów subiektów wykształconego obszaru Federacji Rosyjskiej;
- uznanie niezbędności opracowania dla placówek edukacyjnych, realizujących ogólnokształcące programy, specyficznych treści humanistycznej edukacji zbudowanej na dwukulturowej, dwujęzycznej, a także wielokulturowej podstawie, z wykorzystaniem zasad dialogu kultur i porównawczej analizy, uznanie niezbędności rozszerzenia skali międzykulturowego oddziaływania narodów Rosji, kształtowania u uczniów komunikatywności i tolerancji, eliminujących nacjonalizm, separatyzm i ksenofobie;
- niezbędność państwowego wsparcia uczniów w otrzymaniu dobrego wykształcenia z udziałem specyfiki językowego i etnokulturowego środowiska.

Narodowa polityka edukacyjna Federacji Rosyjskiej jest ukierunkowana na stworzenie optymalnych warunków dla etnosocjokulturowego rozwoju młodych obywateli Federacji Rosyjskiej i dąży do potrójnego celu:

1. Stworzenie warunków dla zaspokojenia etnokulturowych potrzeb edukacyjnych narodów, obywateli wielonarodowościowej Rosji.
2. Udzielenie poparcia środkami edukacji w polityce państwa skierowanej na konsolidację wielu narodowości Rosji w jeden politycznie naród.
3. Stworzenie niezbędnych warunków zapewniających formowanie w korelacji etnokulturowej i ogólnorosyjskiej samoidentyfikacji obywatelskiej uczniów.

Osiągnięcie danego celu wymaga **rozwiązania szeregu praktycznych zadań**:

- naukowo-metodologiczne przestudiowanie treści humanistycznej edukacji zbudowanej na dwujęzycznej i dwukulturowej podstawie z wykorzystaniem analizy porównawczej i z udziałem etnojęzykowego i etnokulturowego środowiska, opracowanie zasad i mechanizmów międzykulturowego oddziaływania i zespolenia treści humanistycznego kształcenia w poziomie na wszystkich stopniach nauczania;
- udoskonalenie bazy ustawodawczej, wprowadzenie normatywnego, prawnego zabezpieczenia federalnego i regionalnego poziomu kształcenia z odpowiednimi celami i priorytetami etnonarodowościowej polityki edukacyjnej;

- stworzenie organizacyjno-kierowniczych mechanizmów, uzgodnienia i zespolenia treści przedmiotów humanistycznych przedstawionych jako federalne i regionalne (narodowościowo-regionalne) składniki państwowego standardu edukacyjnego;
- stworzenie organizacyjno-kierowniczych mechanizmów, zapewniających realizację państwowych gwarancji dostępności i równych możliwości otrzymania jakościowo dobrego wykształcenia z udziałem miejscowej, językowej i etnosocjokulturowej specyfiki;
- podwyższenie poziomu przygotowania zawodowego i kwalifikacji pedagogicznych kadr dla placówek pedagogicznych, realizujących programy ogólnokształcące z etnokulturowymi, regionalnymi (narodowościowo-regionalnymi) elementami nauczaniem w języku ojczystym (nierosyjskim) i rosyjskim (nieojczystym);
- podwyższenie poziomu przygotowania zawodowego i kwalifikacji kadr naukowo-pedagogicznych, zapewniających naukowo-teoretyczne i naukowo-metodyczne opracowanie etnonarodowościowych problemów w edukacji;
- rozwój państwowo-społecznych mechanizmów opracowania i realizacji narodowej polityki edukacyjnej Federacji Rosyjskiej, przewidujących szerokie włączenie w tę działalność przedstawicieli narodowościowo-kulturowej elity;
- stworzenie systemu monitoringu stanu i tendencji rozwoju procesów skierowanych na zaspokojenie etnokulturowych potrzeb edukacyjnych regionach Federacji Rosyjskiej, włączając procesy w sferę narodowościowo-rosyjskiej i rosyjsko-narodowościowej dwujęzyczności;
- stworzenie nowej generacji podręczników do przedmiotów humanistycznych zbudowanych na dwukulturowej i wielokulturowej podstawie (w tej liczbie dla różnorodnych, cywilizacyjno-kulturowych stref Rosji);
- odnowienie Koncepcji rozwoju edukacji rdzennych, mało licznych narodów Północy, Syberii i Dalekiego Wschodu;
- opracowanie eksperymentalnego wariantu wzorcowego planu nauczania dla placówek edukacyjnych, realizujących programy ogólnokształcące z elementem etnokulturowym regionalnym (narodowościowo-regionalnym) z nauczaniem w języku ojczystym (nierosyjskim) i rosyjskim (nieojczystym).

Priorytetowe kierunki narodowej polityki edukacyjnej w systemie ogólnej edukacji na lata 2004–2010

1. Zapewnienie państwowych gwarancji jakościowo dobrej edukacji.
2. Stworzenie warunków dla podwyższenia jakości kształcenia.
3. Stworzenie warunków dla podwyższenia jakości przygotowania zawodowego pracowników pedagogicznych (edukacyjnych).
4. Kierowanie rozwojem systemu placówek edukacyjnych, realizujących programy ogólnokształcące, z etnokulturowymi regionalnymi (narodowościowo-regionalnymi) elementami i z nauczaniem w języku ojczystym (nierosyjskim) i w języku rosyjskim (nieojczystym).

Zakończenie

Realizacja koncepcji narodowej polityki edukacyjnej Federacji Rosyjskiej jest powołana, aby sprzyjać:

- umocnieniu jedności i jednolitości Federacji Rosyjskiej, konsolidacji wielonarodowościowej Rosji;
- ochronie historycznej, duchowej wspólnoty narodów i kultur Rosji;
- podkreśleniu roli edukacji jako strategicznego zasobu stałego rozwoju wielonarodowościowego społeczeństwa Rosji i ważnego czynnika jego wewnętrznej stabilności;
- wzmocnieniu jedności kulturowego i edukacyjnego obszaru, zapewnieniu warunków ochrony i rozwoju wszystkich języków narodów Rosji, ochronie systemu edukacji narodowościowych kultur, regionalnych tradycji kulturowych i ich szczególnych właściwości, niedopuszczeniu do narodowościowej, religijnej i językowej wyższości;
- stworzeniu mechanizmów zgody z interesami państwa, społeczeństwa, narodowości, jednostki w procesie edukacji;
- ogólnodostępności edukacji, adaptacji systemu kształcenia do poziomów, szczególnych właściwości rozwoju i przygotowania uczniów z uwzględnieniem języka nauczania i specyfiki etnokulturowych treści dyscyplin humanistycznych;
- opracowaniu treści ogólnej humanistycznej edukacji na dwukulturowej, dwujęzycznej, a także wielokulturowej podstawie z wykorzystaniem dialogu kultur, analizy porównawczej;
- rozszerzeniu skali międzykulturowego, wzajemnego oddziaływania narodów Rosji, formowaniu u uczniów komunikatywności i tolerancji, nie dopuszczającego nacjonalizm i ksenofobię;
- państwowemu wsparciu uczniów w otrzymaniu jakościowo dobrego wykształcenia z uwzględnieniem specyfiki językowego i etnokulturowego środowiska.

Plan realizacji priorytetowych kierunków narodowej polityki edukacyjnej w systemie kształcenia ogólnego w warunkach jego modernizacji na lata 2004–2010:

- Zapewnienie państwowych gwarancji jakościowo dobrej edukacji;
- Stworzenie warunków dla podwyższenia jakości kształcenia;
- Stworzenie warunków dla podwyższenia jakości przygotowania zawodowego pracowników edukacyjnych.

Recenzent:

dr hab. Franciszek SZLOSEK

Tłumaczenie: Elżbieta Sulińska

Opracowano na podstawie publikacji: *O Koncepcji nacjonalnej obrazowatelnoj polityki Rossijskoj Federacii*. W: *Obrazowatelnaja Politika*, 2006.

Erik ARCKENS

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB), Belgia

Adelina GUSTAVI

International Training Centre of International Labour Office (ITC/ILO), Włochy

Kompetencje trenerów ustawicznej edukacji zawodowej

Competences of VET trainers

Słowa kluczowe: kompetencje, uczenie się przez całe życie, nauczyciel, trener, HRD.

Key words: competences, lifelong learning, teacher, trainer, HRD.

Summary

Competence building is increasingly becoming a dominant factor in professional life and in professional organisations, in management as well as on the shop floor. Competence oriented thinking is quickly replacing diploma oriented thinking and it assumes that everybody is learning during his or her entire life span.

This also applies to the so-called intermediaries: teachers, trainers, coaches and other 'learning facilitators'. Furthermore, the job profile of these professionals has considerably widened the last years, mainly due to changing coaching concepts, career planning practices, the emergence of blended learning, empowerment of people etc. Consequently, a competence management system should be implemented for these intermediaries.

In modern vocational education and training organisations, besides competence management, also innovation management, quality management and knowledge management are indispensable for the dynamism of the organisation.

Article presents achievements of the project, conducted in framework of Leonardo da Vinci programme, concerning development and implementation of a competency-based management system for trainers in continuing vocational education and training, to be integrated into existing Human Resources system.

Założenia projektu Competent-Sys-Trainer

Kształtowanie kompetencji nabiera coraz bardziej istotnego znaczenia zarówno w życiu zawodowym pracowników, jak i w przedsiębiorstwach. Myślenie ukierunkowane na kompetencje wypiera powoli myślenie ukierunkowane na uzyskanie dyplomu oraz zakłada, że każdy uczy się przez całe życie. Ta sytuacja dotyczy również nauczycieli, tzw. trenerów¹. Profil zawodowy tych osób został znacząco rozbudowany w ostatnich latach, głównie dzięki zmieniającym się

¹ **Trener** (edukator, szkoleniowiec) – organizuje i prowadzi różne formy szkolenia i doskonalenia na kursach różnych grup zawodowych, uczestniczy w koordynowaniu działań w zakresie przygotowania, opiniowania i udostępniania słuchaczom materiałów metodycznych i pomocy dydaktycznych.

koncepcjom w coachingu, dzięki praktykom planowania kariery, pojawieniu się nauczania mieszanego oraz dzięki zwiększeniu uprawomocnienia ludzi w planowaniu własnej kariery. Coraz większy nacisk w instytucjach szkoleniowych kładziony jest na zarządzanie zasobami ludzkimi i dlatego też uznaje się, że szkolenie początkowe oraz ponowne szkolenie trenerów staje się kluczową częścią zintegrowanego podejścia do zasobów ludzkich.

W odpowiedzi na przytoczone powyżej wyzwania, współpracę podjęły europejskie instytucje szkoleniowo-doradcze, naukowo-badawcze, władze kształtujące politykę edukacyjną reprezentujące 7 krajów UE i realizujące projekt *Projektowanie i wdrożenie opartego na kompetencjach systemu zarządzania dla trenerów ustawicznej edukacji zawodowej*, w którym uczestniczyły. Polskę reprezentował IteE – PIB.

Celem projektu było zidentyfikowanie i określenie sposobów nabywania kompetencji trenerów z zakresu ustawicznego kształcenia zawodowego oraz zintegrowanie ich z systemami rozwoju zasobów ludzkich istniejącymi w ośrodkach kształcenia zawodowego.

W tym celu poddano analizie profile zawodowe² trenerów, funkcjonujące w poszczególnych organizacjach partnerskich. Dzięki tej analizie zidentyfikowano kryteria oraz towarzyszące im kompetencje, które uważane były za istotne dla zawodu trenera. W oparciu o zdefiniowane kompetencje, wychodząc od benchmarkingu dobrych praktyk, zaprojektowano wspólne ramy dla modułowego systemu szkolenia opartego na kompetencjach dla trenerów ustawicznej edukacji zawodowej. Jako część wspólnych ram opracowano moduły szkoleniowe zawierające opis celów nauczania, warunków wstępnych, listy treści, strategie nauczania, środki wykorzystywane w nauczaniu oraz strategię oceny uczenia się. Wszystkie opracowane w projekcie moduły zostały przetestowane pilotażowo.

Modułowy system szkolenia oparty na kompetencjach jest stopniowo wdrażany do całościowego cyklu doskonalenia zasobów ludzkich organizacji partnerskich. W efekcie końcowym opracowane moduły mogą posłużyć jako przykład dobrych praktyk ułatwiających wdrażanie systemu zarządzania zasobami ludzkimi opartego o kompetencje. W ramach projektu powstał również raport ewaluacyjny oraz opracowano zalecenia skierowane do różnych grup odbiorców produktów projektu. Dokumenty te wnoszą wkład w przyszłe działania na poziomie europejskim w obszarze edukacji ustawicznej.

Analiza profili zawodowych trenerów ustawicznej edukacji

W celu przeprowadzenia analizy istniejących profili trenerów ustawicznej edukacji zawodowej wyszczególniono i zdefiniowano trzy typy trenerów: trener początkujący, trener z doświadczeniem oraz trener-senior. Na podstawie wyników analizy ustalona została hierarchia ważności zadań wykonywanych przez trenerów. Dokładny opis tych zadań został zawarty w artykule J. Religi, R. Wawrzyńskiego *Projektowanie i wdrożenie opartego na kompetencjach systemu zarządzania dla trenerów ustawicznej edukacji zawodowej* (w *Edukacja Ustawiczna Dorosłych. Polish Journal of Continuing Education* 4/2004, ITeE – PIB Radom).

Ponadto w wyniku analizy tychże profili przygotowano opisowy zestaw jednostek kompetencji trenera, a w oparciu o nie – model tablicowy modułowego systemu szkoleń. Na bazie

² **Profil kompetencji** – zestaw kompetencji wymaganych do właściwego wykonywania danego zawodu.

niniejszego modelu powstał projekt programu modułowego, który zostanie wdrożony pilotażowo przez instytucje partnerskie.

W celu opracowania ogólnych ram kompetencji wybrano 11 kompetencji spośród listy 29 – stosownie do hierarchii ważności. Lista ta według instytucji partnerskich jest kluczowa dla trenerów, aby mogli odnieść sukces w wykonywaniu swojego zawodu. Dla każdej kompetencji określono definicję oraz zamieszczono opis wskaźników wykonania. Za najważniejsze kompetencje uznano m.in.:

GRUPA 1 – bezpośrednio związana ze szkoleniem

1. Umiejętności dydaktyczne, szkoleniowe i umożliwiające przekazywanie wiedzy.

GRUPA 2 – Ogólne „funkcjonujące w danej organizacji”

2. Ciągłe doskonalenie (łącznie z kreatywnością).

3. Planowanie i organizacja.

4. Zorientowanie na klienta (obejmujące aspekty niezawodności i elastyczności).

5. Komunikacja (ustna i pisemna).

GRUPA 3 – Treść tematyczna – techniczna

6. Wiedza techniczna (umiejętności w zakresie wiedzy i doświadczenia).

Zarządzanie kompetencjami jako element zarządzania zasobami ludzkimi

Kwestia zarządzania kompetencjami musi być postrzegana z punktu widzenia organizacji, ponieważ bezpośredni wpływ na nie ma misja organizacji oraz sposób i środki jej realizacji. Dlatego też misja oraz wartości instytucji, jej strategia oraz elementy taktyczne w bardzo dużym stopniu wpływają na kompetencje, zarządzanie kompetencjami oraz na profil zawodowy instytucji. Profil zawodowy oraz profil kompetencji stają się kluczowymi punktami, do których odnoszą się wszystkie narzędzia związane z zasobami ludzkimi, a są to m.in.: rekrutacja i przydzielenie na konkretne stanowisko, ocena personelu, szkolenie, rozwój zawodowy, wynagrodzenie. Przy czym kluczowymi kwestiami w zarządzaniu kompetencjami są: Jakich kompetencji potrzebujemy jako organizacja? Jakie kompetencje posiadamy? W jaki sposób połączyć zidentyfikowaną w ten sposób lukę?

Wdrażanie systemu rozwoju zasobów ludzkich opartego na kompetencjach obejmuje wszystkie osoby w organizacji, od najwyższego szczebla zarządzającego po szczebel najniższy.

Struktura i kryteria jakości kompetencji

Opracowana przez Partnerstwo Projektu struktura i kryteria jakości kompetencji kształtuje się następująco:

- Każda kompetencja musi być mierzalna i zauważalna.
- Tylko dzięki jasnemu opisowi kompetencji każdy jest w stanie zinterpretować tę samą kompetencję w taki sam sposób.
- Musi to być pojęcie rozpoznawalne dla wszystkich zaangażowanych osób.
- Przenikanie systemowe pomiędzy poszczególnymi kompetencjami musi być ograniczone do minimum (kompetencje umieszczone w konkretnych profilach są jasno od siebie oddzielone).
- W przypadku danej organizacji najlepszym rozwiązaniem jest, jeśli jedna kompetencja jest opisana w taki sposób, aby mogła być wykorzystana w kilku funkcjach, zawodach.

- W celu zapewnienia aktywnego i pragmatycznego stosowania kompetencji należy ustalić poziomy kompetencji.

Projektowanie profilu kompetencji

Na podstawie analizy wybierane są kompetencje kluczowe dla danej funkcji, stanowiska.

Zaleca się ograniczyć liczbę kompetencji w jednym profilu do możliwie najniższej. Profil kompetencji powinien liczyć od 10 do maksymalnie 12 kompetencji (bez uwzględnienia kompetencji technicznych). Ta ograniczona liczba jest konieczna ze względu na utrzymanie poziomu umożliwiającego zarządzanie z punktu widzenia zasobów ludzkich.

Po dokonaniu selekcji kompetencji określa się wymagany poziom kompetencji dla każdej z nich. W ostatnim etapie wybieranych jest 3 do 5 wskaźników dla każdej kompetencji.

Mierzenie kompetencji

W przypadku rekrutacji zewnętrznej wszystkie kompetencje w ramach profilu kompetencji muszą zostać zmierzone. Profil kompetencji może zostać poszerzony o kompetencje progowe. Termin ten odnosi się do kompetencji, które są generalnie istotne dla danego obszaru pracy (nawet jeśli nie zostały umieszczone w profilu zawodowym – można je zaobserwować w procesie rekrutacji).

W przypadku rekrutacji wewnętrznej, gdzie następuje awans lub rozwój zawodowy, profile kompetencji wymarzonej pracy mogą być bardzo pomocnym podejściem. Z nowoczesnego punktu widzenia zasobów ludzkich istotne jest, aby pracownicy, jak również ich przełożeni lub też dział rekrutacji mogli wnieść wkład w ewaluację kompetencji.

Jedynie te kompetencje lub poziomy kompetencji, o których brak informacji, muszą zostać zmierzone.

Zarządzanie kompetencjami na poziomie organizacyjnym

Aby możliwe było zarządzanie kompetencjami na poziomie organizacyjnym, system powinien posiadać następujące cechy:

- Umożliwiać zarządzanie kompetencjami;
- Umożliwiać zarządzanie profilami kompetencji;
- Zapisywać historię ewaluacji każdej ocenionej osoby;
- Badać stosowane narzędzia oraz pomoce;
- Umożliwiać przeprowadzenie analizy danych w łatwy sposób;
- Umożliwiać ich wykorzystanie za pomocą intranetu lub innego medium dostępnego dla pracowników w celu zapewnienia przejrzystości.

Podejście do kompetencji na podstawie przykładu dobrych praktyk

W projekcie zastosowano ideę kompetencji Międzynarodowej Organizacji Pracy (ICT/ILO) wchodzącej w skład Partnerstwa. Ramy kompetencji zostały zdefiniowane jako część procesu ustanawiającego Centra Oceny i Rozwoju (Assessment and Development Centres – ADC), który stanowi mechanizm dla celów ewaluacji profili kompetencji obecnych i potencjalnych pracowników. Kompetencje odgrywają ważną rolę w planowaniu rozwoju osobowego,

gdzie zachęca się personel do omawiania swoich mocnych kompetencji oraz potencjalnych obszarów rozwoju. W oparciu o ten przegląd tworzony jest określony plan rozwoju mający na celu wykorzystanie mocnych stron osoby zatrudnionej, co ma prowadzić do osiągnięcia konkretnych celów w procesie rozwoju kariery. Istotną kwestią jest to, że system uwzględnia ramy kompetencji, wspierając profilowanie kompetencji dla pracy lub pracowników, łącząc szkolenie z działaniami służącymi rozwojowi kompetencji oraz dostarczając mechanizmów dla dopasowywania pracy odpowiednio do kompetencji.

W przypadku procesu ewaluacji Centra Rozwoju i Oceny są przystosowane do oceny konkretnych kompetencji, które zostały zidentyfikowane jako te wymagane dla wykonywania działań na każdym poziomie. Kandydaci zewnętrzni lub członkowie personelu, ubiegający się o stanowisko wyższego szczebla od zajmowanego obecnie, muszą przejść przez takie centrum, by być uprawnionym do wzięcia udziału w konkursie na dane stanowisko. Ta metoda może być również skutecznie stosowana jako metoda samooceny dla członków personelu, ponieważ mogą oni zawrzeć wyniki takiej oceny w swoim osobistym planie rozwoju, co w efekcie pomoże im opracować indywidualny program kariery.

Przewiduje się, że kompletny zestaw kompetencji może być wykorzystany w kilku procesach dotyczących zasobów ludzkich, takich jak:

1. Rozwój personelu (zidentyfikowanie potrzeb rozwojowych personelu w oparciu o cele organizacji; umacnianie i uaktualnianie wiedzy technicznej, planowanie strategii oraz programów rozwoju i szkolenia personelu; dbanie o poparcie dla podejścia opartego na kompetencjach oraz używanie wspólnego języka w obrębie organizacji);
2. Rekrutacja (wdrożenie procedur rekrutacji, które sprawdzają nowy personel odpowiednio do wartości i założeń centrum, również ich kluczowe profile; projektowanie pracy; ustalenie jasnych kryteriów oceny oraz zapewnienie spójności w procesie rekrutacji);
3. Planowanie zasobów ludzkich (umożliwianie projektowania pracy; wychwytywanie nowych trendów zawodowych oraz innowacji w różnych dziedzinach zawodowych; identyfikowanie nowych trendów kariery; promowanie mobilności personelu; ułatwianie formowania efektywnych zespołów);
4. Osiągnięcia/nagrody (ustalenie modelu odniesienia dla wymaganych osiągnięć; wprowadzenie polityki nagradzania związanej z osiągnięciami; rozpoznanie istotnego wkładu personelu; zidentyfikowanie istniejących luk zarówno dla jednostki, jak i zespołów).

Założeniem takiego podejścia jest, aby poprzez lepsze zdefiniowanie kompetencji wymaganych od personelu oraz połączenie ich z odpowiednim procesem RZL, organizacja mogła polepszyć jakość swoich usług oraz osiągnąć zakładaną doskonałość.

Zgodnie z teorią ICT/ILO w organizacji rozróżnia się 3 ogólne typy kompetencji:

Kompetencje ogólne: konieczne dla całego personelu. Odzwierciedlają one wizje, wartości oraz strategię organizacji. Jest to 8 następujących kompetencji: możliwość dostosowania się, obsługa klienta, współpraca, komunikacja, inicjatywa, integralność, rozwój wiedzy, wrażliwość na różnorodność.

Kompetencje poziomowe: obejmują szerokie kategorie zawodów, takie jak kategoria managerów lub członków zespołu. Wyróżnia się 7 kompetencji poziomowych: podejmowanie decyzji, umożliwianie przeprowadzania zmian, pozyskiwanie zaangażowania, zarządzanie informacjami, zarządzanie pracą, planowanie i organizacja, ukierunkowanie na jakość.

Kompetencje techniczne: są one związane z konkretną pracą i obejmują konkretne umiejętności oraz wiedzę wymaganą na danym stanowisku i przy realizacji konkretnych zadań.

Każda kompetencja identyfikowana jest przez nazwę, definicję oraz kluczowe działania. Poprzez jednolite podejście do kompetencji cały personel może ją właściwie identyfikować, posługiwać się tym samym językiem oraz stosować te same kryteria oceny. W celu uzupełnienia tej wstępnej analizy konieczne będzie opracowanie specjalnej metodologii.

Rozwój modułów szkoleniowych wypełniających lukę między wymaganiami zawodowymi a kompetencjami nauczycieli i trenerów ustawicznej edukacji zawodowej

Po zdefiniowaniu „jądra” profilu pracy oraz ustaleniu listy kompetencji trenerów, partnerzy projektu opracowali moduły, które są już stosowane w niektórych instytucjach partnerskich. Opracowano bazę danych, której celem było połączenie celów modułów szkoleniowych z kompetencjami niezbędnymi dla trenera. Dzięki temu możliwa była identyfikacja kompetencji zawartych w istniejących modułach oraz ustalenie, jakich kompetencji brakuje. Ze względu na różnorodność instytucji partnerskich osiągnięto zróżnicowane wyniki. Przy opracowywaniu modułu każdy partner musiał wziąć pod uwagę następujące elementy: cele i treści nauczania, preferowany poziom docelowy, odniesienie do kompetencji wybranych w pakiecie pracy nr 1 projektu oraz stosowane metody.

Rekomendacje

Poniższe rekomendacje zostały opracowane na podstawie kwestionariuszy samooceny obejmujące wszystkie pakiety robocze projektu i są wkładem do przyszłego europejskiego Planu Działania w tym obszarze. Są one skierowane do następujących grup celowych: a) partnerstwa, b) rządów poszczególnych krajów, c) Agencji Leonardo da Vinci, d) trenerów ustawicznej edukacji zawodowej oraz e) managerów RZL. Poniżej przedstawiono rekomendacje dla czterech ostatnich grup, z pominięciem pierwszej, gdyż rekomendacje w tym punkcie pokrywają się z zaleceniami ogólnymi dla partnerów w projektach międzynarodowych, dlatego też są dosyć powszechne i dobrze znane środowiskom zajmującym się realizacją projektów międzynarodowych.

Rekomendacje dla rządów krajów partnerskich

1. Podejście oparte na kompetencjach jest podejściem przynoszącym sukces, jednakże stanowi ono wyzwanie, które wymaga dużo wysiłku. Konieczne jest inwestowanie w badania i rozwój tej dziedziny.
2. Podejście zastosowane w niniejszym projekcie (włączenie zarządzania opartego na kompetencjach do systemu RZL organizacji kształcących nauczycieli i trenerów) mogłoby stanowić dla wszystkich organizacji pierwszy krok w kierunku wdrożenia dobrego systemu zarządzania zasobami ludzkimi. Jednakże wdrożenie takie niesie za sobą wiele zmian i prawdopodobnie wymaga przesunięcia paradygmatu w organizacjach wdrażających.
3. Partnerzy projektu zalecają skoncentrowanie się na podejściu do zarządzania opartego na kompetencjach. Konieczne są większe środki pieniężne, aby móc działać w oparciu o rezul-

taty projektu oraz wdrożyć system RZL oparty na kompetencjach w powiązaniu z nowoczesnymi narzędziami technologicznymi, które mogą być transferowane i adaptowane w różnych kontekstach.

4. Wnioski płynące z niniejszego projektu dowodzą, iż podejście oparte na kompetencjach w zarządzaniu systemem ustawicznej edukacji zawodowej może dostarczyć bardzo owocnych rozwiązań dla poprawienia jakości szkoleń, a w rezultacie kwalifikacji pracowników.

Rekomendacje dla Agencji Leonardo da Vinci

1. Chociaż projekty Leonardo rozpoczynają się od konkretnego pomysłu i konkretnych celów, to czas na nieoficjalną wymianę wiedzy dotyczącej realizacji innych projektów oraz codziennej pracy pomiędzy partnerami jest również bardzo istotnym elementem, często również inspiracją we współpracy międzynarodowej. Możliwości krótkich wizyt w instytucjach partnerskich w celu bliższej obserwacji aspektów nie będących przedmiotem danego projektu Leonardo, mogłyby być bardzo interesujące.
2. Współpraca na poziomie europejskim jest istotna, jak również konieczna dla stworzenia nowych punktów widzenia i nowego podejścia. Uznanie formalnego i nieformalnego kształcenia w przypadku nauczycieli i trenerów edukacji zawodowej w Państwach Członkowskich Unii Europejskiej jest bardzo ważną kwestią. Narzędzia (Osobisty Plan Kształcenia i Portfolio) oraz sposoby pracy partnerów zostały zaaprobowane przez decydentów oraz przez dostawców szkoleń na poziomie europejskim.
3. Kontynuacja tego procesu oraz upowszechnianie i wdrożenie rezultatów projektu mogłyby być promowane w stosunku do rządów przez przyszłe działania i inicjatywy.
4. Inicjowanie i ułatwianie krajowym rządów ustanawiania polityki w zakresie kompetencji.
5. Ujednolicenie polityki UE w kwestii zarządzania zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje poprzez opracowanie i rozwijanie kursu modułowego dotyczącego tego obszaru, który to mógłby być dostępny w systemie e-learning lub systemie mieszanym. Jak pokazał projekt Competent-Sys-Trainer, takie działania byłyby korzystne dla wszystkich grup celowych, dlatego też nie można zaprzestać procesu zapoczątkowanego w projekcie. Potrzeba więcej wspólnych wysiłków na poziomie europejskim oraz kolejnego projektu, który opierałby się na dotychczasowych osiągnięciach obecnego projektu.

Rekomendacje dotyczące trenerów ustawicznej edukacji zawodowej oraz szkoleń trenerów

1. Należy mieć świadomość tego, iż szkolenie nie jest etapem końcowym, lecz środkiem wspierającym rozwój kompetencji dla wzrostu zatrudnialności. Dana jednostka powinna być zawsze świadoma tego, jakich kompetencji dostarcza dane szkolenie. Poprzez takie działania oraz poprzez wykorzystanie konkretnego profilu kompetencji organizacji, poszczególne typy kształcenia i szkolenia mogą być lepiej do siebie dopasowane. Ponadto partnerzy projektu zalecają rozważenie podejścia opartego na kompetencjach, które jest sterowane popytem, a nie podażą, tak aby móc wyjść naprzeciw potrzebom osób uczących się.
2. Mocna strona podejścia opartego na kompetencjach polega na tym, iż jest ono w stanie uwidocznić ukryte kompetencje. Ukrytymi kompetencjami określa się kompetencje zdobyte

w wyniku kształcenia nieformalnego. Podejście oparte na kompetencjach powinno być dopasowane do konkretnej misji każdego systemu szkoleniowego.

3. Szkolenie oparte na kompetencjach, ukierunkowane na osobę uczącą się oraz szkolenie indywidualne stanowią wyzwanie, aby sprostać potrzebom zróżnicowanych typów osób uczących się posiadających różne zdolności. Partnerzy proponują, aby zjednoczyć się na poziomie europejskim i domagać się zwiększenia finansowania kształcenia oraz bardziej intensywnej współpracy pomiędzy dostawcami szkoleń.
4. Praca w obrębie ram kompetencji polepszy jakość szkoleń poprzez odpowiadanie na potrzeby rynku pracy, co w rezultacie usprawni zatrudnialność osób odbywających szkolenia.

Rekomendacje dla menadżerów RZL

1. Wdrażanie zarządzania zasobami ludzkimi w oparciu o system kompetencji do organizacji szkoleniowej może być niekiedy procesem długofalowym. Jednakże istniejące i sprawdzające się przykłady w Europie mogą posłużyć za wsparcie w tych trudnych pierwszych krokach. Największym wyzwaniem jest przekonanie związków nauczycieli/trenerów o tym, że ocena kompetencji jest istotnym krokiem w procesie nauczania.
2. W celu stworzenia obszernego systemu HR kluczową kwestią jest właściwe zdefiniowanie wizji oraz strategii organizacji, jak również ciągła analiza otaczającego środowiska. Kompetencje indywidualne i kompetencje organizacji powinny wynikać z takich właśnie analiz. Również rodzaj kompetencji w oparciu o szkolenie jest zawsze kwestią dialogu pomiędzy partnerami społecznymi.
3. Celowe wydaje się stworzenie kultury organizacyjnej, która promuje rzeczywistą pracę zespołową.
4. Rezultaty wynikające z wdrożenia systemu RZL opartego na kompetencjach umożliwią harmonizację oraz przejrzystość, prowadząc do zwiększonej i usprawnionej sieci współpracy wśród zaangażowanych jednostek (państwowych i prywatnych) oraz rządu. Podobne efekty będą również odczuwalne na poziomie ponadnarodowym.
5. System zarządzania HR oparty na kompetencjach w organizacjach szkoleniowych zapewnia stałe uaktualnianie kwalifikacji personelu uczącego się, zgodnie ze zmieniającymi się wymaganiami gospodarki oraz rynku pracy.

Podsumowanie

Rozwijanie kompetencji oznacza podejście holistyczne, mianowicie: skuteczne strategie i metody pedagogiczne, środowisko pozwalające rozwinąć umiejętności pracowników, uczenie się przez całe życie, edukacja jako całościowe doświadczenie oparte na 4 filarach uczenia się: *uczenie się, aby wiedzieć, uczenie się, aby być, uczenie się, aby działać, uczenie się, aby żyć razem.*

Edukacja dorosłych ma w obecnych czasach ogromne znaczenie, w szczególności w obliczu dynamicznie zmieniających się warunków i wymagań rynków pracy. Jednakże na tym polu pozostaje jeszcze wiele do zrobienia, ponieważ pomiędzy dyskursem politycznym a rzeczywistością występuje pewien rodzaj dychotomii, niewielki postęp został poczyniony jedynie w kierunku zmiany systemu edukacji i szkoleń, tak by uczynić z nich narzędzia wspierających uczenie się przez całe życie.

Aby wyjść naprzeciw tym zmianom i zmieniającym się wymaganiom, Komisja Europejska wraz z Państwami Członkowskimi opracowuje *Plan Działania dotyczący uczenia się przez całe życie w roku 2007*.

Projekt Competent-Sys-Trainers odniósł się w bardzo wyraźny sposób do koncepcji uczenia się przez całe życie poprzez dostarczenie praktycznych narzędzi mających na celu polepszenie jakości szkolenia i kształcenia trenerów z jednej strony, a z drugiej strony do sprawniejszego włączenia systemu zarządzania opartego na kompetencjach dla trenerów w obszarze systemów zasobów ludzkich oraz ich kształcenia zawodowego. Ponadto w projekcie proponowane są rozwiązania zintegrowania podejścia opartego na kompetencjach do istniejącego w danej organizacji systemu zarządzania zasobami ludzkimi, jak również określone są niezbędne wymagania oraz zmiany związane z efektywnym przeprowadzeniem tego procesu.

Wkład projektu jest tym bardziej istotny, iż obecnie oraz w nadchodzącej przyszłości w obliczu nowych wyzwań, z jakimi spotykają się pracownicy na rynku pracy uczenie się przez całe życie nabiera coraz większego znaczenia i należy czynić starania, aby taki pogląd się upowszechnił w społeczeństwie europejskim oraz wdrażać działania zwiększające efektywność uczenia się przez całe życie.

Szczegółowe informacje dotyczące projektu dostępne są na stronie www.cstrainer.net, do lektury której zachęcają autorzy artykułu oraz cały zespół realizujący projekt *Competent-Sys-Trainer*.

Recenzent:
dr Dorota KOPROWSKA

Tłumaczenie: Małgorzata Jesionek

Dane korespondencyjne autorów:

Erik ARCKENS

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB)

Erik.Arckens@vdab.be

Adelina GUSTAVI

International Training Centre of International Labour Office (ITC/ILO)

A.Gustavi@itcilo.org

Prawo cytatu w polskim prawie autorskim

The Quotation Law in Polish Intellectual Property Law

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

Key words: Intellectual property law, author's law, quotation law, public fair use, works accessible to the public, published works.

Summary

Quotation law exists within the frames of fair use, regulated by the intellectual property law. It is regulated by the article 29 of Polish Author's Law Act. To quote is to cite other author's work or its part in one's own creation.

Quotation need to meet certain legal requirements. Each quotation shall be designated by adducing the name of the original author and the source of quotation. Quotation law is limited by the prescription stating that fair use shall not state an infringement upon author's copyright and interests.

The quotation may only be cited in the work being a subject of the article 1 of Polish Author's Law Act. Cited work shall be accessible to public. The purposes of quotation are mentioned in the Act - quotation shall be legitimated by the purpose of clarifying, critical analysis, teaching or by the rights of the certain genre of art.

Quotation is a important part of scientific creativity. Such creativity can not exist without referring to the work of the predecessors. In order to conduct clear scientific output that bases on solid ground, it is necessary to know how to quote in a proper way.

1. Uwagi ogólne

Prawo cytatu, jako funkcjonujące w ramach dozwolonego użytku, jest ograniczeniem wyłącznego autorskiego prawa do korzystania z utworu. Uregulowane ono jest przez art. 29 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych.

Cytat w rozumieniu ustawy o prawie autorskim stanowi przytoczenie cudzego utworu w swoim dziele bez wprowadzania żadnych zmian. Utwór przytoczony może być w całości, w przypadku drobnych utworów, lub w części.

2. Oznaczenie cytatu

Koniecznym jest oznaczenie cytatu poprzez wymienienie autora oryginalnego i podanie źródła cytatu, jak stanowi art. 34 pr. aut. W wypadku niespełnienia powyższych wymogów mamy do czynienia z plagiatem. Przy błędnym podaniu danych określonych w powyższym artykule dojść może do naruszenia autorskich praw osobistych. Podanie jednak źródła jedynie w spisie literatury nie spełnia wymogów artykułu 34 pr. aut. Elżbieta Traple w komentarzu do

ustawy o pr. aut. i pr. pok. przytacza orzeczenie SN z 29 grudnia 1971 r., które stwierdza: „wymaganiu wyraźnego wymienienia źródła, z którego pochodzi fragment cudzego dzieła (art. 21 § 1) nie czyni zadość wymienienie tego dzieła w zestawieniu literatury, bez jakiegokolwiek wyjaśnienia ani zasady, ani stopnia wykorzystywania tego dzieła, a w szczególności, że dokonano z niego przedruku określonej części” (OSN 1972, nr 7–8, poz. 133, glosa A. Wiśniewskiego, NP. 1973, nr 5, s. 783).

Cytat ponadto powinien być w utworze wyraźnie oznaczony, rozpoznawalny – na pierwszy rzut oka powinno być jasne, że nie jest on fragmentem wywodu autora, lecz stanowi część osobnej, przytoczonej jedynie, całości. Podobnie jednak, jak w przypadku oznaczenia pochodzenia cytatu, rzetelne przestrzeganie tego wymogu możliwe jest w gruncie rzeczy jedynie w przypadku cytatów literackich. Oznaczenie i wyszczególnienie cytatu w utworach innego rodzaju napotyka na trudności natury – między innymi – technicznej. Zagadnienie to zostanie szerzej omówione przy opisywaniu cytatu w poszczególnych rodzajach twórczości.

3. Granica prawa cytatu

Granice prawa cytatu w ramach dozwolonego użytku wyznacza art. 35 Ustawy. Jest to ograniczenie od strony negatywnej, dotyczące całości dozwolonego użytku, w którego ramach funkcjonuje prawo cytatu. Artykuł ten mówi, że „dozwolony użytek nie może naruszyć normalnego korzystania z utworu lub godzić w słusne interesy twórcy”. Wojciech Machała twierdzi, że niniejszy przepis ma „walor klauzuli generalnej, przydatnej do zastosowania przez orzecznictwo w sytuacji, kiedy wymogi stawiane w przepisach dotyczących poszczególnych postaci dozwolonego użytku okazałyby się niewystarczające lub zbyt rygorystyczne” [1]. Jednak, jak słusznie zauważa tenże autor w dalszym wywodzie, „nie ma tu miejsca na swobodę oceny organu orzekającego, czy omawiany przepis prawa autorskiego art. 35 pr. aut. będzie miał zastosowanie w określonym stanie faktycznym, czy nie (będzie miał zawsze)” [1]. Do sądu jednak będzie należała interpretacja treści artykułu oraz ocena, czy rzeczywiście w danym przypadku odnosi się ona do stanu faktycznego. Niespełnienie któregośkolwiek z przytoczonych w art. 35 kryteriów – czy to „naruszenie normalnego korzystania”, czy „godzenie w słusne interesy twórcy” sprawia, że naruszone zostały przepisy niniejszego artykułu.

Działania skierowane przeciwko „normalnemu korzystaniu” to działania, które szkodzą eksploatacji dzieła w „normalny” sposób, czyli, jak pisze E. Traple chodzi o „te sposoby eksploatacji, co do których autor mógłby rozsądnie oczekiwać, że przyniosą mu pewien dochód” [2]. W przypadku cytatu zagrożeniem dla normalnej eksploatacji dzieła w tym rozumieniu mogłyby być na przykład reprodukcja zdjęcia, czy opublikowanie całego utworu pod pretekstem przytoczenia. Jeśli chodzi o naruszenie „słusznym interesów twórcy”, to interpretacja tychże jest bardzo szeroka i obejmuje w zasadzie każde wykroczenie przeciwko szeroko pojętemu interesowi twórcy. Jak jednak pisze E. Traple, „chodzi o to, aby uszczerbek w tych interesach znajdował uzasadnienie w konieczności ochrony interesów innych osób” [2]. Wydaje się po prostu, że chodzi o ochronę autorskich praw majątkowych i osobistych twórcy. Można nawet założyć, jak chce Wojciech Machała, że „normalne korzystanie” odnosi się do interesów majątkowych, natomiast „słusne interesy twórcy” – do ochrony praw osobistych twórcy.

Jeśli chodzi o prawo cytatu, wydaje się, że dobrym przykładem przekroczenia granicy dozwolonego użytku w tym kontekście byłoby przytoczenie całości dzieła, nie będącego „drob-

nym utworem”, w ramach cytatu, czyli faktyczna reprodukcja utworu. Przekroczeniem takim byłoby też użycie cytatu niezgodnie z jego celem, czyli na przykład przytoczenie czyjejś myśli jako przedstawienie teorii bądź wywodu, a nie jako ilustracji.

4. Rozmiar cytatu

Nie istnieją jednolite ramy określające dozwoloną wielkość przytaczanego cytatu. Wyjaśnienie Ministerstwa Kultury i Sztuki ujmuje tę kwestię w następujący sposób: „w prawie autorskim nie ma ograniczeń dotyczących czasu trwania wykorzystanego fragmentu filmu czy długości cytowanego tekstu. Ocena dozwolonego zakresu zapożyczenia z cudzego dzieła w postaci cytatu może być zawsze dokonana jedynie indywidualnie w odniesieniu do konkretnego przypadku” [3]. Nie istnieje zatem możliwość utworzenia generalnych kryteriów ilościowych określających zakres cytatu, jego procentowego – przykładowo – udziału w całości dzieła. Można jednak, jak się wydaje, zakres cytatu określać poprzez pryzmat celu cytatu. Wychodząc z tego założenia, należy stwierdzić, że treść cytatu musi być w istotny sposób powiązana z treścią utworu, do którego cytat zostaje włączony. Cel cytatu omówiony jest w osobnym rozdziale, tu zatem zostanie jedynie zasygnalizowany. Cel ten zatem musi być, jak można przeczytać w przytaczanym już wyżej wyjaśnieniu Ministerstwa Kultury i Sztuki, „m.in. dodatkowym dowodem przytaczanych twierdzeń, poszerzeniem własnej argumentacji, sposobem na wyjaśnienie, nauczenie, a również na upiększenie, ozdobienie własnego dzieła” [3]. Jeśli więc rozmiar cytatu wykracza poza ramy celowościowe, na przykład obejmując swoim zakresem kwestie nie odnoszące się do utworu autora przejmującego cytat, wydaje się, że przekroczone zostały również i jego granice ilościowe.

Dopuszczalny rozmiar cytatu również wydaje się być przekroczony w wypadku, gdy narusza postanowienia artykułu 35 Ustawy, wedle którego „dozwolony użytek nie może naruszyć normalnego korzystania z utworu lub godzić w słuszne interesy twórcy”. Wydaje się, że sytuacja taka zaistniałaby, jeśli rozmiar cytowanego materiału naruszałby interesy twórcy. Mogłoby to być przytoczenie cytowanego dzieła w całości bądź w rozmiarach pozwalających *de facto* na całkowite zapoznanie się z nim – oczywiście, jeśli nie są to wspomniane przez art. 29 „drobne utwory”. Sytuacją taką byłoby również przytoczenie na fotografii reklamowej zdjęcia obrazu znanego artysty bądź „wsamplowania” całego cudzego utworu muzycznego w swój.

5. Przesłanki prawa cytatu

Aby przepis artykułu 29 pr. aut. mógł znaleźć zastosowanie, konieczne jest spełnienie konkretnych, zawartych w nim przesłanek.

5.1. Wymóg samoistości dzieła cytowanego

Pierwsza z wymienionych przesłanek każe utworowi, w którym zawiera się cytat, być **utworem stanowiącym samoistną całość**. Znaczy to oczywiście, że dzieło, do którego włączamy cytowany fragment, spełniać musi wymogi artykułu 1 pr. aut., który określa cechy utworu – musi zatem stanowić „przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakikolwiek sposób, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia” (art. 1 pr. aut.) albo, jak ujął to Sąd Najwyższy w niepublikowanym orzeczeniu z dnia 23 czerwca 1936 r. I K 336/36,

utwór to „każdy przejaw działalności duchowej noszący cechę osobistej działalności, każda oryginalna myśl ludzka ujęta konkretnie w samodzielny formę”. Musi, za J. Bartą i R. Markiewiczem, wykazywać następujące cechy: „stanowiąc rezultat pracy człowieka (twórczy), stanowiąc przejaw działalności twórczej, mieć indywidualny charakter” [4]. A zatem, jako „przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze” – utwór powinien być nowo powstałą kreacją ludzkiego intelektu oraz stanowić byt odrębny od innych tego typu kreacji. Wymóg „ustalenia w jakikolwiek sposób” omówił Sąd Najwyższy w orzeczeniu z dnia 25 kwietnia 1973 r. OSN 1974, poz. 50): „przez pojęcie >>ustalenie<< należy rozumieć przybranie przez utwór jakiegokolwiek postaci, chociażby nietrwałej, jednakże na tyle stabilnej, żeby cechy i treść utworu wywierały efekt artystyczny” (orzeczenie SN z dnia 25 kwietnia 1973 r. OSN 1974, poz. 50). A zatem ustalenie utworu nie musi być dokonane na materialnym nośniku, *corpus mechanicum*, jak na przykład kartka papieru, płótno, płyta CD czy dyskietka. Wystarczy samo umożliwienie jakiegokolwiek odbioru danego utworu – zatem ustaleniem będzie również na przykład publiczne wykonanie utworu muzycznego, odczytanie wiersza bądź wystawienie sztuki.

Wydaje się ponadto, że utwór, w którym cytat się zawiera, musi mieć znaczenie nadrzędne nad cytatem – to cytat musi przyczyniać się do osiągnięcia celu założonego przez autora utworu, nie odwrotnie (nawet, jeśli utwór stawia sobie za cel analizę danego cytatu). Twierdzi tak Stefan Ritterman, pisząc: „(...) ten, kto twórczo pracuje, a więc tworzy dzieła samoistne, może dla celów tego dzieła (...) przytaczać małe ustępy z cudzych dzieł” [5]. Cytat opatrzony jedynie krótkim komentarzem nie podlega art. 29 pr. aut.; jak uważa E. Traple, może ewentualnie być regulowany przepisami odnoszącymi się do przedruku, czyli art. 25 ust. 1 pr. aut.

5.2. Wymóg rozpowszechnienia dzieła cytowanego

Rozpowszechnienie utworu cytowanego jest również warunkiem zastosowania artykułu 29 pr. aut. Poprzednie ustawy o prawie autorskim – zarówno ta z 1926 roku, jak z roku 1952 – uzależniały wolność cytowania od opublikowania dzieła cytowanego. Nowa ustawa o prawie autorskim wyraźnie jednak mówi o utworach jedynie rozpowszechnionych. Niekoniecznie jest zatem opublikowanie utworu, wystarczy jego rozpowszechnienie.

Według art. 6 pkt 3 pr. aut. utworem rozpowszechnionym jest utwór, który za zezwoleniem twórcy został udostępniony publicznie; w odróżnieniu od utworu opublikowanego, który, według art. 6 pkt 1, musi ponadto zostać za zgodą autora zwielokrotniony, a udostępnione publicznie mają być jego egzemplarze. Rozpowszechnienie zatem jest pojęciem szerszym od opublikowania – pojęcie publikacji zawiera się w pojęciu rozpowszechnienia. Jak pisze M. Czajkowska-Dąbrowska w komentarzu do pr. aut. – „poza przypadkami publikacji utworu jego rozpowszechnienie może polegać także na publicznym wykonaniu lub odtwarzaniu za pomocą nośnika, na publicznej recytacji, wyświetlaniu filmu w salach kinowych, emisji radiowej i telewizyjnej, rozpowszechnianiu drogą przewodową, wystawieniu na wystawie publicznej itp. Wydaje się, że w pojęciu rozpowszechnienia utworu powinno się zmieścić także umieszczenie go w pamięci powszechnie dostępnego komputera” [6]. Jeśli więc opublikowanie musi spełniać wymogi zwielokrotnienia, zgody twórcy i publicznego udostępnienia, rozpowszechnienie spełnia tylko dwa ostatnie.

Utwór rozpowszechniony zatem to utwór udostępniony publicznie w jakiegokolwiek formie – niekoniecznie musi to być udostępnienie egzemplarzy utworu.

5.3. Cel cytatu

Bardzo istotną przesłanką jest **cel cytatu**. Ustawa uzależnia zasadność zastosowania cytatu **wyjaśnianiem, analizą krytyczną, nauczaniem** lub **prawami gatunku twórczości**.

W poprzedniej ustawie przesłanka celu zastosowania cytatu była, w porównaniu z obecną, znacznie ograniczona. Była w niej mowa jedynie o celach związanych z nauczaniem i wyjaśnianiem. Obecnie obowiązujące więc prawo autorskie jest pod tym względem bardziej liberalne, dopuszczając cytaty uzasadnione analizą krytyczną oraz prawem gatunku twórczości. Szczególnie rozszerzenie celu cytatu o „prawo gatunku twórczości” świadczy o tendencji ustawodawcy do obalania fasadowości rozwiązań prawnych i do bardziej realistycznego podejścia do zagadnienia.

a. Cel uzasadniony wyjaśnianiem, analizą krytyczną bądź nauczaniem

Zastosowanie cytatu w celu wyjaśniania i nauczania służyć ma uczynieniu wypowiedzi, mającej powyższe na celu, bardziej zrozumiałą, przejrzystą; pozwala odnieść się do twierdzeń poprzedników w dziedzinie, której wypowiedź dotyczy. Oczywiście rzeczą jest, że każda naukowa wypowiedź powstaje na podwalinach ludzkiego dorobku naukowego i kulturowego, nie ma więc absolutnie żadnych przeciwwskazań, aby korzystać z tego dorobku budując własne twierdzenia; bądź przytaczać czyjeś twierdzenia dosłownie, by je objaśnić i naświetlić.

Treść zastosowanego w tym celu cytatu jednak musi być w jasny sposób powiązana z treścią wypowiedzi, do której został inkorporowany. Tylko takie wykorzystanie cytatu spełnia warunki narzucone przez ustawę, a mianowicie owego wspomnianego w artykule „zakresu uzasadnionego wyjaśnianiem bądź nauczaniem”. Brak takiego związku sprawia, że zastosowanie cytatu nie znajduje uzasadnienia i staje się niedozwolonym wykorzystaniem cudzej twórczości. Ponadto, za Elżbietą Traple, „Cel **wyjaśniania** oznacza, że bez cytatu dzieło byłoby w danym fragmencie niejasne lub co najmniej trudne do zrozumienia dla przeciętnego odbiorcy. Cytat dozwolony ze względu na cel **nauczania** – to przede wszystkim cytaty występujące w podręcznikach i wydawnictwach popularnonaukowych. Służy on wówczas jako przykład zgrabnego lub znanego ujęcia istotnej myśli (...), zmierza do pogłębienia wiedzy i erudycji (...)” [7].

Andrzej Matlak w publikacji pt. „Prawo autorskie w europejskim prawie wspólnotowym” pisze: „Cel „**wyjaśnienia**” zakłada, że cytaty w danym miejscu byłyby niezbędne; bez niego wywody autora byłyby niezrozumiałe, niepełne. Cytat może być także stosowany dla wzmocnienia, potwierdzenia myśli autora (...). Podobne warunki powinien spełniać cytaty służący **nauczaniu**. Może on mieć także zastosowanie dla pogłębienia, rozbudowania wiedzy czytelnika” [8].

Analiza krytyczna również wymaga w pewnych przypadkach przytoczenia fragmentu analizowanej wypowiedzi, szczególnie, jeśli odbiorca nie miał okazji wcześniej się z nią zapoznać. Jak twierdzi Elżbieta Traple, dopuszczalny jest nawet cytaty dość obszerny, pozwalający na dogłębne zaznajomienie się z cytowanym tekstem w celu zrozumienia krytyki. W zakres analizy krytycznej wejść więc, na przykład, wszelkiego rodzaju recenzje – muzyczne, literackie, filmowe, teatralne; recenzje wystaw bądź happeningów, prac czy wystąpień naukowych. Przytaczanie cytatów omawianych utworów zdaje się być jak najbardziej naturalną konsekwencją działań mających na celu ich krytyczną analizę. Oczywiście i w tym przypadku cytaty nie może naruszać, mimo przytoczonej tezy o uprawnieniu do szerszego niż zazwyczaj cytowania tekstu tam, gdzie jest to uzasadnione, nie może jednak dojść do praktycznej reprodukcji utworu bądź do

stworzenia sytuacji pozwalającej na dogłębne zapoznanie się z utworem bez dostępu do niego samego, a jedynie poprzez utwór analityczny.

b. Cel uzasadniony prawami gatunku twórczości

Cytat uzasadniony może być również **prawami gatunku twórczości**. Ustawodawca nie wymienia konkretnych gatunków twórczości ani nawet nie określa definicji „gatunku twórczości”. Pozwala to zakładać, że przepisy niniejszego artykułu odnoszą się rodzaju gatunków twórczości, wystarczająco ukształtowanych, by mogły posiadać swe wewnętrzne reguły i zasady.

Od pewnego czasu tendencja do wykorzystywania w bardzo różnych gatunkach twórczości cudzych motywów – od luźnych nawiązań po cytaty – zdaje się nasilać.

6. Zakończenie

Prawo cytatu, jak samo cytowanie, odnosi się do wszelkich rodzajów twórczości. Poczesne miejsce zajmuje w nauce, która z samej swojej zasady bazuje na dokonaniach poprzedników. Zadaniem uregulowań związanych z cytatem jest nie tyle samo ułatwienie dostępu badaczom do dorobku naukowego przeszłości, co umożliwienie wykorzystywania myśli poprzedników, ich tez i założeń w dalszej pracy naukowej, chroniąc przy okazji podstawowe prawa oryginalnego autora. Dlatego warto wiedzieć, w jaki sposób poruszać się w dziedzinie cytatów – kiedy cytat jest uzasadniony, kiedy można, a kiedy wręcz należy cytować, jakie są granice cytatu. Wiedza ta z pewnością przysłuży się spójności i zgodności twórczości badawczej, ale i etyce środowiska naukowego.

Literatura

1. Machała W.: Dozwolony użytek chronionych utworów w polskim prawie autorskim, s. 62.
2. Traple E.: Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych – komentarz, pod red. J. Barty i R. Markiewicza Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2003, s. 58.
3. Wyjaśnienie Ministerstwa Kultury i Sztuki z dn. 31 marca 1998 r., Zn. DPA.024/76/98.
4. Barta J., Markiewicz R.: Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych – komentarz, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2003, s. 58.
5. Ritterman S.: O prawie autorskim, Leon Frommer, Kraków 1937.
6. CzajkowskaDąbrowska M.: Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych – komentarz, pod red. J. Barty i R. Markiewicza, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 2003, s. 149.
7. Traple E.: Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych – komentarz, pod red. J. Barty i R. Markiewicza, WAB 2003, s. 315 (podkreślenie autora).
8. Matlak A.: Prawo autorskie w europejskim prawie wspólnotowym, Zeszyty Naukowe UJ, seria PWiOWI 2002, s. 266.
9. Traple E.: Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych – komentarz, pod red. J. Barty i R. Markiewicza, WAB 2003, s. 316.

Recenzent:

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB

Dane korespondencyjne autora:

Ziemowit SZCZEREK

Urząd Patentowy, Warszawa

ziemowit.szczerek@gmail.com

60 lat Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Andrzej PIŁAT

Prezes Zarządu Głównego

Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

60-lecie działalności oświatowej Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

60 years of the educational activity of the Union
of The Vocational Education Centres

Słowa kluczowe: historia Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, działalność oświatowa, jakość kształcenia, instytucje współpracujące.

Key words: history of the Union of The Vocational Education Centres, educational activity, education quality, co-operational institutions.

Summary

The article presents the history of the Union of The Vocational Education Centres. The author describes the initiatives and the activities for different social groups, institutions and people. The actual programs and international co-operation have been presented.

60 lat temu – 23 czerwca 1946 roku – powołana została Centrala Naukowych Instytutów Rzemieślniczych Rzeczypospolitej Polskiej, przekształcona następnie – w 1948 roku w Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła, a w 1962 roku w Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Nie znaczy to jednak, że nasze korzenie sięgają końca II wojny światowej. Są one znacznie głębsze. Pierwsza placówka szkolenia rzemieślników powstała jeszcze w XIX wieku pod zaborami. Były to „sale rysunkowe” w Warszawskim Muzeum Rzemiosł i Sztuki Stosowanej. Kolejnymi były tworzone już w niepodległej Polsce Instytuty Rzemieślniczo-Przemysłowe w Krakowie, Katowicach, Poznaniu, Łodzi i Toruniu. Powołaniu przez nie „centrali” przeszkodził wybuch II wojny światowej. Szczycimy się tym rzemieślniczym rodowodem, bo prawdziwe rzemiosło jest synonimem rzetelnej i fachowej pracy i tego właśnie zawsze przestrzegaliśmy.

Analizując historię Zakładów Doskonalenia Zawodowego zastanawiałem się, co pozwoliło nam przetrwać różne zakręty, burze i trudne sytuacje zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne? Co zdecydowało o dynamicznym rozwoju pozarządowego stowarzyszenia oświatowego, jakim jest Związek ZDZ?

Wiele było czynników, ale najważniejsze są chyba trzy.

Po pierwsze – zawsze odpowiadaliśmy i odpowiadamy na potrzeby kraju i społeczeństwa; zawsze byliśmy i jesteśmy blisko ludzi, mocno osadzeni w środowisku.

Po drugie – kładliśmy i kładziemy silny nacisk na jakość świadczonych przez nas usług.

Po trzecie – największym naszym skarbem byli i są ludzie: oddani, rozumiejący swoją rolę, przykładający dużą wagę do rzetelnej pracy, posiadający ogromną wiedzę użyteczną, umiejący skupić wokół siebie tysiące sympatyków ze wszystkich obszarów naszej działalności.

Początki były skromne. Zaczynaliśmy w 1946 roku od przeszkolenia 6 200 fachowców – sześćdziesięciolecie swojej działalności zamykamy ponad 17 milionami osób przeszkolonych na kursach, ponad 150 tysiącami absolwentów szkół i kilkunastoma tysiącami absolwentów wyższych uczelni. W 1946 roku funkcjonowało 14 placówek szkoleniowych w siedzibach Instytutów. Dzisiaj to ponad 300 dobrze wyposażonych – najczęściej we własnej bazie lokalowej – ośrodków kształcenia kursowego, prawie 500 szkół różnych typów dla młodzieży i dorosłych, 175 pracowni zajęć praktycznych i warsztatów szkoleniowo-produkcyjnych i 4 wyższe uczelnie, dla których organami założycielskimi są Zakłady Doskonalenia Zawodowego.

Jaka była nasza odpowiedź na potrzeby kraju i społeczeństwa? Oto niektóre przykłady.

Kiedy kraj podnosił się ze zniszczeń wojennych – w drugiej połowie lat 40. ubiegłego wieku – szkoliliśmy murarzy, dekarzy, elektryków, kierowców. Ale także kowali i zdunów.

Gdy zaczął odradzać się i rozbudowywać przemysł, absolwenci naszych szkół byli bardzo poszukiwanymi pracownikami, ponieważ praktyczną naukę zawodu prowadziliśmy w toku procesu produkcyjnego.

W latach 70. uruchomiliśmy szkoły przysposabiające do zawodu, w których młodzież mająca problemy z ukończeniem szkoły podstawowej – może po raz pierwszy w życiu – spotykała się z pozytywną oceną swoich starań w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Na marginesie chcę stwierdzić, że ten typ szkoły na długie lata określił w niektórych środowiskach charakter naszego stowarzyszenia jako instytucji zajmującej się młodzieżą o niewielkich ambicjach edukacyjnych.

Były problemy z absolwentami szkół podstawowych, którzy z różnych przyczyn nie realizowały obowiązku nauki – uruchomiliśmy 3-letnie kursy młodzieżowe (najczęściej krawieckie), których absolwentki po zdanych egzaminach otrzymywały tytuły czeladnicze.

Rozwój systemów informatycznych, wynikający z rozwoju elektroniki, spowodował potrzebę przeszkolenia wielu tysięcy osób w zakresie obsługi i wykorzystywania komputerów. Zorganizowaliśmy we wszystkich Zakładach pracownie komputerowe i przeszkoliliśmy dziesiątki tysięcy osób, którym ta wiedza była potrzebna.

W okresie transformacji ustrojowej odpowiedzieliśmy na zapotrzebowanie szkoleniem bankowców, kasjerów walutowych, menedżerów. Z szeroką ofertą szkoleniową wyszliśmy do osób bezrobotnych, stając się jednym z najważniejszych sojuszników urzędów pracy w walce ze zjawiskiem bezrobocia.

Na wzrost zainteresowania młodzieży nauką odpowiedzieliśmy uruchomieniem ponad 500 szkół, najczęściej niewielkich, kształcących w kierunkach, na które było i jest zapotrzebowanie.

Trend do zdobywania wyższego wykształcenia zaowocował powołaniem czterech wyższych uczelni w Katowicach, Warszawie i dwóch mniejszych ośrodkach, jakimi są Żary w województwie lubuskim i Leszno. To tylko niektóre przykłady naszych inicjatyw i działań, wychodzących naprzeciw problemom kraju, działań na rzecz środowisk lokalnych.

Dużą rolę w udanych przedsięwzięciach odgrywał fakt, że zawsze zwracaliśmy uwagę na wysoką jakość naszej pracy. Przejawiało to się w różnych dziedzinach naszej działalności i historii różnie.

Kształcenie młodzieży w szkołach zawodowych to z jednej strony – doświadczona kadra pedagogiczna i dobrze wyposażone w pomoce dydaktyczne sale, a z drugiej – kształcenie praktyczne w warsztatach szkoleniowych, oparte na najnowszych technikach i technologiach realizowanych z użyciem nowoczesnych maszyn i urządzeń.

Funkcjonujący w Związku ZDZ w ciągu lat 70. i 80. program postępu techniczno-ekonomicznego i pedagogicznego w dużej mierze przyczynił się do rozwoju nowoczesnej produkcji i jakości procesu kształcenia. Niewiele osób zapewne wie, że w tym okresie Zakłady Doskonalenia Zawodowego były na III miejscu w kraju pod względem liczby produkowanych różnego typu obrabiarek, a o ich jakości niech świadczy fakt, że szereg z nich pracuje do dnia dzisiejszego. I właśnie efekty ekonomiczne procesu produkcyjnego pozwoliły nam otworzyć szeroki front inwestycyjny. Wybudowaliśmy nowoczesne kompleksy oświatowe w Opolu, Toruniu, Słupsku, Białymstoku, Krakowie, Tychach, Chmielniku, Przedborzu i wielu innych miejscowościach.

Dbłość o wysoką jakość kształcenia to poza ciągłym procesem doskonalenia metodyki kształcenia własnej kadry dydaktycznej, dobieranie najlepszych wykładowców i trenerów, nowoczesne programy nauczania, wewnętrzny system nadzoru pedagogicznego ukierunkowany na doradztwo, wydawanie własnych skryptów i podręczników, czy ukazujących się do 1990 roku *Materiałów szkoleniowych* i miesięcznika *Zeszyty Metodyczne*, będącego w tamtym okresie jedynym w kraju periodykiem poświęconym metodyce kształcenia kursowego i praktycznej nauce zawodu.

Jakość procesu kształcenia to także wdrażanie nowatorskich rozwiązań dydaktycznych, dostosowujących naukę do możliwości percepcyjnych słuchaczy. Przykładami mogą tu być symulacyjne formy kształcenia czy budowlane stacje dydaktyczne. Wprowadzenie modułowej formuły programów nauczania pozwoliło naszym placówkom budować programy zgodne z życzeniami zleceńodawców, a także częściej dostosowywać tempo kształcenia do potrzeb słuchaczy. Proces kształcenia odbywa się w bazie gwarantującej dobre warunki technodydaktyczne. Dziś pracownie komputerowe z licencjonowanymi programami to dla ośrodków ZDZ standard. Wykładowcy i trenerzy korzystają z rzutników multimedialnych, wideoprojektorów, drukarek laserowych, a nauka języków obcych często odbywa się w pracowniach fonetycznych. Dla najczęściej organizowanych kursów tworzone są specjalistyczne pracownie zajęć praktycznych: kosmetyczne, fryzjerskie, masażu, gastronomii, spawalnicze, przewozu towarów niebezpiecznych (ADR) czy BHP.

Nic więc dziwnego, że wiele Ośrodków posiada akredytacje Kuratorów Oświaty i instytucji odpowiadających za wydawanie uprawnień do wykonywania pracy w wielu zawodach.

W roku 2000 Zakłady rozpoczęły wdrażanie systemów zarządzania jakością. Pierwszy był ZDZ Katowice. Dzisiaj już prawie 75% Zakładów posiada i systematycznie odnawia certyfikaty ISO 9001, a pozostałe w niedalekiej przyszłości je uzyskają.

Utrzymanie wysokiej jakości świadczonych usług oraz rozwój Zakładów i Związku nie byłby możliwe bez posiadania odpowiednich funduszy, a o nie musieliśmy sami zadbać. Nie mogliśmy liczyć na dotacje z budżetu państwa. Jedyne wsparcie, jakie otrzymywaliśmy, to pewne ulgi podatkowe na wyroby, przejście w latach 80. przez resort oświaty płac nauczycieli szkół zawodowych i aktualne dotacje na uczniów. Nie było i nie jest to wielkie wsparcie. Fundusze na funkcjonowanie i rozwój uzyskiwaliśmy w pewnych okresach ze sprzedaży wyrobów warsztatowych, a gdy to się załamywało, to poprzez wzrost liczby osób szkolonych na kursach (np. w 1988 roku było ich ponad 760 tys.). Na marginesie chciałbym zauważyć, że wszystkie osiągnięte zyski Zakłady przeznaczały na swój rozwój lub wspomaganie innych, że chociażby wymienię Społeczny Komitet Rozwoju Uniwersytetu Szczecińskiego, renowację zabytków Krakowa czy – w ostatnich latach – wsparcie organizacji polonijnych na Ukrainie.

W ostatnich latach pozyskiwanie funduszy na działalność jest w dużej mierze efektem wygrywania przetargów i konkursów. Nauczyliśmy się korzystać z funduszy krajowych i europejskich. Korzystaliśmy i korzystamy z finansowania przedsięwzięć edukacyjnych przez urzędy pracy, urzędy marszałkowskie, Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Agencję Restrukturyzacji i Modernizacji Rolnictwa itp. Nauczyliśmy się pisać aplikacje i wygrywać przetargi w programach unijnych, jak SOKRATES, LEONARDO DA VINCI, Grundtvig czy w ramach przedakcesyjnego programu Spójności Społecznej i Gospodarczej PHARE. Z chwilą przystąpienia Polski do Unii Europejskiej otworzyły się nowe możliwości korzystania z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Sektorowych Programów Rozwoju Zasobów Ludzkich i Rozwoju Regionalnego czy Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL. Z tych możliwości w pełni korzystają Zakłady Doskonalenia Zawodowego. Tylko w ostatnich dwóch latach za pieniądze unijne przeszkoliliśmy 52 500 osób, pozyskując na ten cel dziesiątki milionów złotych.

Rozwój naszej działalności nie byłby także możliwy bez wsparcia intelektualnego, jakie otrzymywaliśmy i otrzymujemy od naszych partnerów krajowych i zagranicznych. Zawsze możemy liczyć na życzliwość pracowników ministerstw: Edukacji Narodowej, Pracy i Polityki Społecznej, Gospodarki czy Transportu. Dobrze układała się i układa współpraca ze Związkiem Rzemiosła Polskiego, Krajową Izbą Gospodarczą, Główną Inspekcją Pracy, Urzędem Dozoru Technicznego, Transportowym Dozorem Technicznym, Urzędem Regulacji Energetyki, Państwowym Funduszem Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Polskim Towarzystwem Informatycznym, Ochotniczymi Hufcami Pracy. Zawsze mogliśmy liczyć na wsparcie Instytutów: Badań Edukacyjnych, Technologii Eksploatacji, Spawalnictwa, Pracy i Spraw Socjalnych, Mechanizacji Budownictwa i Górnictwa Skalnego, Transportu Samochodowego. Stosunki partnerskie łączą nas między innymi z Fundacją Carla Duisberga (Niemcy), AMU (Szwecja i Dania), Federalnym Instytutem Kształcenia Zawodowego (Niemcy), Fundacją Rozwoju Gospodarczego i Kształcenia Zawodowego SEQUA (Niemcy), Związkiem Saksońskich Instytutów Kształcenia Zawodowego (VSBI), Niemieckim Związkiem Uniwersytetów Ludowych czy TÜV, z którym rozpoczynamy współpracę. Jak obliczyliśmy, w ciągu 60 lat naszymi partnerami w różnych okresach było ponad 150 urzędów, instytutów naukowych, organizacji, stowarzyszeń, firm i instytucji.

Związek i Zakłady ciężko pracowały na swoją pozycję w systemie oświaty. Nie sposób wymienić tu wszystkie osiągnięcia. Ale były także trudne chwile. Nie działały w próżni. Kryzysy państwa odbijały się i na naszej kondycji. Władze podejmowały także kilkakrotnie próby

zlikwidowania Związku. Miało to miejsce m.in. w latach 50., kiedy problemy miało rzemiosło, na początku lat 70. i w stanie wojennym. Dzisiaj myślę, że ówczesnym decydującym nie podobała się nasza samodzielność, samorządność, samofinansowanie i systematyczny, dynamiczny rozwój, które w pewnym sensie zagrażały zbiurokratyzowanemu systemowi oświaty zawodowej. Przyszedł okres transformacji ustrojowej i znowu podjęto próbę likwidacji ZZDZ – tym razem pod hasłem walki z komuną. Było ciężko, ale obroniliśmy się, w czym bardzo pomógł nam ówczesny Minister Pracy i Polityki Socjalnej – Jacek Kuroń.

Mieliśmy szczęście do ludzi. Do tych, którzy w Zakładach i w Związku pracowali, jak i tych, którzy z zewnątrz – rozumiejąc potrzebę istnienia takiego stowarzyszenia – zawsze służyli nam dobrą radą i wspierali nasze przedsięwzięcia. Myślę, że najważniejszą ich wspólną cechą było to, że doradzając czy podejmując decyzje nie mieli na uwadze tylko teraźniejszości, ale i przyszłość naszej organizacji. W „Księdze Ludzi Zasłużonych dla Związku ZDZ” znajduje się ponad 150 nazwisk tych ludzi, z krótkim opisem ich działań. To właśnie oni i ogromna rzesza oddanych pracowników i działaczy społecznych tworzyli i rozwijali nasz Związek. To oni, zaczynając od pierwszych kilkunastu placówek szkoleniowych, doprowadzili do tego, czym jest obecnie Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego i że:

- tworzą go samodzielne Zakłady Doskonalenia Zawodowego,
- sieć naszych placówek pokrywa cały kraj,
- jesteśmy znaczącym ogniwem systemu oświaty,
- mamy wysoką pozycję w kształceniu zawodowym i ustawicznym,
- w naszych strukturach funkcjonują szkoły wszystkich typów – od gimnazjów do szkół policealnych i wyższych uczelni,
- nie musimy się wstydzić produkcji warsztatów szkoleniowych, która w dużej mierze dorównuje poziomem wyrobom europejskim,
- rozwijają się szkoły wyższe, dla których Zakłady Doskonalenia Zawodowego są organami założycielskimi,
- organizujemy seminaria, dyskusje i konferencje naukowe, wnosząc znaczący wkład w rozwój polskiej edukacji, szczególnie kształcenia ustawicznego,
- współpracujemy z wieloma partnerami zagranicznymi,
- prowadzimy wymianę młodzieży ze szkołami z krajów europejskich,
- z sukcesem podejmujemy nowe wyzwania, adekwatne do zmieniających się warunków.

Te szybko zmieniające się warunki funkcjonowania stowarzyszeń oświatowych wyznaczają kierunki dalszego rozwoju Związku i Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Są to – z jednej strony decyzje rządowe i działania wynikające z przynależności Polski do Unii Europejskiej, z coraz szerzej otwierających się możliwości tworzenia i wdrażania innowacyjnych rozwiązań w systemie oświaty, zaś z drugiej – tradycja, doświadczenie i ciągłe wsłuchiwanie się w potrzeby społeczeństwa. Dlatego też na najbliższą przyszłość, obok dotychczas realizowanych zadań, planujemy korzystając z funduszy krajowych i wspólnotowych:

- rozwinąć doradztwo, szkolenie i pomoc dla osób niepełnosprawnych,
- wdrożyć w szerokim zakresie kształcenie zawodowe przy wykorzystaniu metod charakterystycznych dla szkoleń modułowych,
- stworzyć sieć i doskonalić pracę ośrodków doradztwa zawodowego, obejmując ich działaniem osoby indywidualne, ale także pracodawców, przygotowując im m.in. programy rozwoju kwalifikacji zawodowych pracowników,

- wyjść, we współpracy z samorządami lokalnymi, z szeroką ofertą dla ludności z obszarów wiejskich w zakresie uruchamiania alternatywnych źródeł zarobkowania,
- w porozumieniu z pracodawcami i instytucjami rynku pracy podejmować kształcenie i szkolenie w zawodach deficytowych,
- podejmowanie wspólnie z partnerami zagranicznymi projektów służących tworzeniu perspektywicznych metod i treści nauczania, a przez to budowanie sieci współpracy w ramach Unii Europejskiej.

Wymieniłem tu jedynie kilka z wielu naszych zamierzeń na przyszłość i jestem przekonany, że je zrealizujemy, tak jak realizowaliśmy większość planów w minionych 60-leciu naszej działalności.

W tym numerze *Edukacji Ustawicznej Dorosłych* chcemy przedstawić Państwu Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego w działaniu. Podejmowane i realizowane inicjatywy, działania na rzecz różnych grup społecznych, instytucji i osób, współpracę międzynarodową i szereg innych przedsięwzięć. Nie są to oczywiście wszystkie przedsięwzięcia, a jedynie ich niewielka część, ale w dużej mierze oddaje szeroki zakres naszej działalności.

W poprzednim numerze prezentował się Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, obchodzący 80-lecie swojego istnienia. Zapewne w kolejnych numerach zechcą przedstawić swoją działalność i osiągnięte sukcesy kolejni jubileaci.

Mam nadzieję, że prezentacja naszej działalności przyczyni się do rozwoju edukacji ustawicznej, jednego z najważniejszych wyzwań edukacyjnych nie tylko Polski, ale i całej Europy.

Recenzent:
mgr Andrzej KIREJCZYK

Dane korespondencyjne autora:

Andrzej PIŁAT

Prezes Zarządu Głównego

Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

ul. Podwale 17, 00-252 Warszawa

e-mail: sekretariat@zzdz.pl

Miejsce i rola Zakładów Doskonalenia Zawodowego na rynku usług oświatowych

Place and role of The Vocational Education Centre on the educational service market

Słowa kluczowe: Zakład Doskonalenia Zawodowego, oferta edukacyjna, edukacja ustawiczna dorosłych, system jakości, programy kształcenia.

Key words: The Vocational Education Centre, educational offer, continuing education, quality system, educational programs.

Summary

The article presents the history of the educational activity of The Vocational Education Centre. The educational offer and the didactic base have been presented. The author describes the quality policy as the priority in The Vocational Education Centre activity. She describes in a detailed way the place of The Vocational Education Centre on the educational service market.

Istotnym elementem uwiarygodniającym pozycję Zakładów Doskonalenia Zawodowego na rynku usług edukacyjnych jest fakt, iż jako struktura ogólnopolska funkcjonują już 60 lat. W 1946 roku powstała Centrala Naukowych Instytutów Rzemieślniczych Rzeczypospolitej Polskiej, która została w 1948 roku przekształcona w Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła, a cztery lata później w Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Początkowo, stosownie do nazwy, celem działania Zakładów było przede wszystkim przygotowywanie wyspecjalizowanych kadr rzemieślniczych i robotniczych, dla potrzeb odbudowującego się po wojnie kraju.

Dla wielu osób, szczególnie ze środowisk wiejskich i robotniczych, kursy były podstawowym sposobem zdobywania kwalifikacji zapewniających nie tylko możliwość zatrudnienia, ale i awansu zawodowego. W związku z tym wielu absolwentów kursów przystępowało do egzaminów na tytuły czeladnika i mistrza w rzemiośle przed komisjami egzaminacyjnymi Izb Rzemieślniczych, a w latach następnych na tytuły robotnika wykwalifikowanego i mistrza przed komisjami państwowymi.

Do 1961 roku, w którym dokonało się ostateczne przekształcenie programowe Związku, Zakłady przeszkoliły 1 059 634 osoby.

W latach siedemdziesiątych, na skutek zdynamizowania przekształceń w gospodarce oferta kursów objęła branżę motoryzacyjną, budownictwo wielkopłytkowe, kursy gastronomiczne, spawalnicze, z zakresu uprawnień energetycznych, obsługi suwnic i żurawi oraz szeroko rozumianych usług.

Mobilność, jaką ZDZ wykazały w tamtym okresie, w dużym stopniu zdecydowała o utrwaleniu ich wizerunku jako stowarzyszenia oświatowego związanego bezpośrednio z gospodarką, a tym samym jako firmy z misją polegającą na kształceniu, dokształcaniu i doskonaleniu zawodowym wszystkich zainteresowanych kwalifikacjami zawodowymi.

Największy boom edukacyjny w ZDZ przypadł na lata 1983–1989, kiedy to Zakłady szkoliły w formach kursowych w przedziale 500–700 tys. osób rocznie.

Gdy nastąpiły zmiany ustrojowe w Polsce lat 90., a wraz z nimi zjawisko bezrobocia, Zakłady – dzięki posiadanemu potencjałowi dydaktycznemu – włączyły się w realizację aktywnych form przeciwdziałających jego powstawaniu. W latach 1991–2005 na zlecenie urzędów pracy przeszkoliły 411 727 osób, przygotowując je do wykonywania zawodów uznanych za szczególnie przydatne z punktu widzenia kierunków rozwoju przemysłu i usług.

Od 2000 roku liczba szkolenych na kursach przyuczających do zawodu, doskonalących i kwalifikacyjnych ustabilizowała się na poziomie ok. 250 tys. osób rocznie.

O ile początek działalności ZDZ oscylował wokół potrzeb rozwijającego się rzemiosła, o tyle w latach następnych, aż do czasów obecnych, oferta edukacyjna Zakładów Doskonalenia Zawodowego odzwierciedla strategię rozwoju regionów, informacje o zawodach deficytowych, zmiany zachodzące w gospodarce i życiu społecznym oraz potrzeby edukacyjne różnych środowisk i grup zawodowych.

Największym zainteresowaniem cieszą się dziś kursy informatyczne, ekonomiczne, księgowo-administracyjne, z zakresu zarządzania, budowlane, energetyczne, z zakresu eksploatacji maszyn i urządzeń, obróbki metali i spawania, gastronomii, turystyki, handlu, transportu oraz pedagogiki, a także kursy interpersonalne i językowe.

Nasza oferta jest tak skonfigurowana, aby uwzględniała różnych odbiorców – przedsiębiorców, menedżerów średniego szczebla, nauczycieli, specjalistów, pracowników szczebla podstawowego oraz bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem.

Prestizż i wiarygodność szkoleń prowadzonych przez ZDZ podnosi fakt, iż większość z nich kończy się egzaminami przed jednostkami właściwymi ds. koordynacji i nadzoru danego obszaru zawodowego (Urząd Dozoru Technicznego, Urząd Regulacji Energetyki, Instytut Spawalnictwa itp.) lub przed komisjami powołanymi przez Kuratora Oświaty albo Prezesa Zarządu ZDZ.

Szczególny nacisk kładziemy na realizowanie naszej działalności we własnej bazie dydaktycznej obejmującej sale lekcyjne, specjalistyczne pracownie i warsztaty szkoleniowe. Nie sposób pominąć faktu, iż niemal wszystkie z 300 naszych placówek edukacyjnych posiadają sale komputerowe z dostępem do Internetu. Posiadamy akredytowane przez Instytut Spawalnictwa pracownie spawalnicze, pracownie gastronomiczne, kosmetyczne i fryzjerskie, pracownie ADR (przewóz towarów niebezpiecznych) i wiele innych.

Troska o zaplecze dydaktyczne wynika przede wszystkim z faktu wcielania do codziennej praktyki zasad nauczania, a w szczególności zasady pogłębienia, wiązania teorii z praktyką i operatywności wiedzy.

Skutkiem takiego podejścia jest możliwość zdobywania w ZDZ kompetencji zawodowych, pozwalających na pełną adaptację uczestników szkoleń do zmieniających się uwarunkowań rynku pracy.

Uznając, że tradycja zobowiązuje, Zakłady Doskonalenia Zawodowego dużą wagę przywiązują do działań wyznaczanych przez politykę jakości. Obejmuje ona m.in. uzyskiwanie certyfikatów systemu jakości ISO, KSU, zgodności z ECDL, uzyskiwanie wpisów do prowadzonych przez wojewódzkie urzędy pracy rejestrów instytucji szkoleniowych, akredytacji kura-

tora oświaty i jednostek branżowych (np. Instytutu Spawalnictwa, Instytutu Budownictwa i Górnictwa Skalnego, Centralnego Instytutu Ochrony Pracy).

Aby sprostać europejskim wyznacznikom jakości, Zakłady dobrowolnie poddają się monitoringowi jakości prowadzonej działalności szkoleniowej przez niezależną, uznaną w świecie instytucję, jaką jest TÜV.

Wszystkie placówki szkoleniowe ZDZ działają na podstawie ustawy o systemie oświaty i jako takie podlegają nadzorowi pedagogicznemu Kuratora Oświaty. Jednak świadomość, że nasze działania są weryfikowane przez rynek i od ich jakości zależy utrzymanie prestiżu firm, w każdym z Zakładów działa wewnętrzny nadzór oświatowy, który nie tylko powinien dostrzec niedociągnięcia, ale przede wszystkim inspirować wykładowców i kierowników placówek do stosowania takich metod nauczania, które są adekwatne dla danej grupy wiekowej i kierunku kształcenia.

Zróznicowanie osób, które korzystają z usług edukacyjnych ZDZ, zmusiło nas do weryfikacji poglądów nt. budowy programów nauczania. Dlatego już w 1994 roku Związek ZDZ, we współpracy z Instytutem Technologii Eksploatacji, przygotował własną „Procedurę opracowywania modułowych programów nauczania dla form pozaszkolnych”. Zgodnie z nią, w centrum systemu edukacji jest osoba ucząca się, która posiada wiedzę i doświadczenie zawodowe i dlatego programy nauczania powinny być na tyle elastyczne, aby nie tylko nadążały za zmianami i nowymi wymaganiami rynku pracy, ale również uwzględniały doświadczenie zawodowe uczących się. W nowym uwarunkowaniu programowym nauczyciel przejął również funkcję doradcy i informatora nt. możliwości kształcenia się, doksztalcania i doskonalenia zawodowego uczących się w formach kursowych.

Związek ZDZ posiadając w Banku Programów ponad tysiąc dwieście szczegółowych programów kształcenia, w tym 150 opracowanych w formule modułowej i wersji elektronicznej stał się praktycznie jedyną pozarządową organizacją oświatową, dysponującą takim potencjałem programowym, który pozwala zorganizować szkolenie w większości zawodów i specjalności wynikających z klasyfikacji zawodów gospodarczych.

W ślad za zmianami w sferze programowej poszły zmiany w metodyce nauczania. Tam, gdzie to potrzebne, odchodzi się od metod podających na rzecz praktyki w pracowniach specjalistycznych.

Opisując dorobek ZDZ w kontekście 60-lecia istnienia ogólnopolskiej struktury, nie sposób pominąć ich dorobku w sferze materiałów metodycznych, opracowywanych na potrzeby kształcenia kursowego. Już w 1972 roku ukazał się pierwszy numer cyklu wydawniczego zatytułowanego *Zeszyty Metodyczne*, później ofertę uzupełniły *Materiały szkoleniowe* oraz publikacje związane z konferencjami, seminariami i sympozjami naukowymi, aby w efekcie skoncentrować się na pozycjach książkowych poświęconych konkretnym kierunkom kształcenia.

Na szczególne podkreślenie zasługuje również fakt, iż ZDZ jako niepubliczne instytucje rynku pracy uznały, że integralną częścią ich oferty edukacyjnej powinno być poradnictwo zawodowe rozumiane jako działalność mająca na celu pomoc człowiekowi dorosłemu, korzystającemu z oferty edukacyjnej ZDZ, w planowaniu i realizowaniu rozwoju zawodowego.

Planujemy, że do końca 2007 r. Związek ZDZ będzie zatrudniał ok. 200 specjalistów z zakresu poradnictwa zawodowego, którzy swoją wiedzą wesprą osoby radzące się w lepszym zrozumieniu samych siebie, aby umożliwić im realistyczny wybór lub zmianę wykształcenia i osiągnięcie dostosowania zawodowego.

Tak liczna grupa pracowników ZDZ rozpoczęła (lub już ukończyła) studia podyplomowe dzięki uruchomieniu w Wyższych Szkołach Humanistycznych w Lesznie i Żarach (dla których

organami założycielskimi były ZDZ) studiów podyplomowych z zakresu poradnictwa zawodowego, a także realizacji projektu finansowanego z SPO RZL „Eurodoradca gwarantem świadomego planowania kariery zawodowej” przez ZDZ w Płocku i Instytut Pracy i Spraw Socjalnych oraz innym podobnym przedsięwzięciom, realizowanym przez uczelnie w całym kraju.

Naszym celem jest bycie instytucją uczącą się. Nie można uczyć innych, samemu nie podejmując działań na rzecz doskonalenia zawodowego.

Skala zapotrzebowania na szkolenia indywidualne zależy od wielu czynników: koniunktury gospodarczej, stosunku osób do edukacji, aktualności kwalifikacji i zamożności społeczeństwa, żeby wymienić niektóre z najważniejszych. Zakłady Doskonalenia Zawodowego chcąc wyeliminować barierę kosztów kształcenia, coraz częściej sięgają po środki unijne na ten cel. W 2005 roku aż 23 tys. osób było słuchaczami kursów organizowanych w ramach programów PHARE, EFS, SPO RZL i ZPO RR, EQUAL i innych. Średnio procentowy udział słuchaczy kursów finansowanych ze środków unijnych wynosił w 2005 roku dla całego Związku ZDZ 9,3% ogółu słuchaczy kursów.

Zakłady Doskonalenia Zawodowego to również organy prowadzące dla wszystkich, poza szkołami podstawowymi, typów szkół przewidzianych ustawą o systemie oświaty. Można uznać, że kształcenie w formach szkolnych stało się – obok kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych – głównym kierunkiem działalności Zakładów, wpływającym na ich prestiż, wiarygodność, mobilność i elastyczność programową. Początki kształcenia szkolnego w Związku ZDZ sięgają roku 1959. Jednak ich faktyczny boom rozwojowy nastąpił dopiero po 1991 roku.

Dziś w naszych szkołach uczy się ponad 30 tys. uczniów, z czego 62% to ludzie dorośli. W latach 1961–2005 naukę szkolną w ZDZ ukończyło ponad 150 tys. osób.

ZDZ to również, jak wspomniałam wyżej, organy założycielskie dla czterech wyższych uczelni. W bieżącym roku studiuje na nich ponad 10 tys. studentów, a blisko 800 poszerza swoje kwalifikacje na studiach podyplomowych.

W świetle powyższych informacji warto skonkludować, iż mimo braku wyspecyfikowanych standardów oceny placówek edukacji ustawicznej dorosłych, Zakłady Doskonalenia Zawodowego w realizowanej polityce jakości uwzględniają te jej elementy, które zapewniają ich wiarygodność i umacniają ich pozycję na rynku usług edukacyjnych. Są to przede wszystkim:

- uzyskiwane certyfikaty systemu jakości ISO i akredytacje,
- dobrowolne poddawanie się monitoringowi jakości procesu kształcenia,
- dbałość o rozwój bazy dydaktycznej umożliwiającej stosowanie aktywizujących i praktycznych metod nauczania, zgodnych z nowoczesną dydaktyką,
- rozwijanie poradnictwa zawodowego jako warunku poprawy efektywności kształcenia,
- wzbogacanie Banku Programów modułowych zapewniających niezbędną elastyczność szkolenia,
- oferowanie kształcenia w zawodach, na które jest zapotrzebowanie na rynku pracy,
- podejmowanie działań na rzecz pozyskiwania środków finansowych z programów unijnych, które stwarzają wielu osobom szansę na kształcenie i zmianę statusu społecznego.

Recenzent:
mgr Andrzej PIŁAT

Dane korespondencyjne autora:

Wanda SUROSZ

Pełnomocnik Prezesa

Zarząd Główny Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

edukacja@zzdz.pl

Małgorzata FIGLARZ

Zarząd Główny

Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Bank Programów atutem Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Bank of the programs as the trump of The Vocational Education Centre

Słowa kluczowe: Zakład Doskonalenia Zawodowego, bank programów, oferta szkoleniowa, rynek pracy.

Key words: The Vocational Education Centre, bank of the programs, educational offer, labour market.

Summary

The article presents the structure and the resources of the bank programs of The Vocational Education Centre. The author describes how to use bank information as well how to update data. The bank resources are applied to the local labour market and they prepare the educational offer taking into account the quality and the offer price.

Dla prowadzonej przez Zakłady Doskonalenia Zawodowego działalności oświatowej w obszarze kształcenia w formach pozaszkolnych kapitalne znaczenie ma fakt istnienia w Zarządzie Głównym Związku Banku Programów. W jego zasobach znajduje się ponad 1 200 pozycji, z czego ok. 150 stanowią programy opracowane w ujęciu modułowym. Możliwość korzystania z nich mają na prawach wyłączności Zakłady stowarzyszone w Związku ZDZ. Wcześniej programy były wydawane w formie broszur i przesyłane drogą pocztową. Od kilku lat gotowe opracowania są nagrywane na płyty CD (lub dyskietki) i w takiej formie przekazywane Zakładom.

Nad wysoką jakością merytoryczną i metodyczną wydawanych przez Zarząd Główny programów czuwa – powołana zarządzeniem Prezesa – Komisja Programowa. Każdorazowo w jej skład wchodzi recenzent programu – specjalista w danej branży – osoba kompetentna do oceny zawartości opracowania. Recenzja stanowi swego rodzaju dodatkową gwarancję poprawności merytorycznej programu, gdyż pierwszym, podstawowym gwarantem jest osoba autora. Do współpracy staramy się pozyskać pracowników instytutów naukowych i branżowych, pracowników ministerstw, nauczycieli akademickich czy kadre inżynieryjno-techniczną z różnych gałęzi przemysłu. Jednym słowem, zabiegamy o autorów będących autorytetami w swej dziedzinie.

Bank Programów ZG ZZDZ nie stanowi zbioru zamkniętego, ale jest stale powiększany o nowe bądź zaktualizowane opracowania. Zmiany regulacji prawnych związanych z wymaganymi kwalifikacjami niezbędnymi przy wykonywaniu pewnych prac, czy też określenie przez odpowiedni resort ramowego programu nauczania dla jakiejś specjalności – to dla nas sygnał do podjęcia prac nad przygotowaniem nowelizacji już istniejącego programu.

Bywa i tak, że konieczne staje się zlecenie opracowania całkowicie nowego.

Propozycje zupełnie nowych tytułów pochodzą co najmniej z trzech, jednakowo ważnych źródeł. Przede wszystkim inspirujące są wszelkie uwagi na temat programów otrzymywane z Zakładów. Mogą to być sygnały o potrzebie przygotowania programu nauczania dla specjalności, na którą pojawiło się zapotrzebowanie na lokalnym rynku pracy. Impulsem może być także informacja o nowo zorganizowanym kursie, dla którego organizator pozyskał wykładowców, ale nie dysponował autorskim programem Związku.

W tworzeniu długoterminowej strategii przygotowania nowych tytułów niezmiernie inspirujące są wyniki badań publikowane przez Polską Akademię Nauk, m.in. przez Komitet Prognoz Polska 2000 Plus. Wiedza o zawodach deficytowych, przewidywanych kierunkach rozwoju kraju i poziomie zatrudnienia w różnych gałęziach gospodarki pozwala nam typować pewne branże czy specjalności, w których szkolenie, a tym samym programy, będą się mogły rozwijać.

Źródłem informacji o bieżącej sytuacji na rynku pracy, o zawodach i specjalnościach poszukiwanych przez pracodawców, o perspektywach zatrudnienia w różnych branżach jest prasa codzienna. Specjalne dodatki tematyczne, np. do „Rzeczypospolitej” czy „Gazety Wyborczej”, zawierają zarówno artykuły publicystyczne i analityczne specjalistów od rynku pracy i zawodownictwa, jak i ogłoszenia z ofertami pracy w różnych firmach i zawodach. Informacje tego typu są również dostępne w Internecie, m.in. na stronach instytucji rynku pracy. Tak pozyskiwane wiadomości są pomocne przy podejmowaniu decyzji o podjęciu prac nad nowym programem. Nie bez znaczenia w tym zakresie jest także orientacja w ofercie innych firm szkoleniowych.

Każdy Zakład Doskonalenia Zawodowego, dysponując zasobami Banku Programów, może:

- Szybko zareagować na pojawiającą się na lokalnym rynku potrzebę przeprowadzenia szkolenia, nie musi szukać autora, czekać na opracowanie programu itp. Organizator sięga tylko na półkę ... albo – w przypadku dawniej wydanych pozycji – zgłasza zapotrzebowanie do Zarządu Głównego ZZDZ, który archiwizuje wszystkie wydane przez Związek programy.
- Zorganizować kurs z „nowego” dla siebie obszaru. Bank zawiera przecież programy z zakresu bardzo wielu branż.
- Zapewnić wysoką jakość proponowanego szkolenia, m.in. dzięki dysponowaniu programami nauczania opracowanymi przez najwyższej klasy specjalistów z danej dziedziny.
- Przygotować program szkolenia dokładnie odpowiadający potrzebom zleceniodawcy, a więc „uszyty na miarę”. W wyniku restrukturyzacji Banku Programów, podjętej w połowie lat 90., programy z zakresu gastronomii i budownictwa, krawiectwa, branżowych języków obcych, zostały opracowane w ujęciu modułowym. Od tej pory niemal wszystkie nowe programy mają formułę modułową. To właśnie możliwość korzystania z programów modułowych pozwala na dowolne łączenie modułów i tworzenie oferty szkoleń dostosowanych do potrzeb i oczekiwań odbiorców.
- Konkurować na rynku usług szkoleniowych, także w zakresie atrakcyjności cenowej proponowanej oferty. Koszt programów opracowywanych centralnie przez ZG ZZDZ jest niższy,

niż gdyby każdy Zakład musiał samodzielnie ponieść nakłady związane z przygotowaniem nowego programu.

Konkludując można stwierdzić, iż Zakłady Doskonalenia Zawodowego dysponując zasobami Banku mogą szybko i elastycznie reagować na zmieniające się potrzeby lokalnego rynku przygotowując atrakcyjną pod względem jakości i ceny ofertę kursową.

Recenzent:
dr. Krzysztof SYMELA

Dane korespondencyjne autora:

Małgorzata FIGLARZ

Główny Specjalista

Zarząd Główny Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

edukacja@zzdz.pl

Jolanta ŚLĘCZKOWSKA

Krystyna STRUŻYNA

Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie

Tradycja i nowoczesność w kształceniu ustawicznym dla dorosłych Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Warszawie

The tradition and modernity in adult continuing education The Vocational Education Centre in Warsaw

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne dorosłych, oferta kursowo-szkoleniowa, programy międzynarodowe, e-learning, Zakład Doskonalenia Zawodowego.

Key words: adult continuing education, course-training offer, international programmes, e-learning, The Vocational Education Centre.

Summary

The article presents hundred-fifty year tradition of The Vocational Education Centre in Warsaw. There were presented trainings and courses, which are adjusted to the requirements of the changing labour market and specific needs. Extensively presented actually realizing programmes and projects which have been founded by European funds. The authors pay attention to importance of modern information technology in present and future training offer of The Vocational Education Centre

Od wielu lat mówi się o potrzebie uczenia się przez całe życie. Postulat ten nabiera coraz większego znaczenia w wymiarze zarówno globalnym, jak i poszczególnych państw, ze względu na ich rozwój cywilizacyjny, społeczny i gospodarczy. Stąd też kształcenie dorosłych w polityce edukacyjnej rządów i działalności licznych organizacji zajmuje poczesne miejsce. Jednym z pierwszych stowarzyszeń oświatowych prowadzących różnego rodzaju szkolenia dla dorosłych był Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie. Jego geneza sięga lat sześćdziesiątych XIX wieku, kiedy to dynamiczny rozwój stołecznego przemysłu i rzemiosła spowodował wzrost zapotrzebowania na kształcenie fachowców w różnych dziedzinach.

Ze względu na ówczesną sytuację polityczną kraju odczyty oświatowe i różnorodne formy doskonalenia zawodowego organizowano w placówkach pozaszkolnych, które historycy uznają za protoplastów Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Warszawie. W kolejności chronologicznej były to: Muzeum Rolnictwa i Przemysłu, Muzeum Rzemiosł i Sztuki Stosowanej, Instytut Naukowy Rzemieślniczy im. Józefa Piłsudskiego, Rzemieślniczy Instytut Doskonalenia Zawodowego, Instytut Naukowy Rzemieślniczy, Zakład Doskonalenia Rzemiosła i od 1962

roku do chwili obecnej Zakład Doskonalenia Zawodowego. Warto wspomnieć, że to właśnie w salach rysunkowych Muzeum Rolnictwa karierę naukową rozpoczynała Maria Skłodowska-Curie – wybitna polska uczona, dwukrotna laureatka nagrody Nobla.

Prawie 150-letnia tradycja ZDZ w Warszawie jest powodem do dumy, a jednocześnie zobowiązuje do osiągania coraz lepszych wyników zarówno w kształceniu i szkoleniu zawodowym młodzieży, jak też dorosłych. Jednak nie chodzi tylko o wyniki ilościowe – chociaż są one imponujące (według danych szacunkowych ogółem przeszkolono kilka milionów osób, głównie dorosłych) – lecz co najistotniejsze – jakościowe. Świadczą o tym osiągnięcia przez uczestników kursów bardzo dobre efekty kształcenia i doskonalenia umiejętności.

Realizacja tak ambitnych celów była i jest możliwa dzięki współpracy ZDZ w Warszawie ze swym Oddziałem, Centrami i Ośrodkami Kształcenia, działającymi na terenie województwa mazowieckiego i części województwa łódzkiego. Wszystkie te jednostki, których łącznie jest 23, przykładają ogromną wagę do programów kształcenia dorosłych, doboru kadry oraz bazy dydaktycznej. W okresie działalności Zakładu każdy z tych czynników podlegał wielu zmianom. I tak, jeśli chodzi o programy, to od kierunków rzemieślniczych ewoluowały one w stronę robotniczych, usługowych, administracyjno-biurowych, rachunkowych, obecnie również biznesowych. Zmieniały się także treści programowe poszczególnych kursów, głównie ze względu na potrzebę ich ścisłej korelacji z wymogami rynku pracy. Do większości kursów zostały włączone treści z zakresu obsługi i zastosowania komputera oraz wykorzystania programów komputerowych.

Nieustannie zmieniają się także metody szkoleń dla dorosłych, ponieważ na znaczną skalę w ostatnich latach zaczęły być stosowane programy modułowe. Szczególną ich zaletą, cenioną w kształceniu tej właśnie grupy osób, jest to, że umożliwiają zdobywanie zawodu bądź specjalności zgodnie z indywidualnymi potrzebami i – co nie mniej istotne – etapowo. Należy podkreślić, że warszawski ZDZ, dzięki uczestnictwu w projekcie Banku Światowego i Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej pt. „Promocja zatrudnienia i rozwój służb zatrudnienia” TOR#9 „Szkolenie dorosłych”, opracował i upowszechnił modułowe programy szkoleń dorosłych. Prace dotyczyły w szczególności obszaru zawodowego – spawalnictwo. Dzięki nim powstał program modułowy, opracowany na podstawie metodologii MES (MOP) oraz pełna dokumentacja modułowego szkolenia spawaczy.

W Centrum Kształcenia w Warszawie zorganizowano również kilkanaście stacji dydaktycznych, które wyposażono w: specjalistyczne urządzenia do spawania wszystkimi metodami (z najnowocześniejszymi włącznie, m.in. do cięcia plazmowego), komputerowe symulatory spawalnicze i przewoźne urządzenia filtracyjno-wentylacyjne. Dzięki tym staraniom od 10 lat, tj. od chwili wdrożenia programu modułowego w zakresie spawalnictwa, umiejętności osób wyszkolonych na ich podstawie znacznie wzrosły i – co najważniejsze – kwalifikacje zawodowe tych osób zyskały uznanie u pracodawców. Podobne efekty osiągnięto stosując program modułowy z pełną obudową dydaktyczną w szkoleniu z obszaru budownictwa, realizowanym w Centrum Kształcenia w Kutnie.

Ze względu na utrzymujące się od kilku lat wysokie bezrobocie, szczególnie wśród absolwentów szkół, nasz Zakład pod koniec lat dziewięćdziesiątych opracował programy na rzecz młodzieży wchodzącej na rynek pracy. Zyskały one akceptację MPiPS i w ramach programu „Start zawodowy młodzieży” przeszkolono ponad 20 tysięcy uczniów ostatnich klas szkół ponadpodstawowych i 300 nauczycieli – liderów. Korzyści z tego są dwojakie: młodzież zdobyła

umiejętności aktywnego poszukiwania pracy, w tym podjęcia jej na własny rachunek, nauczyciele zaś uzyskali informacje o sposobach i metodach propagowania w środowisku szkolnym wiedzy i postaw sprzyjających znalezieniu pracy.

Od roku 1999 Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie skutecznie sięga także po unijne środki. Wspólnie z partnerem niemieckim, tj. Izłą Rzemieślniczą w Poczdamie, przez dwa lata realizował program „Dostać i utrzymać pracę”. Jego efektem było przeszkolenie ok. 500 osób w takich zawodach jak: kupiec, menedżer małego biznesu, fryzjer, spawacz. Mając na swym koncie wiele znaczących inicjatyw szkoleniowych, ZDZ w Warszawie jako jedno z pierwszych stowarzyszeń oświatowych stał się beneficjentem funduszy strukturalnych. Jego projekt „Kwalifikacje kluczem do kariery” został w 75% sfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego na lata 2004–2006 „Priorytet 2 – Wzmocnienie zasobów ludzkich w regionie”. Projekt realizowano do końca marca 2006 r. wspólnie z partnerami: Zakładem Doskonalenia Zawodowego w Kielcach Oddział w Radomiu oraz ze Stowarzyszeniem Rozwoju Przedsiębiorczości i Inicjatyw Gospodarczych w Żąbkach. Celem projektu było wzmocnienie potencjału zawodowego mieszkańców województwa mazowieckiego, zmniejszenie poczucia zagrożenia utratą pracy oraz popularyzacja kształcenia ustawicznego, które jest niezbędnym czynnikiem zwiększającym szanse na rynku pracy.

Uwzględniając potrzeby indywidualne osób zainteresowanych udziałem w szkoleniach, a także plany rozwojowe województwa mazowieckiego oraz związane z tym przyszłe potrzeby pracodawców, dotyczące kwalifikacji pracowników i wielkości zatrudnienia, do projektu wprowadzono m.in. tematykę z zakresu: uprawnień dotyczących przewozu towarów niebezpiecznych (ADR), uprawnień konserwatorów i kierowców wózków jezdniowych.

Dzięki szkoleniom, dodatkowe kwalifikacje w zakresie wykonywania zabiegów manicure – pedicure i stylizacji paznokci uzyskały kosmetyczki, fryzjerki, wizażystki, stylistki, nauczyciele lub instruktorzy praktycznej nauki zawodu. Z kolei ofertą dla wszystkich, którzy chcieli podwyższyć swoje kwalifikacje zawodowe była nauka języków obcych (angielski, niemiecki, rosyjski) oraz obsługa komputera w zakresie: Microsoft Word i Excel, operator DTP, Microsoft Excel i Access, technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT), obsługa komputera w biurze i sekretariacie, wspomaganie komputerowe firmy (różny poziom zaawansowania). Projekt „Kwalifikacje kluczem do kariery” był skierowany do osób mających zatrudnienie, które z własnej inicjatywy, poza czasem pracy, pragnęły podnieść swe kwalifikacje lub dostosować je do potrzeb rynku pracy, głównie po to, aby utrzymać lub zmienić pracę.

W efekcie szerokiej i dobrze zaplanowanej akcji promocyjnej zainteresowanie Projektem było nieco większe od przewidzianej we wniosku liczby uczestników (1 555). Warto podkreślić, że przy rekrutacji zadbano o prawie równy udział w szkoleniach kobiet i mężczyzn mieszkających na terenach miejskich (odpowiednio 559 i 421), natomiast wśród mieszkańców wsi kobiet było 199, a mężczyzn 380.

Szkolenia rozpoczynała prezentacja multimedialna informująca wszystkich uczestników o założeniach projektu „Kwalifikacje kluczem do kariery”. W programie każdego z 15 rodzajów kursów przeznaczono dodatkowo 10 godzin na szkolenia z zakresu autoprezentacji, co przyczyniło się do zwiększenia samooceny uczestników kursów. Wiedza i umiejętności dotyczące autoprezentacji i prowadzenia negocjacji we własnej sprawie, w niektórych przypadkach okazały się również pomocne przy podjęciu decyzji o kontynuowaniu nauki. „Twardym” efektem szkoleń,

czy – jak mówili uczestnicy – konkretnym, było uzyskanie zaświadczenia lub uprawnień państwowych w zakresie danej specjalności zawodowej po zaliczeniu egzaminu końcowego.

O tym, że projekt „Kwalifikacje kluczem do kariery” okazał się „strzałem w dziesiątkę” pod względem merytorycznym i organizacyjnym, świadczy 100% ocen pozytywnych wystawionych 7 spośród 15 rodzajów kursów ogółem realizowanych w ramach projektu, zaś pozostałe otrzymały ocenę niższą zaledwie o kilka setnych. Wszyscy uczestnicy szkoleń zgodnie podkreślali, że została w nich „zaszczepiona” gotowość do ustawicznego kształcenia. Jak wynika z ich deklaracji, 268 osób zamierza dalej się uczyć, a 510 – doskonalić swą wiedzę na innych kursach. Prawie połowa uczestników projektu karierę zawodową wiąże z dotychczasowym miejscem pracy, 96 osób postanowiło poszukać nowego zatrudnienia, a 50 osób planuje uruchomić własny biznes.

Doświadczenia zdobyte zarówno przy realizacji projektu „Kwalifikacje kluczem do kariery”, jak i bardzo wielu innych, realizowanych przez ZDZ w Warszawie („Zawód wybierać – do wiedzy docierać”, „Zasady prowadzenia rachunkowości rolnej”, „Kwalifikacje przepustką do pracy”, „Wiedzieć więcej, to więcej móc”, „Nie przegap swojej szansy”), okazały się znaczącym kapitałem także dla samego Zakładu – od października 2005 roku do października 2007 roku jego kadra szkoli się intensywnie w ramach projektu „Kadra to kapitał”. Tematyka kursów obejmuje naukę języka angielskiego, obsługę komputera, znajomość marketingu i organizacji seminarium nt. rynku pracy.

Od początku 2006 roku ZDZ w Warszawie jest także liderem nowatorskiego w treści i formie projektu „EdukON on-line”, który w niedalekiej przyszłości może w sposób znaczący przyczynić się do zmniejszenia rozmiarów bezrobocia, szczególnie wśród osób niepełnosprawnych, których zaledwie około 21 procent jest aktywnych zawodowo. Do marca 2008 roku ZDZ w Warszawie – w unikatowym partnerstwie z Fundacją Matematyków i Informatyków Niepełnosprawnych Ruchowo, Akademią Sztuk Pięknych w Warszawie oraz system Zielona Góra – opracuje pakiety materiałów dydaktycznych, w większości o charakterze multimedialnym do kształcenia na odległość, z zastosowaniem metody mieszanej, tzw. „blended learning”. W przyszłości na ich podstawie mogą być realizowane szkolenia dotyczące obsługi programów komputerowych, programów graficznych, przygotowania do uzyskania Europejskiego Certyfikatu Umiejętności Komputerowych, pozyskiwania środków z funduszy europejskich oraz wykorzystania narzędzi informatycznych i Internetu w małej firmie. Opracowany zostanie również program kształcenia Dwuletniego Studium Projektowania Graficznego i Multimediów.

Z pewnością wykorzystanie Internetu i technik komputerowych do szkoleń w ramach projektu „EdukON on-line” przyczyni się do rzeczywistego wyrównania szans edukacyjnych osób niepełnosprawnych i mieszkających z dala od dużych ośrodków akademickich. A to daje uzasadnioną nadzieję na zmniejszenie rozmiarów bezrobocia tak wśród osób niepełnosprawnych, jak i wszystkich poszukujących pracy.

Podobnych efektów należy się spodziewać po drugim z realizowanych aktualnie przez ZDZ w Warszawie projekcie pn. „Szkolenia – szersze usługi, łatwiejszy dostęp”, również współfinansowanym ze środków EFS. Celem tego przedsięwzięcia jest przygotowanie materiałów dydaktycznych (filmów i skryptów edukacyjnych), dostosowanych do kształcenia na odległość. W ramach projektu zostaną opracowane telewizyjne kursy zawodowe, przygotowujące do wykonywania zawodów o charakterze usługowym, m.in.: fryzjerstwa, kosmetyki, wizażu i manicure-pedicure. Stworzone zostaną również szkolenia barmańskie, a także z zakresu cateringu –

organizacji przyjęć okolicznościowych, artystycznego układania kwiatów i florystyki oraz układania glazury i terakoty.

Jak wynika z powyższego skrótowego przeglądu inicjatyw szkoleniowych, podejmowanych przez ZDZ w Warszawie, kształcenie ustawiczne dla dorosłych było zawsze priorytetem jego rzeczywistej działalności. I to coraz częściej realizowanym przy pomocy nowoczesnych multimedialnych środków dydaktycznych, technik informatycznych i Internetu. Dlatego też należy spodziewać się, że e-learning, który na świecie robi karierę, już wkrótce będzie stałą pozycją w ofercie kursowo-szkoleniowej ZDZ w Warszawie.

Recenzent:

mgr Andrzej KIREJCZYK

Dane korespondencyjne autora:

Jolanta ŚLĘCZKOWSKA

Wiceprezes ds. kształcenia

Zakład Doskonalenia Zawodowego

00-252 Warszawa, ul. Podwale 13

zarzad@zdz.edu.pl

Krystyna STRUŻYNA

Zakład Doskonalenia Zawodowego

00-252 Warszawa, ul. Podwale 13

krystyna.struzyna@post.pl

O wysoką jakość kształcenia w zakresie bhp

The high quality in the scope of industrial safety

Słowa kluczowe: szkolenia BHP, oferty kursowe, jakość kształcenia, kształcenie ustawiczne, Zakład Doskonalenia Zawodowego.

Key words: industrial safety trainings, courses offer, education quality, continuing education, The Vocational Education Centre.

Summary

The article presents the importance of industrial safety training. It was presented training programmes and regulation of getting certificate which guarantees the high quality of didactic process.

Kształcenie w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy wiąże się ze szczególnym rodzajem odpowiedzialności. System edukacji w Polsce uwzględnia w programach nauczania szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych problematykę związaną z bezpieczeństwem i higieną pracy. Jej zakres jest uzgadniany z ministrem właściwym do spraw pracy. Treści nauczania dla poszczególnych kierunków studiów określa Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. Kadra szkół i uczelni, uczniowie i studenci są zobowiązani do odbywania szkoleń wynikających z Rozporządzenia Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 27 lipca 2004 w sprawie szkolenia w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy. Rozporządzenie to kompleksowo reguluje obowiązek i zakres szkoleń w zakresie bhp wszystkich pracowników zatrudnionych w różnych sektorach gospodarki narodowej. Odpowiedzialność za przeszkolenie pracowników ponoszą pracodawcy. Szkolenia te mogą organizować i prowadzić sami pracodawcy, mogą też zlecać je jednostkom uprawnionym do prowadzenia działalności szkoleniowej. Wśród wielu placówek oświatowych prowadzących tego typu działalność niewątpliwie najbardziej znaczące miejsce ze względu na liczbę przeszkolonych zajmują Zakłady Doskonalenia Zawodowego, gdzie rocznie w Ośrodkach Kształcenia Zawodowego ZDZ szkoli się ok. 100 tys. osób.

Szkolenia w dziedzinie bhp prowadzone są jako szkolenia wstępne bezpośrednio w zakładach pracy w formie instruktażu ogólnego lub stanowiskowego. Natomiast szkolenia okresowe zobowiązani są odbywać:

- osoby będące pracodawcami oraz inne osoby kierujące pracownikami, w szczególności kierownicy, mistrzowie i brygadziści,
- pracownicy zatrudnieni na stanowiskach robotniczych,
- pracownicy inżynieryjno-techniczni,
- pracownicy służby bhp i inne osoby wykonujące zadania tej służby,
- pracownicy administracyjno-biurowi i inni, których charakter pracy wiąże się z narażeniem na czynniki szkodliwe dla zdrowia.

Minister Pracy i Polityki Socjalnej ustalił ramowe programy szkolenia wstępnego i okresowego dla wszystkich grup podlegających obowiązkowi tego szkolenia. ZG ZZDZ opracował na podstawie programów ramowych programy szczegółowe, które wraz z wykwalifikowaną kadrą wykładowców problematyki bhp i odpowiednią bazą wyposażoną w środki technodydaktyczne gwarantują wysoką jakość procesu dydaktycznego. Chcąc potwierdzić tę jakość, Zakłady Doskonalenia Zawodowego podjęły w 2005 roku działania zmierzające do uzyskania certyfikatu uznania kompetencji jednostek edukacyjnych wydawanego przez Centralny Instytut Ochrony Pracy.

Do procesu certyfikacji kompetencji jednostek edukacyjnych przystąpiły Zakłady Doskonalenia Zawodowego w Zielonej Górze, Warszawie, Wrocławiu, Poznaniu i Katowicach. Każdy z Zakładów otrzymał informację o trybie, zasadach i kryteriach uznawania kompetencji jednostek edukacyjnych, dokumentach wymaganych przy składaniu wniosku, opłatach i wzajemnych zobowiązaniach stron. Po spełnieniu zawartych w wyżej wymienionych materiałach wymogów poszczególne Zakłady otrzymywały uznanie kompetencji jednostki edukacyjnej. W 2005 r. certyfikat taki otrzymał ZDZ w Zielonej Górze, ZDZ w Warszawie oraz Dolnośląski ZDZ we Wrocławiu, a w 2006 r. ZDZ w Poznaniu oraz ZDZ w Katowicach. Ważność certyfikatu uznania kompetencji jednostki edukacyjnej trwa przez okres 3 lat i może zostać przedłużona, jeśli jednostka przejdzie pomyślnie określone procedurami audyty kontrolne.

Spełniając wymóg formalny, jakim jest m.in. posiadanie przez certyfikowane jednostki wykładowców problematyki bhp o uznanych przez Ośrodek Certyfikacji CIOP kompetencjach, ZDZ wytypowały do takiej certyfikacji wielu swoich wykładowców. Zasady certyfikacji kompetencji wykładowców bhp są związane z kryteriami i procedurami oceny wiedzy, umiejętności i dorobku zawodowego kandydatów oraz procedurami egzaminacyjnymi.

Wykładowcy bhp przystępujący do certyfikacji zobowiązani są zawrzeć umowę z CIOP, określającą zasady wydania certyfikatu i nadzorowania kompetencji oraz prawa, obowiązki i wzajemne zobowiązania stron wynikające z używania certyfikatu przez jego posiadacza. Ponadto Ośrodek Certyfikacji prowadzi nadzór nad działalnością posiadacza certyfikatu, objętą zakresem certyfikacji, przeprowadzając przegląd jego osiągnięć. Może też – w przypadku niespełniania warunków umowy przez wykładowcę – stosować sankcje w postaci zawieszenia lub cofnięcia certyfikatu kompetencji.

Ustalono, że w ramach procesu certyfikacji część materiałów opracowywanych przez wykładowców zostanie przekazana do stosowania w certyfikowanych Zakładach Doskonalenia Zawodowego. Będą to prezentacje multimedialne wizualizujące treści materiału nauczania programów szczegółowych opracowanych w ZG ZZDZ. Tym samym certyfikowane placówki edukacyjne ZDZ zostaną zaopatrzone w niezbędne do realizacji szkoleń z zakresu bhp nowoczesne środki dydaktyczne.

Zapewni to uzyskanie powtarzalności procesu nauczania ze względu na zakres tematyczny oraz zestaw profesjonalnie przygotowanych pomocy dydaktycznych stosowanych przez certyfikowanych przez CIOP wykładowców problematyki bhp.

Obok kursów obowiązkowych z zakresu problematyki bhp Zakłady Doskonalenia Zawodowego organizują także kursy specjalistyczne i doskonalące wiedzę z tego zakresu. Wśród nich warto wymienić kursy adresowane do kadr Małych i Średnich Przedsiębiorstw w zakresie wdrażania norm bhp. Kursy te są prowadzone w ramach projektu realizowanego na zlecenie Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Liderem konsorcjum jest ZDZ w Katowicach. Program szkoleń obejmuje między innymi:

- regulacje prawne w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy w małych i średnich przedsiębiorstwach,
- zasady zarządzania bezpieczeństwem i higieną pracy w małych i średnich przedsiębiorstwach,
- zarządzanie ryzykiem zawodowym w małych i średnich przedsiębiorstwach, a w szczególności identyfikacja zagrożeń w środowisku pracy, ocena ryzyka zawodowego i jego ograniczenie poprzez stosowanie środków ochronnych i zapobiegawczych,
- bezpieczeństwo techniczne maszyn i urządzeń.

Wysoka jakość procesu edukacyjnego na kursach bhp, polegająca m.in. na pełnej realizacji programu szkolenia przy pomocy odpowiednio dobranych środków dydaktycznych, zatrudnieniu wysoko wykwalifikowanej kadry wykładowców, odpowiednim wyposażeniu ośrodków, procentuje dużą efektywnością kształcenia. Efektywność ta przekłada się na ergonomię i bezpieczeństwo pracownika na stanowisku pracy, co niewątpliwie przyczynia się do zmniejszenia liczby wypadków przy pracy. Dlatego też wszystkie działania zmierzające do podniesienia jakości szkoleń z tego zakresu są w polu szczególnego zainteresowania Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Recenzent:
dr Ireneusz WOŹNIAK

Dane korespondencyjne autora:

Janina JACKIEWICZ-SIKORSKA

Starszy Wizytator

Zarząd Główny Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Warszawa

edukacja@zzdz.pl

Ośrodek Szkolenia Morskiego – Świnoujście

Naval Training Centre in Świnoujście

Słowa kluczowe: szkolenia morskie, oferta szkoleniowa, certyfikat jakości.

Key words: naval training, educational offer, quality certificate.

Summary

The article presents the activity of the Naval Training Centre in Świnoujście. The author presents the courses and naval training offers. The didactic base of the centre has been described.

Centrum Kształcenia Zawodowego w Świnoujściu jest placówką oświatową działającą w strukturach Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Szczecinie.

Potrzeba powstania Ośrodka Szkolenia Morskiego wynikała z faktu systematycznego rozwoju gospodarki morskiej w regionie, a w szczególności Przedsiębiorstwa Połowów Dalekomorskich i Usług Rybackich „ODRA” w Świnoujściu.

Był to początek lat osiemdziesiątych. PPDiUR „ODRA” zatrudniało w tym czasie około 6 000 pracowników oraz dysponowało flotą 52 statków rybackich. Stwarzało to konieczność stałego szkolenia załóg pływających.

Ośrodek Kształcenia Zawodowego w Świnoujściu pierwsze szkolenie dla pracowników PPDiUR „ODRA” przeprowadził w 1985 r. Był to kurs na ratownika morskiego. Zezwolenie na przeprowadzenie tego kursu wydało Ministerstwo Żeglugi w Warszawie. Otrzymanie zezwolenia byłoby niemożliwe bez wydatnej pomocy Dowództwa Marynarki Wojennej w Świnoujściu, które wyposażyło Ośrodek w niezbędny do zrealizowania tego kursu sprzęt oraz umożliwiło zrealizowanie części praktycznej kursu na rzece Świnie.

Od tej pory systematycznie poszerzał się zakres szkoleń morskich. Było to możliwe m.in. dzięki wydatnej pomocy w zakresie bazy i sprzętu dydaktycznego udzielonej również przez PPDiUR „ODRA”.

Zorganizowano nowe rodzaje kursów, tj.:

- Indywidualne Techniki Ratunkowe (ITR),
 - Ochrona przeciwpożarowa,
 - Pomoc medyczna,
 - Bezpieczeństwo własne i odpowiedzialność wspólna,
- a także ponownie na ratownika morskiego.

Dzisiejsza nazwa – Ośrodek Szkolenia Morskiego – funkcjonuje od 1990 r., tj. od chwili uzyskania Certyfikatu Uznania i zgodności zakresu usług szkoleniowych z Międzynarodową Konwencją STCW 78/95, nadanego przez Urząd Morski w Szczecinie. Warunkiem przyznania Certyfikatu było wyposażenie Ośrodka w niezbędny sprzęt dydaktyczny do prowadzenia szkoleń morskich. Konieczne było między innymi zorganizowanie poligonu do prowadzenia kursów ochrony przeciwpożarowej.

Ośrodek dysponuje własną bazą szkoleniową wyposażoną w niezbędne pomoce dydaktyczne, posiada bibliotekę, sprzęt ratunkowy (tratwy, kombinezony).

Posiadana baza szkoleniowa pozwoliła na prowadzenie i rozszerzenie zakresu szkoleń morskich. Obecnie Ośrodek prowadzi szkolenia na 26 kursach w następującym zakresie:

- przyuczające do wykonywania zawodu: młodszy marynarz, młodszy motorzysta, cumownik, podwieszacz ładunków, lukowy, obsługa kabestanu, obsługa urządzeń technicznych na statku i w porcie (dźwigi, cumownice, wyciągarki itp.);
- doskonalące i podnoszące kwalifikacje zawodowe: marynarz, starszy marynarz, oficer pokładowy, motorzysta, oficer mechanik, ratownik morski, wyższe kursy w zakresie pomocy medycznej i ochrony przeciwpożarowej,
- specjalistyczne: pozwalające pływać na statkach takich jak zbiornikowce do przewozu paliw, gazów, chemikaliów, typu Ro-Ro (statki pasażerskie).

Trudna i odpowiedzialna praca na morzu wymaga stałego podnoszenia kwalifikacji, co można uzyskać w Ośrodku Szkolenia Morskiego poprzez ukończenie odpowiedniego kursu na kolejne stanowiska w kwalifikacji morskiej.

W sytuacji, gdy poważnym zagrożeniem dla ludzi pływających na statkach stały się zjawiska terrorystyczne Ośrodek zareagował przygotowując szkolenie antyterrorystyczne załóg statków.

Przy organizacji szkoleń morskich wymagane jest zwracanie szczególnej uwagi na bezpieczeństwo ludzi na morzu, doskonalenie procedur postępowania w zakresie, opanowanie umiejętności wykorzystywania sprzętu ratowniczego.

Z tego też powodu działalność Ośrodka Szkolenia Morskiego jest nadzorowana i certyfikowana przynajmniej raz w roku przez Urząd Morski w Szczecinie, uprawniony do wydawania pozwoleń na prowadzenie tego typu szkoleń.

Ośrodek Szkolenia Morskiego w Świnoujściu przez 21 lat swojej działalności przeszkolił i wydał stosowne świadectwa dla około 82 000 pracowników załóg pływających różnych bander i specjalności. Obecnie Ośrodek posiada pełną mobilność, aby przystosować się do nowych wymagań i potrzeb szkoleniowych dla gospodarki morskiej.

Recenzent:
dr Janusz FIGURSKI

Dane korespondencyjne autora:

Roman SZULCZEWSKI

Dyrektor Ośrodka Szkolenia Morskiego

ul. Rybaki 13, 72-600 Świnoujście

ckz@uznam.net.pl

Nauka języka chińskiego w ofercie szkoleniowej Centrum Kształcenia Kadr BZDZ

Chinese language in educational offer Development Staff Centre in Vocational Education Centre in Bydgoszcz

Słowa kluczowe: kurs języka chińskiego, certyfikat jakości, oferta kursowa.

Key words: Chinese course, quality certificate, educational offer.

Summary

The article presents the offer of qualification, improvement and language courses. A new proposition regarding language courses was Chinese language. The offer was destined to entrepreneurs, businessmen and students.

Centrum Kształcenia Kadr BZDZ, jeden z ośrodków kształcenia zawodowego Bydgoskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego, posiada bogatą ofertę kursów kwalifikacyjnych, doskonalących i językowych. Nową propozycją w dziedzinie kursów językowych jest nauka języka chińskiego. W regionie kujawsko-pomorskim Centrum jest pierwszą placówką zajmującą się tego typu szkoleniem, a spośród Zakładów stowarzyszonych w Związku tylko Bydgoski ZDZ oferuje możliwość uczenia się chińskiego.

Już od kilku lat w Europie zaznacza się coraz bardziej ekspansja gospodarcza, handlowa i kulturalna Chin. Również dla Polski jest to atrakcyjny partner w dziedzinie współpracy gospodarczej i handlowej.

W tej sytuacji istnienie bariery językowej, uniemożliwiającej pełniejsze kontakty dwustronne, stało się wyzwaniem dla firmy szkoleniowej. Odpowiedzią Centrum Kształcenia Kadr Bydgoskiego ZDZ były uruchomione we wrześniu 2005 roku kursy języka chińskiego – skierowane do przedsiębiorców, biznesmenów, studentów. Pomysł zrodził się podczas wizyty Pana Xu Min – konsula generalnego Chińskiej Republiki Ludowej – w Bydgoskim Zakładzie Doskonalenia Zawodowego. Wyraził on pełną gotowość pomocy w przygotowaniu procesu dydaktycznego, zwłaszcza w pozyskaniu wykładowców. Kursy te to nowatorskie przedsięwzięcia cieszące się ogólnym zainteresowaniem. Zajęcia odbywają się popołudniami w Centrum Kształcenia Kadr, które posiada bardzo dobrą bazę dydaktyczną, wyposażoną we wszelkie środki technicznego przekazu i środki multimedialne niezbędne do nowoczesnego nauczania języków obcych.



Konsul Xu Min (pierwszy z lewej) z towarzyszącymi osobami podczas spotkania w CKK BZDZ



Podczas zajęć w CKK BZDZ

Wykładowcami są nauczyciele z Chińskiej Republiki Ludowej – Pani Juan Wang i Tu Junhui. Po ukończeniu kursu I stopnia słuchacze mogą kontynuować naukę w grupach zaawansowanych. Uczestnicy w ramach kursu otrzymują materiały szkoleniowe, podręczniki, płyty CD ułatwiające lepsze przyswojenie nowego materiału. Już po ukończeniu nauki na kursie I stopnia słuchacze potrafią bez trudu porozumiewać się w języku chińskim, ponieważ wykładowcy w większym stopniu kładą nacisk na umiejętności werbalne, w mniejszym zaś na pisownię.

Taki kurs to wyjątkowa okazja nie tylko dla młodych ludzi, ale także dla biznesmenów, przedsiębiorców, pracowników marketingu i wszystkich innych osób zainteresowanych umiejętnością mówienia w języku chińskim. Przy okazji nauki możliwy jest kontakt rodzimych przedsiębiorców z chińskim biznesem.

Oferta Centrum Kształcenia Kadr Bydgoskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego obejmuje również liczne kursy kwalifikacyjne dla nauczycieli, po ukończeniu których słuchacze otrzymują świadectwa kwalifikacyjne rów-

noznaczne z ukończeniem studiów podyplomowych. Centrum organizuje także kursy doskonalące dla nauczycieli i rad pedagogicznych – zgodnie z ich potrzebami. Kadra pedagogiczna może również skorzystać z kursów bhp i pierwszej pomocy przedlekarskiej.

Nauczanie jest w pełni profesjonalne m.in. dzięki temu, że placówka pracuje w Systemie Zarządzania Jakością ISO 9001:2000, posiada również akredytację KSU.

Recenzent:

dr Dorota KOPROWSKA

Dane korespondencyjne autora:

Małgorzata NICPOŃ

Specjalista ds. kształcenia

Centrum Kształcenia Kadr,

Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego

85-739 Bydgoszcz, ul. Fordońska 120

Ckkbdz@wp.pl

Wybrane projekty Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Jerzy WĄTROBA

Ewa HOLISZ

Zakład Doskonalenia Zawodowego w Kielcach

Projekty Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach

Projects Vocational Education Centre in Kielce

Słowa kluczowe: Zakład Doskonalenia Zawodowego, kształcenie ustawiczne, doskonalenie zawodowe, zarządzanie jakością.

Key words: Vocational Education Centre, continuing education, vocational improvement, quality management.

Summary

The article presents the past and the present of Vocational Education Centre in Kielce. The policy of the quality applied in learning process has been described. The actual programs, financed by European Social Fund have been presented. The educational offer and the training base of Vocational Education Centre have been described.



Główna siedziba ZDZ w Kielcach

Zakład Doskonalenia Zawodowego w Kielcach, który obecnie wkracza w 60 rok prowadzenia działalności edukacyjnej, należy do największych i najbardziej znanych firm szkoleniowych w regionie.

System zarządzania jakością wg normy PN-EN ISO 9001–2001, akredytacja Kuratorium Oświaty, wpis do Krajowego Systemu Usług, wpis do rejestru instytucji szkoleniowych, szereg certyfikatów i atestów, kilkakrotne uzyskanie tytułu przedsiębiorstwa Fair Play, wyróżnienie w VII edycji Świętokrzyskiej Nagrody Jakości, tytuł Lidera Regionu 2006 w katego-

rii oświata i ostatnio uzyskany tytuł EuroFirma 2006 potwierdzają profesjonalizm w zarządzaniu, kwalifikacje kadry i jakość nauczania.

ZDZ oferuje usługi w zakresie:

- doradztwa zawodowego,
- kształcenia młodzieży i dorosłych w systemie szkolnym,
- kształcenia zawodowego w systemie kursowym,
- sprawdzania kwalifikacji oraz nadawania uprawnień do wykonywania zawodu przez Komisje Egzaminacyjne,
- prowadzenie pośrednictwa pracy.

Doradztwo zawodowe – jeszcze do niedawna każdy potencjalny klient otrzymywał standardową informację zawodową dotyczącą interesującego go kierunku kształcenia zawodowego. Dziś bardzo duża grupa korzysta z indywidualnego doradztwa zawodowego przed rozpoczęciem udziału w szkoleniach, z grupowych zajęć doradczych, część – przy pomocy doradców zawodowych opracowuje Indywidualne Plany Działania.



*Pracownia językowa w ośrodku ZDZ
w Starachowicach*

Od lipca 2006 r. funkcjonuje 15 Ośrodków Informacji i Poradnictwa Zawodowego dla Osób Niepełnosprawnych ZDZ INFO. W ciągu trzech miesięcy z ich pomocy skorzystało 1689 osób.

Doradztwo zawodowe w najbliższej przyszłości będzie jedną z ważniejszych usług świadczonych przez ZDZ. Dziś pełne kwalifikacje doradcze posiada kilku pracowników, ale już za rok tytuł doradcy zawodowego będzie posiadał co piąty pracownik.

Kształcenie młodzieży i dorosłych w systemie szkolnym jest prowadzone od 1992 roku. W prowadzeniu tej formy kształcenia, w skali Związku Zakładów

Doskonalenia Zawodowego, kielecki ZDZ jest liderem od szeregu lat. Dziś w 96 szkołach naukę pobiera ponad 6400 osób.

Uczniowie i słuchacze w szkołach ZDZ

Rok szkolny	Liczba uczniów szkół młodzieżowych	Liczba słuchaczy szkół dla dorosłych	Razem
2002/2003	1 734	4 046	5 780
2003/2004	1 625	4 126	5 751
2004/2005	1 513	3 701	5 214
2005/2006	1 594	3 752	5 346
2006/2007	1 964	4 475	6 439

Wyniki rekrutacji, przy uwzględnieniu niekorzystnych uwarunkowań demograficznych, zmian dokonujących się w systemie oświaty publicznej i dynamicznego rozwoju konkurencyjnych placówek niepublicznych wskazują, że szkoły ZDZ są trwałym ogniwem szkolnego systemu kształcenia.

Kształcenie zawodowe w systemie kursowym prowadzone jest przez sieć 25 placówek szkoleniowych (powiatowych, specjalistycznych, lokalnych). Siedem działa



Zajęcia praktyczne na szkoleniu dla szwaczek

w podregionie radomskim woj. mazowieckiego, jedna w woj. małopolskim, pozostałe w woj. świętokrzyskim. Działalność szkoleniowa jest ściśle powiązana z potrzebami regionalnych i lokalnych rynków pracy, rozpoznawanymi przy dużym udziale samego ZDZ.

W woj. świętokrzyskim działalność kursową prowadzi 140 firm. ZDZ szkoli najwięcej. W 2005 r., średnio, co 69 osoba w wieku produkcyjnym uczestniczyła w kursie organizowanym przez ZDZ.

Kształcenie kursowe w ZDZ w Kielcach

Rok	Ilość kursów	Ilość słuchaczy
2002	688	11 089
2003	797	16 950
2004	733	11 436
2005	767	13 055
I półrocze 2006	729	10 500



Szkolenie z obsługi kas fiskalnych realizowane w projekcie w ramach ZPORR

Przyrost liczby uczestników jest związany z realizacją przez ZDZ programów szkoleniowych finansowanych ze środków zewnętrznych (Program Aktywizacji Obszarów Wiejskich, Phare 2002 Rozwój Zasobów Ludzkich i Europejski Fundusz Społeczny). Szczególnie owocną okazała się aktywność kieleckiego ZDZ w Programie Aktywizacji Obszarów Wiejskich (lata 2002–2004). Umożliwiła ona zbudowanie własnego potencjału instytucjonalnego niezbędnego do uzyskania funduszy przedakcesyjnych (Phare 2002 Rozwój Zasobów Ludzkich) i strukturalnych (Europejski Fundusz

Społeczny – Zintegrowany Program Operacyjny Rozwoju Regionalnego i Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich).

W woj. świętokrzyskim ZDZ zakończył ostatnio realizację czterech projektów edukacyjnych w ramach **Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego**:

- w projekcie „Rozwój edukacji ustawicznej dla potrzeb rynku pracy” zorganizowano 131 szkoleń podnoszących kwalifikacje osób pracujących, w szczególności w zakresie języków obcych, wykorzystania technik informacyjnych oraz szkoleń dających określone kwalifikacje i uprawnienia zawodowe; rezultatem projektu jest podwyższenie kwalifikacji i wzmocnienie pozycji na rynku pracy 2198 osób,
- w projektach: „Aktywna wieś w nowej rzeczywistości gospodarczej” i „Nowe zawody dla rolników w woj. świętokrzyskim” zorganizowano 76 szkoleń, których celem było



Szkolenie przyszłych drwali

przygotowanie 960 mieszkańców obszarów wiejskich do podjęcia pracy poza sektorem rolniczym; wszyscy uczestnicy skorzystali z indywidualnego i grupowego doradztwa zawodowego; część beneficjentów uczestniczyła w warsztatach z przedsiębiorczości i korzystała z pośrednictwa pracy;

- w projekcie „Nowa praca – nowe szanse dla osób zagrożonych utratą pracy w woj. świętokrzyskim” z doradztwa zawodowego w zakresie wyboru nowego zawodu i uzyskania zatrudnienia oraz z pośrednictwa pracy skorzystało 150 osób zagrożonych utratą pracy.

Rozpoczęła się realizacja kolejnych projektów szkoleniowych w ramach ZPORR:

- w projekcie „Gruntna wiedza – nowym polem rozwoju” 600 mieszkańców obszarów wiejskich zdobędzie nowe kwalifikacje zawodowe (planowane jest zorganizowanie 50 kursów w różnych zawodach i specjalnościach) oraz umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej, podstaw przedsiębiorczości, aktywnego poszukiwania zatrudnienia oraz korzystania z komputera i Internetu,
- w projekcie „Edukacja ustawiczna drogą do europejskiej kariery” zorganizowane będzie 170 kursów dla 2110 osób pracujących. Dominować będą kursy języków obcych (angielski, francuski, niemiecki, rosyjski, włoski), IT i kursy umożliwiające uzyskanie kwalifikacji i uprawnień zawodowych z zakresu transportu, spawalnictwa i in.

W szkoleniach w ramach EFS (ZPORR) uczestniczyli również mieszkańcy regionu radomskiego w woj. mazowieckim. W projektach, realizowanych w partnerstwie z Zakładem Doskonalenia Zawodowego w Warszawie i Stowarzyszeniem Rozwoju Przedsiębiorczości i Inicjatywy Lokalnych w Ząbkach, nowe kwalifikacje i umiejętności zawodowe uzyskało: 489 osób pracujących (projekt „Kwalifikacje kluczem do kariery”) oraz 108 mieszkańców obszarów wiejskich (projekt „Nowy zawód – szansa i wyzwanie dla rolników i ich domowników”).

Aktualnie, w regionie radomskim, ZDZ w Kielcach prowadzi rekrutację kandydatów do projektów:

- „Inwestycja w wiedzę – gwarancja sukcesu zawodowego”, w którym 668 osób pracujących będzie mogło ukończyć kursy: ekonomiczne, budowlane, informatyczne, języków obcych, kosmetyczne, z zakresu transportu i in.
- „Edukacja – bezpieczny grunt dla rolników” adresowanego do 803 mieszkańców obszarów wiejskich i umożliwiającego uzyskanie nowych kwalifikacji w zawodach i specjalnościach poszukiwanych na rynku pracy. W ramach większości szkoleń przewidziana jest nauka branżowego języka obcego lub nauka umożliwiająca uzyskanie dodatkowych kwalifikacji, np. uczestnicy kursu „Pracownik ochrony osób i mienia” będą przygotowywani do uzyskania prawa jazdy.
- „Zasiej nową wiedzę – reorientacja zawodowa dla rolników i domowników”, umożliwiającą zdobycie nowych kwalifikacji zawodowych przez 100 osób.
- „Moja firma – drzwi do lepszej przyszłości” adresowany do 20 osób zamierzających utworzyć własną firmę. Uczestnicy zdobędą wiedzę niezbędną do uruchomienia działalności gospodarczej i otrzymają wsparcie finansowe na uruchomienie firmy.

Kielecki ZDZ realizuje pięć projektów szkoleniowych w ramach **Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich:**

- projekt dla kobiet „Znam swoje możliwości – kobiety na rynku pracy”, w którym z doradztwa zawodowego, szkoleń zawodowych powiązanych z potrzebami lokalnych rynków pracy,

szkoleń informatycznych i pośrednictwa pracy skorzysta 750 mieszkanki województwa świętokrzyskiego,

- projekt „Język – komputery – zatrudnienie dla kobiet na nowoczesnym rynku pracy”, w którym ze szkoleń językowych na różnym poziomie zaawansowania i szkoleń z zakresu wykorzystania w pracy komputerowych programów użytkowych skorzysta 300 kobiet zamieszkałych w woj. świętokrzyskim. Uczestniczki skorzystają z doradztwa zawodowego i pośrednictwa pracy oraz zdobędą wiedzę z zakresu podstaw przedsiębiorczości,
- projekt „Znam swoją wartość – wracam do pracy!”, adresowany do 200 osób długotrwale bezrobotnych zagrożonych wykluczeniem społecznym z terenu woj. świętokrzyskiego, umożliwiającą: skorzystanie z doradztwa zawodowego, ukończenie szkoleń i uzyskanie uprawnień spawalniczych oraz skorzystanie z pośrednictwa pracy,
- projekt „Wybieram aktywność – szkolenia dla kobiet”, w którym 510 kobiet z regionu radomskiego skorzysta z indywidualnego i grupowego doradztwa zawodowego, szkoleń zawodowych oraz z warsztatów (podstawy przedsiębiorczości, komunikacja społeczna, aktywne poszukiwanie pracy),
- projekt „Nowe materiały i technologie w budownictwie – podwyższanie umiejętności i kwalifikacji pracowników” adresowany do 1500 pracowników firm z sektora budownictwa z terenu całego kraju, umożliwiającą poznanie nowych materiałów i technologii: wykonywania tynków wewnętrznych, ścianek działowych, robót posadzkarsko-glazurniczych i robót ociepleniowych.

Sprawdzania kwalifikacji oraz nadawania uprawnień do wykonywania zawodu dokonują Komisje Egzaminacyjne funkcjonujące przy ZDZ. I tak np. w 2005 r. Komisja Kwalifikacyjna do stwierdzania kwalifikacji na stanowiskach pracy związanych z eksploatacją oraz dozorem urządzeń, instalacji i sieci energetycznych nadała uprawnienia 642 osobom, a komisja egzaminacyjna nadająca uprawnienia kierowcom przewożącym towary niebezpieczne – 589 osobom. Kwalifikacje spawalnicze uzyskały 874 osoby.



Szkolenie z obsługi komputera i kas fiskalnych



Pokaz na kursie „Blacharz-dekarz”

Pośrednictwo pracy jest nową usługą świadczoną przez ZDZ. Na razie korzystają z niej niektórzy uczestnicy projektów szkoleniowych organizowanych w ramach EFS.

Sukces firmy to połączenie słuszych celów i dobrze dobranych ludzi i dlatego ZDZ w Kielcach szczególną uwagę przywiązuje do kadry. Stale inwestuje się w rozwój umiejętności pracowników w zakresie przedsiębiorczości, organizacji czasu pracy, komunikacji interpersonalnej, negocjacji, odpowiedzialności za Zakład, podejmowania decyzji. Oceniane i premiovane są: rezultaty pracy (ilość, wydajność, jakość), zachowania pracowników (czynności, jakie wykonują – planowanie, motywowanie, organizacja pra-

cy, komunikowanie się, współpraca, pomoc innym), cechy osobowościowe – lojalność, kreatywność, inicjatywa, entuzjazm.

Stale modernizowana i unowocześniana jest baza dydaktyczna. Rokrocznie realizowane są nowe inwestycje, w tym również budowa nowych placówek szkoleniowych. W tym roku wybudowano siedzibę Ośrodka Kształcenia Zawodowego w Jędrzejowie. Rozpoczęta jest budowa siedziby Centrum Kształcenia Zawodowego w Busku Zdroju.

Systematyczne inwestowanie w zasoby ludzkie i materialne to podstawowe narzędzie realizacji wizji ZDZ w Kielcach, która zakłada, że *poziom usług edukacyjnych, który ZDZ w Kielcach osiągnie w 2010 roku: będzie spełniał życzenia i wymagania klientów; umacniał pozycję firmy na rynku; zapewniał jej rentowność i renomę; satysfakcjonował pracowników finansowo i zawodowo, zapewniał im poczucie bezpieczeństwa i godziwą przyszłość.*

Recenzent:
mgr Andrzej PIŁAT

Dane korespondencyjne autorów:

Jerzy WĄTROBA

Prezes – Zakład Doskonalenia Zawodowego
25-950 Kielce, ul. Paderewskiego 55,

Ewa HOLISZ

Dyrektor Zakładu ds. Statutowych
e-mail: eholisz@zdz.kielce.pl

Eurodoradca – planowanie kariery zawodowej

Euroconsultant – planning the occupational career

Słowa kluczowe: projekty europejskie, planowanie kariery zawodowej, doradztwo zawodowe, edukacja ustawiczna, studia podyplomowe.

Key words: European projects, planning the occupational career, occupational counselling, continuing education, postgraduate studies.

Summary

The author presents *Euroconsultant* Project, which has been founded with the support of European Social Found, by the The Vocational Education Centre in Płock and The Institute of Labour and Social Studies – ILSS in Warsaw. The objectives and assignments were discussed. There were characterized the project beneficiaries. It was presented the plan and programme of post-graduate studies.

W sierpniu 2006 r. Zakład Doskonalenia Zawodowego w Płocku w partnerstwie z Instytutem Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie rozpoczął realizację projektu współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Budżetu Państwa w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego RZL, dział. 1.1 Rozwój i modernizacja instrumentów i instytucji rynku pracy, schemat b) Rozwój oferty usług instytucji rynku pracy. Działania wdrażające projekt poprzedziło podpisanie w dniu 31.07.2006 r. umowy z Departamentem Wdrażania Europejskiego Funduszu Społecznego w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej.

Projekt pt.: „Eurodoradca – gwarantem świadomego planowania kariery zawodowej” jest kolejnym zamierzeniem Stowarzyszenia, gdyż równoległe kończymy działania przewidziane w projekcie pt. „Zacznij od Siebie”, którego odbiorcą jest 720 pracowników socjalnych rekrutujących się z województwa łódzkiego i mazowieckiego. Osoby te, w wyniku ukończonych kursów specjalizacyjnych, składają egzamin na I stopień specjalizacji zawodowej. Ponadto tylko w latach 2005–2006 ZDZ podjął się zadania wzmocnienia rozwoju zasobów ludzkich w regionach, prowadząc w ramach ZPORR, dwa projekty dla 213 beneficjentów ostatecznych (dział. 2.1 Rozwój umiejętności powiązany z potrzebami regionalnego rynku pracy i możliwości kształcenia ustawicznego w regionie). Efektem tych przedsięwzięć było zwiększenie umiejętności komputerowych u 153 pracowników w woj. łódzkim oraz komputerowych i językowych u 60 osób zatrudnionych na terenie województwa mazowieckiego. Sukcesem innego projektu pn.: „Nowe horyzonty dla Ciebie”, zrealizowanego z dział. 1.3 SPO RZL, było ukończenie

szkoleń zawodowych przez 120 bezrobotnych z województwa łódzkiego (100% beneficjentów ostatecznych) w zawodach: sprzedawca, fryzjer, technolog robót wykończeniowych w budownictwie, opiekun osób starszych i niepełnosprawnych, komputerowa obsługa firmy – z możliwością opanowania od podstaw języka obcego (niemieckiego i angielskiego).

Dlaczego „Eurodoradca...”?

Tytuł projektu nawiązuje do kontekstu europejskiego. Od 1 maja 2004 r. polskie służby zatrudnienia stały się częścią sieci Europejskich Służb Zatrudnienia – EURES, której celem jest wspieranie mobilności na rynku pracy w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG), zgodnie z zasadą Unii Europejskiej o swobodzie przepływu osób.

Dzisiejszy rynek pracy cechuje zróżnicowanie i dynamizm. Nieustanne w nim zmiany wymuszają tworzenie nowych stanowisk, a zanikanie dotychczasowych. Zarówno coraz większe wymagania pracodawców w stosunku do pracowników, jak i rozwój nauki, technologii, łatwiejszy dostęp do wiedzy itp. sprawiają, że osoby zatrudnione nie zawsze są w stanie sprostać stawianym wyzwaniom. Aktualnie do budowania własnej pozycji zawodowej niewystarczające są już zdobywane kwalifikacje w określonej dziedzinie; niezbędna jest też wiedza na temat funkcjonowania rynku, procesów w nim zachodzących, a przede wszystkim umiejętności poruszania się na rynku pracy.

Wejście na rynek pracy i poruszanie się na nim bez założonego planu jest jak wędrówka po nieznanym lesie bez kompasu; błędzenie, tracenie czasu i energii na odnalezienie właściwej drogi. Stąd rola doradcy zawodowego okazuje się niezastąpiona. Zawód ten od niedawna funkcjonuje w Polsce. Ugruntowaną pozycję i kilkudziesięcioletnią historię ma natomiast w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej. Doradca zawodowy dysponuje wiedzą na temat współczesnych procesów zachodzących na rynku pracy, wymagań pracodawców, ścieżek kariery w wybranych zawodach, metod rekrutacji itp. Na tej podstawie pomaga klientom w podejmowaniu decyzji zawodowych i budowie indywidualnych ścieżek kariery.

Analizując aktualny stan usług poradnictwa i doradztwa zawodowego, należy stwierdzić, że rokrocznie w Polsce zwiększa się liczba osób, w tym bezrobotnych i poszukujących pracy, korzystających z pomocy doradcy. O potrzebie rozwoju tego systemu usług świadczą statystyki dotyczące liczby bezrobotnych przypadających na jednego doradcę. Z danych na koniec 2002 r. wynika, że na jednego doradcę przypadało aż 6674 bezrobotnych. Taki wynik nie daje gwarancji skutecznej pracy doradczej. Ponadto aż w 40% przypadków doradcami są osoby nielegitymujące się specjalistycznymi kwalifikacjami (CASE 2004b). W licznych przypadkach zarówno publiczne, jak i niepubliczne instytucje rynku pracy (wg stanu na koniec lipca 2004 – w liczbie 976) wymagają modernizacji, wzmocnienia kadrowego oraz instytucjonalnego. Odpowiednie przygotowanie kadry doradców zawodowych, wyposażenie ich w praktyczne umiejętności nabiera szczególnego znaczenia w obliczu nowych wyzwań polityki społecznej, spójnej z Europejską Strategią Zatrudnienia jako podstawową płaszczyzną koordynacji polityk w obszarze zatrudnienia i rynku pracy.

Czas trwania projektu

Omawiany projekt zamierzamy zrealizować do 30 listopada 2007 r. Rozpoczęliśmy go 1 sierpnia 2006 r.

Cele projektu i grupa odbiorców

Celem nadrzędnym projektu jest wzmocnienie efektywności funkcjonowania instytucji działających na rynku pracy poprzez lepsze dostosowanie ich oferty usługowej (systemu doradztwa/poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej) do rosnących potrzeb w zakresie aktywizacji zawodowej bezrobotnych i poszukujących pracy. Drogą wiodącą do nakreślonego celu są studia podyplomowe w zakresie doradztwa zawodowego dla 180 pracowników publicznych służb zatrudnienia i innych instytucji rynku pracy.

Celem studiów jest przygotowanie uczestników do pełnienia roli doradcy zawodowego w instytucjach rynku pracy, poprzez wyposażenie ich w umiejętności i wiedzę niezbędne do prowadzenia poradnictwa i doradztwa zawodowego młodzieży i osób dorosłych we współczesnych realiach. Kadrowe zasilenie instytucji rynku pracy profesjonalnymi doradcami zawodowymi wpłynie na wzmocnienie systemu poradnictwa i doradztwa zawodowego w Polsce. Jest też drogą do zwiększenia roli publicznych służb zatrudnienia i innych instytucji rynku pracy w przeciwdziałaniu bezrobociu.

Zadania realizowane w ramach projektu

- Organizacja i zarządzanie projektem;
- Promocja, informacja i upowszechnianie projektu;
- Rekrutacja;
- Organizacja studiów;
- Konferencja podsumowująca;
- Monitoring i ewaluacja.

Oto najważniejsze działania zrealizowane w powyższych obszarach:

- W zakresie organizacji i zarządzania projektem

Zorganizowano: Biuro Projektu Lidera na czele z Kierownikiem Projektu, mgr Aliną Lewicką – Prezesem Zarządu ZDZ w Płocku oraz Biuro Projektu Partnera reprezentowanego przez prof. Irenę Lichniak, pełniącą funkcję Kierownika Biura Partnera i Kierownika Studiów Podyplomowych. Wyłoniono personel projektu oraz przydzielono mu zadania.

- W zakresie promocji, informacji i upowszechnienia projektu

Wydano plakaty, ulotki informacyjne, teczki do materiałów szkoleniowych. Promocja projektu realizowana jest też za pomocą podstrony internetowej www.eurodoradca.info, Zamieszczono ogłoszenia o projekcie w prasie ogólnopolskiej.

- W zakresie działań rekrutacyjnych

W celu przeprowadzenia sprawnej i skutecznej ogólnopolskiej rekrutacji powołano Komisję Rekrutacyjną, w skład której weszli pracownicy Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych i Zakładu Doskonalenia Zawodowego. Podstawowym kryterium wyłonienia beneficjentów ostatecznych był ich status zawodowy, tj. zatrudnienie w instytucjach rynku pracy oraz wyższe wykształcenie. Kandydaci mieli obowiązek złożenia wypełnionego formularza zgłoszeniowego, dyplomu potwierdzającego fakt ukończenia studiów oraz zaświadczenia o zatrudnieniu w instytucji rynku pracy. Rekrutację, prowadzoną w okresie od 1 sierpnia do 14 września br., wspierała kompleksowa kampania informacyjno-promocyjna.

Na podstawie zebranych zgłoszeń Komisja Rekrutacyjna podczas posiedzenia kwalifikacyjnego w dniu 18 września w Instytucie Pracy i Spraw Socjalnych wyłoniła grupę 180 beneficjentów ostatecznych.

– W zakresie organizacji studiów

Stroną organizacyjną studiów zajął się Lider. Poszukiwano takiego dostawcy usług, który oferowałby w tym samym miejscu sale szkoleniowo-konferencyjne, zaplecze gastronomiczne, bazę noclegową i parking oraz dogodny dojazd. Zdecydowano się na Centrum Konferencyjno-Kongresowe Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji w Warszawie, usytuowane w zielonej części Mokotowa, w pobliżu parku Łazienkowskiego.

Stroną dydaktyczno-merytoryczną studiów zajął się Partner, czyli Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, reprezentowany przez prof. dr hab. Bożennę Balcerzak-Paradowską – dyrektora IPiSS. Kierownictwo studiów powierzono prof. Irenie Lichniak, zaś koordynację metodyczno-dydaktyczną – dr Urszuli Jeruszcze.

Program zajęć dydaktycznych studiów podyplomowych w zakresie doradztwa zawodowego obejmuje 350 godzin i są to zarówno zajęcia teoretyczne – wykłady, jak i praktyczne – ćwiczenia, seminaria dyplomowe i praktyki zawodowe. Wykłady prowadzone są dla grup 90-osobowych, a ćwiczenia i seminaria dyplomowe w grupach 30-osobowych.

Zakładając dbałość o wysoki poziom edukacji, zaangażowano takich wykładowców, którzy gwarantują odpowiednią jakość procesu dydaktycznego. Wśród 17-osobowej kadry dydaktycznej 5 osób to znani, samodzielni pracownicy nauki: prof. dr hab. Mieczysław Kabaj, prof. dr hab. Janina E. Karney, prof. dr hab. Elżbieta Kryńska, prof. dr hab. Henryk Skłodowski, prof. dr hab. Franciszek Szlosek.

Zajęcia prowadzi również grono specjalistów ze stopniem naukowym doktora, m.in. dr Krystyna Lelińska – doświadczony specjalista z zakresu zawodoznawstwa, autorka wielu publikacji skierowanych do doradców zawodowych i studentów doradztwa zawodowego oraz słuchaczy podyplomowych studiów w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego.

Plan ramowy studiów przedstawia się następująco:

Lp.	Nazwa przedmiotu	Forma zajęć					Liczba grup			Rygor	Sem.
		Ogółem	W	C	S	P	W	C	S		
1	Podstawy teoretyczne poradnictwa zawodowego	30	30	–	–	–	2	–	–	E	I
2	Zawodoznawstwo w pracy doradcy zawodowego	20	10	10	–	–	2	6	–	Z	I
3	Doradztwo zawodowe w Polsce i na świecie	30	20	10	–	–	2	6	–	Z	II
4	Podstawy prawne i etyczne doradztwa zawodowego	15	15	–	–	–	2	–	–	Z	II
5	Informacja edukacyjna i zawodowa	30	20	10	–	–	2	6	–	Z	I/II
6	Metodyka pracy doradcy zawodowego	60	30	30	–	–	2	6	–	E	I/II
7	Eurodoradztwo	8	8	–	–	–	2	–	–	Z	II
8	Rozwój osobowości i planowanie kariery zawodowej	28	14	14	–	–	2	6	–	Z	I

9	Umiejętności psychologiczne w pracy doradcy zawodowego	30	10	20	–	–	2	6	–	Z	I/II
10	Polityka gospodarcza a rynek pracy	10	10	–	–	–	2	–	–	Z	I
11	Europejska strategia zatrudnienia	8	8	–	–	–	2	–	–	Z	I
12	Polityka państwa na rynku pracy	16	16	–	–	–	2	–	–	E	I
13	Praktyka zawodowa	35	–	–	–	35	–	–	–	Z	III
14	Seminarium dyplomowe	30	–	–	30	–	–	–	6	Z	I/II/III
Ogółem		350	191	94	30	35	–	–	–	–	–

Studia kończą się obroną pracy dyplomowej i uzyskaniem świadectwa ukończenia studiów podyplomowych.

W dniu 14 października 2006 r. o godz. 11.00 w Centrum Konferencyjno-Kongresowym Prywatnej Wyższej Szkoły Businessu i Administracji w Warszawie odbyła się uroczysta inauguracja studiów. Wykład inauguracyjny pt. „Ewolucja systemu poradnictwa i doradztwa zawodowego oraz pośrednictwa pracy w Polsce” wygłosił prof. dr hab. Antoni Rajkiewicz. Wśród zaproszonych gości byli m.in.: Andrzej Piłat – Prezes Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Alina Lewicka – Prezes Zarządu Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Płocku oraz dr hab. Bożenna Balcerzak-Paradowska – dyrektor Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych.

W druku znajdują się opracowane przez wykładowców „Materiały dydaktyczne. Część I”, które zostaną przekazane uczestnikom studiów podczas listopadowego zjazdu. Planowane jest wydanie Cz. II skryptu w II semestrze. Ponadto beneficjenci ostateczni zostaną wyposażeni w podręczniki pomocne w nauce.

Założono, że projekt zakończy się sukcesem, jeżeli minimum 85% (tj. 153 osoby) pracowników instytucji rynku pracy ukończy studia, z tego 30% będzie się ubiegać o licencję doradcy zawodowego, a chęć dalszego kształcenia ustawicznego zadeklaruje 20% absolwentów studiów.

Recenzent:
dr Ireneusz WOŹNIAK

Dane korespondencyjne autora:

Maria CYRANOWSKA-ŚLIWA

Dyrektor Niepublicznego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Zakład Doskonalenia Zawodowego

09-402 Płock, ul. Ułańska 1

cyranowska@wp.pl

„Kształcenie na odległość szansą na lepsze życie” było tematem dyskusji zorganizowanej w grudniu 2006 r. w siedzibie Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Warszawie ul. Podwale 13. W zgodnej opinii panelistów była ona tak interesująca, że niektórzy kontynuowali ją ... nieoficjalnie, a ZDZ zapowiada kolejne dyskusje dotyczące problematyki edukacyjnej.

Krystyna STRUŻYNA

Zakład Doskonalenia Zawodowego, Warszawa

Uczyć się każdy może

Everybody can learn

Słowa kluczowe: dyskusja panelowa, kształcenie na odległość, oferta kursowa, Zakład Doskonalenia Zawodowego, projekty europejskie.

Key words: panel discussion, distance learning, course offer, Vocational Development Department, European projects.

Summary

The author presents the transcription of the discussion panel „Distance learning as chance for better tomorrow”. The panel gathered representatives and specialists from institutions and associations connected with the realisation of European project „Training – wider service, easier access”. The main pressure is taken on e-learning possibilities and practise learning.

Lista uczestników dyskusji nie była przypadkowa – do udziału w niej zaproszono specjalistów z tych resortów i stowarzyszeń, które ze względu na zakres merytoryczny działalności pośrednio związane są z unijnym projektem finansowanym ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwoju Zasobów Ludzkich, Działanie 1.1 Rozwój i modernizacja instrumentów i instytucji rynku pracy „Szkolenia – szersze usługi, łatwiejszy dostęp”, realizowanym przez ZDZ w Warszawie.

O tym, że nie jest to pierwsze nowatorskie edukacyjno-szkoleniowe przedsięwzięcie w ponad 140-letniej historii stowarzyszenia oświatowego mówił Robert Lenart prezes zarządu ZDZ. Witając uczestników panelu reprezentujących resorty: edukacji, pracy, rolnictwa, sprawiedliwości i stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, zachęcał do dyskusji dotyczącej kształcenia na odległość, które coraz częściej wykorzystywane jest w Zakładzie do realizacji unijnych projektów, mówiąc: „Mam nadzieję, że Wasze zaangażowanie w tak ważny społecznie temat będzie źródłem osobistej satysfakcji i być może przyczyni się do złagodzenia problemu bezrobocia i tym samym do poprawy trudnej sytuacji materialnej wielu rodzin”.

Czy i w jakim stopniu osiągnięcie tego celu będzie możliwe dzięki realizowanemu od maja br. przez warszawski ZDZ projektowi „Szkolenia – szersze usługi, łatwiejszy dostęp” współfinansowanemu ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego – odpowiedzieć na to pytanie można będzie dopiero za kilka lat. Jak poinformowała Ewa Fruczek dyrektor Zespołu Kształcenia i Doskonalenia ZDZ w Warszawie, manager projektu, jego celem jest przygotowanie pakietów materiałów dydaktycznych z wykorzystaniem nowoczesnych technik telewizyjno-filmowych do przeprowadzenia 10 kursów zawodowych w systemie kształcenia na odległość. Kursy obejmować będą takie specjalności jak: artystyczne układanie kwiatów, fryzjerstwo, masaż, manicure–pedicure, barman/kelner, układanie glazury i terakoty, catering, kosmetyczka, florystyka, wizaż.

Nauka z telewizora

Realizatorzy projektu przekonani są, że z kursów skorzystają w pierwszej kolejności osoby, które mają z różnych względów utrudniony dostęp do edukacji: mieszkające z dala od ośrodków kształceniowych, matki samotnie wychowujące dzieci, osoby przebywające w aresztach i zakładach penitencjarnych oraz przebywające poza granicami kraju.

– Dla nich kształcenie na odległość jest szansą na zdobycie wiedzy i uzyskanie poszukiwanych na rynku pracy kwalifikacji zawodowych – podkreśliła Ewa Fruczek, dodając, że uczestnicy tego typu szkoleń w programie nauki mają także zajęcia stacjonarne, umożliwiające im bezpośredni kontakt z nauczycielami i, co szczególnie ważne, w szkoleniu zawodowym – praktyczną naukę.

Łączenie teorii z praktyką jest w działalności edukacyjnej ZDZ codziennością, dlatego występuje ono także w kształceniu na odległość przy realizacji projektów współfinansowanych ze środków EFS. Zdaniem specjalistów MEN brak tego mariażu może być istotnym mankamentem kształcenia na odległość. Podobnie jak fakt, że – jak wynika z danych GUS – w Polsce tylko 45 proc. gospodarstw domowych wyposażonych jest w komputery, z czego zaledwie 22 proc. ma dostęp do łącza szerokopasmowego. Dla ponad 23 proc. gospodarstw Internet jest zbyt drogi, aby mogły z niego korzystać.

– W tej sytuacji kształcenie na odległość powinno być raczej formą wspomagającą i uzupełniającą nauczanie, a nie jedyną – podkreśliła Elżbieta Majchrowicz, naczelnik Wydziału Kształcenia Ustawicznego w Departamencie Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego MEN. Zaznaczając przy tym, że dotychczas nauczanie na odległość ma głównie zastosowanie w edukacji dla dorosłych. Jednakże w świetle obowiązujących przepisów prawa oświatowego może ono – podobnie jak dzieje się to w innych państwach – być wykorzystywane w znacznie szerszym zakresie.

– Dlatego już w roku ubiegłym w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli opracowano koncepcję mierzenia jakości placówek prowadzących nauczanie na odległość i przeszkolono około 800 konsultantów – poinformowała Elżbieta Majchrowicz, dodając, że środki na praktyczną realizację szkoleń za pośrednictwem Internetu czy filmów telewizyjnych znajdują się w budżetach projektów objętych programem „Kapitał ludzki” na lata 2007–2013.

W ocenie Elżbiety Strojnej naczelnik Wydziału Kształcenia Ustawicznego Departamentu Rynku Pracy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej unijne pieniądze nie rozwiążą wszystkich problemów z edukacją na odległość. Większe zainteresowanie powinna ona wzbudzić już 20,

a najmniej 10 lat temu. Wówczas być może Polska nie byłaby na szarym końcu państw, jeśli chodzi o kształcenie ustawiczne, w 2005 roku realizowało je zaledwie 5 proc. osób – mówiła pani naczelnik. Jej zdaniem winą za taki stan rzeczy ponoszą zarówno pracodawcy, jak i ci dorośli, którzy nie czują potrzeby poszerzania wiedzy i doskonalenia swych umiejętności. Dlatego dziękując ZDZ za podjęcie ambitnych zadań związanych z realizacją projektu „Szkolenia – szersze usługi, łatwiejszy dostęp” postulowała potrzebę ich szerokiego reklamowania. Podkreśliła przy tym, że nawet wyrafinowane metody muszą być wkomponowane w cały system nauczania, w nim zaś poczesne miejsce powinna zająć praktyczna nauka.

Praktyka czyni fachowca

Ostatni z postulatów jak bumerang powracał w dyskusji, dlatego Ewa Fruczek manager projektu, wielokrotnie przypominała, że do jego realizacji warszawski ZDZ jest przygotowany, dysponuje bowiem odpowiednią liczbą placówek prowadzących kształcenie praktyczne. W razie potrzeby zaś skorzysta z podobnych placówek działających w sieci ZDZ na terenie całego kraju lub nawiąże współpracę z innymi stowarzyszeniami i organizacjami prowadzącymi praktyczną naukę zawodu.

– Doświadczenia i to pozytywne tego typu rozwiązań w nauczaniu z wykorzystaniem telewizji i radia mamy w Polsce, o czym nie zawsze się pamięta. – mówiła Izabela Ruta-Łój główny specjalista w Departamencie Doradztwa, Oświaty Rolniczej i Nauki Ministerstwa Rolnictwa i Rozwoju Wsi. – W latach 70. za pośrednictwem tych mediów realizowany był program Technikum Rolniczego, które ma setki absolwentów. Obecnie resort rolnictwa nie ma ani możliwości, ani kompetencji, aby podejmować takie inicjatywy edukacyjne.

A szkoda, bowiem jak wynika ze statystyk, poziom wykształcenia mieszkańców wsi jest znacznie niższy niż mieszkańców miast a jednocześnie nie ma infrastruktury, która pozwalałaby na realizację kształcenia na odległość. – Ludzie na wsi pytają często, po co mamy się kształcić skoro nasze szanse na zatrudnienie, w odróżnieniu od mieszkańców miast, są znikome – mówiła Izabela Ruta-Łój, postulując jednocześnie podjęcie przez resort pracy działań, ułatwiających rozpoczęcie działalności gospodarczej i pracy na wsi.

Teoretycznie najlepsze warunki do kształcenia na odległość w ramach projektu „Szkolenia – szersze usługi, łatwiejszy dostęp” mają ... więźniowie. Jak poinformował Jan Kowalski, główny wizytator w Biurze Penitencjarnym Centralnego Zarządu Służby Więziennej prawo do nauki mogą oni realizować w 62 szkołach wszystkich typów. Co roku uczy się w nich około 3 tysięcy osób aresztowanych i tyleż samo uczestniczy w różnego rodzaju kursach, prowadzonych między innymi przez ZDZ. Potencjalnych uczniów i słuchaczy jest jednak znacznie więcej, około 90 tysięcy. – Wielu z nich ma duże zaległości w nauce i trudności w pracy z tekstem – mówił Jan Kowalski.

Przedstawiciel resortu sprawiedliwości wskazał także na inne bariery w realizacji kształcenia na odległość, jakimi są: ograniczony dostęp do Internetu, trudności z samodyscypliną więźniów oraz słaba ich determinacja do osiągnięcia sukcesu.

Zgoła odmienne bariery kształcenia na odległość pojawić się mogą wśród Polonii, głównie tej na Wschodzie. – Z reguły nasi rodacy na Wschodzie pilnie się uczą, są ambitni, tyle że nie zawsze mają ku temu odpowiednie warunki i szanse na zatrudnienie w kraju ich ojców i dziadków – powiedział Adam Bekisz, główny specjalista w stowarzyszeniu Wspólnota Polska. Sza-

cuje się, że poza granicami kraju żyje 20 mln osób, które deklarują swój polski rodowód. I chociaż ostatnia fala naszych emigrantów na Zachód jest dobrze, a w niektórych specjalnościach nawet bardzo dobrze wykształcona, to być może ze względu na potrzeby rynku pracy w kraju osiedlenia projekt „Szkolenia – szersze usługi, łatwiejszy dostęp” wzbudzi jej zainteresowanie. W wielu przypadkach zachętą do tego będzie brak bariery językowej. Problemem do rozwiązania pozostają, podobnie jak na Wschodzie, zajęcia praktyczne.

Ewa Fruczek, manager projektu, podkreślając wagę praktycznego kształcenia, od którego zależy po zakończeniu szkoleń pomyślnie zdanie egzaminu i uzyskanie odpowiednich zaświadczeń, wyraziła przekonanie, że dzięki współpracy ze wszystkimi uczestnikami panelu uda się go skutecznie rozwiązać. Zakładając, że i dalsze etapy realizacji projektu „Szkolenia – szersze usługi, łatwiejszy dostęp” będą współfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Recenzent:
dr Krzysztof SYMELA

Dane korespondencyjne autora:

Krystyna STRUŻYNA

Zakład Doskonalenia Zawodowego

krystyna.struzyna@post.pl

Zbigniew STASZAK

Zbigniew ŻMIJEWSKI

Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego w Gorzowie Wielkopolskim

Analiza strategiczna kluczem do rozwoju organizacji. Akredytacja w sieci KSU – WZDZ w Gorzowie Wielkopolskim

The strategy analysis the key for business development.
The experiences of WZDZ in Gorzów Wlkp.
of KSU net accreditation

Słowa kluczowe: epoka zmian, analiza strategiczna, sieć Krajowego Systemu Usług dla Małych i Średnich Przedsiębiorstw.

Key words: epoch of changes, strategy analysis, National Net of Services System for Small and Medium Business.

Summary

The Article presents the attitude of Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego in Gorzów Wlkp. in the answer for changes becoming in the educational and economic environment. The authors present the practical adaptation of strategy analysis to appoint directions of business development and effect of the new way of management.

Wprowadzenie

Żyjemy w dobie nieustających zmian. Zmienia się wszystko. Państwa i ustroje polityczne, sposoby produkcji i produkty, kapitały i ich umiejscowienie, wreszcie ludzie i filozofia ich życia. W dobie globalizacji i technologii internetowej niewiele jest już miejsc i dziedzin, które mogłyby się skutecznie obronić przed zmianami.

Pogodzenie się z faktem, że przyszło nam funkcjonować w epoce nieustających zmian i uwzględnienie ich jako istotnego czynnika modelującego otaczający nas świat, jest jednym z największych wyzwań, przed jakimi obecnie stoimy. Im szybciej to zrozumiemy i wyciągniemy z tego praktyczne wnioski, tym szybciej będziemy osiągać swoje zamierzone cele. I dotyczy to w równej mierze celów osobistych jednostek ludzkich, jak i celów organizacji: gospodarczych, społecznych, politycznych.

Uwagi te mają znamiona ogólnych, jednak ich konsekwencje możemy wyraźnie zaobserwować w naszym otoczeniu, zwłaszcza w przestrzeni ekonomicznej. Kto szybciej spośród organizacji gospodarczych dostrzeże zmiany i godzi się z nimi, ten szybciej znajdzie w nich szansę swojego indywidualnego rozwoju. Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego w Gorzowie Wlkp. może być tego przykładem.

Strategiczna analiza

WZDZ w Gorzowie Wlkp. jest stowarzyszeniem o rodowodzie mającym swój początek w latach 50. ubiegłego wieku. Przez półwiecze zebrał ogrom doświadczeń z zakresu edukacji zawodowej, prowadzenia szkolenia kursowego, współdziałania z przedsiębiorstwami produkcyjnymi i usługowymi, współpracy z administracją lokalną. Zdawałoby się, że daje to gwarancję niczym nieprzerwanego rozwoju. Okazało się jednak, że przemiany ustrojowe lat 90. ubiegłego stulecia przyniosły za sobą ogromne zmiany na rynku usług edukacyjnych. Tak jak i w innych dziedzinach i tu pojawiła się konkurencja. Pozyskiwanie zleceń na usługi oferowane przez Zakład stało się trudniejsze, trudniej też było o kursantów z tzw. wolnego naboru. Nie doprowadziło to wprawdzie do zagrożenia bytu stowarzyszenia, ale wywołało w kierownictwie firmy potrzebę przeanalizowania nowej sytuacji.

W pierwszych latach nowego stulecia poświęcono wiele uwagi i czasu na dokonanie oceny zasobów WZDZ oraz nowych uwarunkowań jego funkcjonowania w otoczeniu. Działanie to miało cechy analizy strategicznej. W sensie czynnościowym jest ona *zbiorem działań diagnozujących organizację i jej otoczenie w zakresie umożliwiającym zbudowanie planu strategicznego i jego realizację*¹. Analiza tego typu ma na celu m.in.:

- identyfikację szans i zagrożeń ze strony otoczenia,
- wykrycie wszelkich nieprawidłowości w funkcjonowaniu samego przedsiębiorstwa,
- samookreślenie przedsiębiorstwa i ustalenie swojego miejsca na rynku,
- stworzenie podstaw merytorycznych i pragmatycznych do zdynamizowania rozwoju firmy,
- zdefiniowanie wariantów strategii rozwoju, a w ślad za tym planów i programów strategii zarządzania (za I. Penc-Pietrzak)².

Nie wnikając w szczegóły, dokonana przez kierownictwo WZDZ analiza strategiczna wykazała, że kapitałem firmy są: nabyte przez lata doświadczenia z zakresu edukacji zawodowej (know-how, bank programów szkoleniowych, bazy danych); sprawny aparat zarządzania, potwierdzony certyfikatem ISO 9001:2001; wysokiej klasy umiejętności pracowników, nauczycieli i wykładowców; bogate zasoby materialne (budynki, urządzenia, oprzyrządowanie); posiadanie sieci placówek terenowych (bliski dostęp do klienta); funkcjonowanie własnej sieci szkół zawodowych; wsparcie, wynikające z przynależności do Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego; partnerskie kontakty zagraniczne; przynależność do regionalnych stowarzyszeń oświatowych i gospodarczych; posiadanie utrwalonej w świadomości otoczenia marki firmy.

Do słabszych punktów w firmie zaliczono: zagrożenie schematyzmem i rutyną w sposobach postępowania; nie dość baczne obserwowanie zmian na rynku szkoleniowym; niewystarczające zwracanie uwagi na działania konkurencji; nie dość szybkie wykorzystywanie pojawiających się nowych szans rozwoju, m.in. wynikających z uruchomienia funduszy przedakcesyjnych.

Z równą uwagą przeanalizowane zostało otoczenie WZDZ, z myślą o ujawnieniu tkwiących z nim zagrożeń i szans dla rozwoju firmy. Część zagrożeń została już wymieniona: związane one były (i są nadal) z rozwijającą się konkurencją na rynku usług edukacyjnych, w tym z zakresu edukacji zawodowej. Kolejne wynikały ze zmian strukturalnych w gospodarce: upadku korzystających z usług WZDZ dużych zakładów pracy, mało rozwiniętych potrzeb w zakresie

¹ I. Penc-Pietrzak: Strategie biznesu i marketingu. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 56.

² Tamże, s. 56.

kształcenia i doskonalenia zawodowego wśród słabych ekonomicznie mikro i małych przedsiębiorstw, ogólnego spadku zapotrzebowania na usługi szkoleniowe wskutek bezrobocia, niedostatecznego parku technicznego do szkolenia w nowych kategoriach zawodów, związanych z komputeryzacją procesów produkcji.

Pojawiły się jednak niewystępujące wcześniej szanse rozwojowe dla Zakładu. Płynęły one m.in. z coraz aktywniejszej postawy Urzędów Pracy, zainteresowanych wyposażaniem bezrobotnych w nowe kwalifikacje i zawody, rosnącego przekonania u osób zagrożonych bezrobociem o konieczności podnoszenia umiejętności dla zachowania swojego miejsca pracy, pojawienia się ustawowych wymogów profesjonalnego przeszkolenia przy wykonywaniu zawodów o szczególnym charakterze. Ujawniły się zarazem możliwości zasilenia finansowego Zakładu poprzez bezpośrednie lub pośrednie (wykonując określone usługi) korzystanie z pomocowych funduszy europejskich. Duży potencjał nowych szans rozwojowych dla Zakładu tkwił też w instytucji Krajowego Systemu Usług dla Małych i Średnich Przedsiębiorstw (KSU).

W kierunku KSU

Konsekwencją tak przeprowadzonego badania, które miało cechy analizy SWOT, było podjęcie działań mających za zadanie usunięcie zauważonych słabości i braków oraz zdynamizowanie działalności Zakładu. Jedną z bardziej znaczących decyzji było np. wyłonienie w strukturze organizacyjnej WZDZ Biura Współpracy Euroregionalnej, które zajęło się rozwijaniem obustronnie korzystnych kontaktów zagranicznych oraz przygotowywaniem projektów i wniosków o dofinansowanie nowych przedsięwzięć podejmowanych przez Zakład. Jednym z nich, budzącym duże zainteresowanie ze względu na swój nowatorski charakter, jest uruchomienie dwóch bliźniaczych placówek: Niemiecko-Polskiej Fabryki Młodzieży we Frankfurcie nad Odrą i Polsko-Niemieckiej Fabryki Młodzieży w Ślubicach, realizujących wypracowany w ramach Polsko-Niemieckiego Centrum Kształcenia Kadr Gospodarki Pogranicza, innowacyjny model międzynarodowego kształcenia zawodowego³.

Za najistotniejszą sprawę uznano jednak rejestrację WZDZ w Gorzowie Wlkp. w sieci Krajowego Systemu Usług dla Małych i Średnich Przedsiębiorstw. Przemawiała za tym przede wszystkim zbieżność działań Zakładu z ideą wspierania rozwoju przedsiębiorczości, realizowaną w ramach KSU. Uznano więc przynależność do KSU, który jest *siecią dobrowolnie współpracujących ze sobą, niezależnych finansowo, niekomercyjnych organizacji*⁴, koordynowaną i wspieraną organizacyjnie i merytorycznie przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości, za zadanie priorytetowe. Rejestracja w KSU niosła dla Zakładu porządkujące i finansowe korzyści, wynikające z włączenia się we wdrażanie krajowych i unijnych programów służących wzmocnieniu sektora MSP. Wartością dodaną przedsięwzięcia było podwyższenie rangi WZDZ u partnerów gospodarczych i klientów oraz wprowadzenie do wizerunku Zakładu jego nowoczesnego charakteru. Wpisanie do rejestru KSU dawało też gwarancję zachowania dotychczasowej wysokiej jakości usług, gdyż wymuszają to okresowe audyty sprawdzające stosowanie

³ Więcej na ten temat w kwartalniku „Rynek Pracy”, numer specjalny „Edukacja dla potrzeb rynku pracy” z września 2006 r., w art. „Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego edukacyjnym sojusznikiem instytucji rynku pracy” – J. Jackiewicz-Sikorska, K. Osiński, Z. Staszak, Z. Żmijewski.

⁴ A. Beldowska, A. Forin, W. Powalka (red.), *Przedsiębiorco skorzystaj!*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2005, s. 12.

normy PN-EN ISO 9001:2001. Założono także, iż nowe zadania podjęte w ramach KSU w sposób naturalny wygenerują u pracowników Zakładu potrzebę podniesienia poziomu swoich kwalifikacji i kompetencji zawodowych.

W ślad za tym rozumowaniem podjęto stosowne decyzje. W styczniu 2004 roku WZDZ w Gorzowie Wlkp. wystąpił do PARP w Warszawie z wnioskiem o wpisanie do rejestru ośrodków KSU, uzyskując odpowiedź pozytywną w zakresie świadczenia usług doradczych o charakterze ogólnym oraz szkoleniowych. W wyniku zmiany warunków prawnych funkcjonowania ośrodków KSU, wprowadzonych rozporządzeniem Ministra Gospodarki i Pracy z 27 stycznia 2005 r., po audycie certyfikacyjnym przeprowadzonym w styczniu 2006 r. decyzja PARP o rejestracji WZDZ w Gorzowie jako ośrodka KSU została poszerzona o usługi informacyjne. Po jej otrzymaniu Zakład w marcu 2006 r. zgłosił swoją ofertę w organizowanej przez PARP trzeciej edycji konkursu na prowadzenie Punktu Konsultacyjnego (PK) w ramach KSU. W punktach tych *mikroprzedsiębiorcy oraz małe i średnie firmy mogą uzyskać bezpłatne usługi informacyjne, niewymagające dłuższego zaangażowania pracy konsultanta*⁵, z zakresu administracyjno-prawnych aspektów prowadzenia działalności gospodarczej, zarządzania przedsiębiorstwem, zasad przygotowywania wniosków o pomoc publiczną, a także sposobów finansowania działalności firmy. PARP pozytywnie oceniła ofertę WZDZ w Gorzowie Wlkp. i w konsekwencji w kwietniu 2006 r. podpisała umowę oraz udzieliła wsparcia finansowego na prowadzenie Punktu Konsultacyjnego.

Pierwsze efekty

Podjęte działania przyniosły oczekiwane skutki. Wpisanie WZDZ w Gorzowie Wlkp. do rejestru ośrodków KSU, a potem otrzymanie uprawnień PK podniosło rangę Zakładu i spowodowało wzrost zainteresowania oferowanymi usługami. Także przygotowywane w WZDZ projekty na rzecz przedsiębiorczości, finansowane z pomocy publicznej, uzyskały większą „siłę przebicia”. W latach 2004–2005 zrealizowano dzięki temu m.in. projekty: „Promocja zatrudnienia i rozwój zasobów ludzkich w województwie lubuskim” z funduszy Phare 2001 i Phare 2002 (1 740 i 1 110 osób), „Wsparcie na rzecz osób, które ukończyły 50. rok życia” z funduszu Phare 2003 (60 osób), a w 2006 roku rozpoczął się kolejny projekt „Wspieranie przedsiębiorczości lokalnej gwarancją rozwoju regionalnego” finansowany z EFS dla 150 osób, zainteresowanych podjęciem samodzielnej działalności gospodarczej. Jako ośrodek KSU, WZDZ z jeszcze lepszym niż dotąd skutkiem startuje w konkursach na szkolenia zawodowe organizowane przez Wojewódzki i Powiatowe Urzędy Pracy.

Szybko rozwinęły się bezpłatne usługi informacyjne w ramach Punktu Konsultacyjnego. Od jego uruchomienia do końca października 2006 r. konsultanci udzielili 68 usług, przy czym miesięczna liczba usług ma wyraźne tendencje wzrostowe. Przy udzielaniu usług w PK następuje zarazem rozpoznawanie zapotrzebowania na usługi doradcze i szkoleniowe, a więc de facto można tu mówić o badaniu rynku. Prowadzi to w efekcie do modyfikowania i uzupełniania o nowe elementy oferty WZDZ, a także ukierunkowuje proces samokształcenia kadry konsultantów, ekspertów i wykładowców kursowych.

⁵ Tamże, s. 14.

Nie same liczby jednak dowodzą słuszności obranego sposobu myślenia i działania w Zakładzie. Wewnątrzorganizacyjną konsekwencją wpisu do sieci KSU stało się wyłonienie w strukturze WZDZ jednostki pod nazwą Centrum Przedsiębiorczości. W jej skład wchodzi: WZDZ w Gorzowie Wlkp. i trzy ośrodki terenowe: Ośrodek Kształcenia Zawodowego w Sulęcinie, Ośrodek Kształcenia Zawodowego w Choszczynie i Ośrodek Kształcenia Zawodowego w Słubicach, w których również są świadczone usługi na rzecz MSP. Tym samym więc, spośród wielu obszarów działalności WZDZ w Gorzowie Wielkopolskim wyodrębniony został jeden, który można w przyszłości zorganizować w formułę strategicznej jednostki biznesu. Jednostki takie są *wyodrębnionymi częściami organizacji, działającymi na zewnętrznych rynkach i mającymi własne strategie działania*⁶. Czy tak się stanie faktycznie, zadecydują dalsze obserwacje i analizy. Na obecnym etapie wstępnie zaakceptowano misję Centrum Przedsiębiorczości, która brzmi: *Wspieramy powstawanie i rozwój mikro, małych i średnich przedsiębiorstw, pomagając im w zdobyciu pożytecznych informacji, wiedzy i umiejętności zawodowych.*

Rozpoczęto także działania związane z promowaniem wizerunku WZDZ w Gorzowie Wlkp. jako firmy nowoczesnej, z bogatą ofertą edukacyjno-szkoleniową, otwartej na potrzeby regionu i przygotowanej do profesjonalnego wspierania przedsiębiorczości. Między innymi w marcu 2006 r. zapoczątkowano wydawanie własnego dwumiesięcznika pn. *Gorzowska Panorama Gospodarcza*. Realizuje on funkcje informacyjne i edukacyjne związane z działalnością Zakładu. Czasopismo, bezpłatnie kolportowane wśród klientów i partnerów WZDZ, spotyka się z pozytywnym odbiorem czytelników, którzy zapoznając się z przedsięwzięciami Zakładu, podkreślają, że nie mieli wcześniej świadomości, iż jest to tak duża i nowoczesna firma.

Zakończenie

Istotą procesów myślenia strategicznego, zmierzającego do analizy sytuacji zewnętrznej i wewnętrznej organizacji i wypracowywania tą drogą strategii jej rozwoju w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, jest to, że mają one charakter ciągły. Niemożliwe jest więc dokonanie pełnej oceny zastosowanej metody. Niemniej przedstawione powyżej działania i ich pozytywne skutki prowadzą do uzasadnionego, zdaniem autorów, przekonania, iż wywodzące się z nowoczesnych teorii zarządzania i marketingu metody budowania strategii biznesowych na terenie takich organizacji jak Zakłady Doskonalenia Zawodowego mogą być bardzo pomocne w ich dostosowywaniu się do zmian w otoczeniu.

W warstwie praktycznej warto podkreślenia i przemyślenia pod kątem ich pełniejszego wykorzystania w działalności Zakładów Doskonalenia Zawodowego są pozytywne skutki włączenia się tychże do sieci Krajowego Systemu Usług dla Małych i Średnich Przedsiębiorstw. Pozwala to bowiem nie tylko na wzmocnienie sytuacji i pozycji Zakładów Doskonalenia Zawodowego, ale i ułatwia realizację misji poszczególnych ZDZ.

Literatura

1. Penc-Pietrzak I.: Strategie biznesu i marketingu. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.

⁶ I. Penc-Pietrzak: Strategie biznesu i marketingu. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 77.

2. Beldowska A., Forin A., Powalka W. (red.): Przedsiębiorco skorzystaj! Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2005.
3. Jackiewicz-Sikorska J., Osiński K., Staszak Z., Żmijewski Z.: Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego edukacyjnym sojusznikiem instytucji rynku pracy. „Rynek Pracy”, wrzesień 2006. Wyd. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2006.

Recenzent:
dr Zbigniew KRAMEK

Dane korespondencyjne autorów:

Zbigniew STASZAK

Prezes Zarządu

Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego

66-400 Gorzów Wielkopolski, ul. Sikorskiego 95

e-mail: zdz@zdz.gorzow.pl

Zbigniew ŻMIJEWSKI

Specjalista ds. marketingu

Wojewódzki Zakład Doskonalenia Zawodowego

e-mail: panoramawzdz@wp.pl

Kształcenie na odległość – wybór czy konieczność

Distance learning – choice or necessity

Słowa kluczowe: platformy e-learningowe, kształcenie na odległość, edukacja dorosłych, dokumenty prawne, oferta programowa.

Key words: e-learning platforms, distance learning, adult education, legal documents, programme offer.

Summary

The article presents the necessity of creating e-learning platforms. E-learning is a modern form of training which helps gaining knowledge also is cheap and guarantees the high quality. Author presented the attempts of leading e-learning to Centres for Vocational Development education offer. Author presented legal conditionings and the position of distance learning in education system.

Kształcenie na odległość nie jest w edukacji zjawiskiem nowym, znane jest od dziesiątek lat, jednakże w ostatnich latach, dzięki rozwojowi technologii informacyjnych, zyskuje coraz większą popularność. Współczesna gospodarka przechodzi radykalne zmiany technologiczne, jednocześnie dokonuje się rewolucja w strukturze społecznej. Konsekwencją dynamicznych przemian społeczno-ekonomicznych staje się konieczność permanentnego zdobywania wiedzy i umiejętności, tak aby móc sprostać wymaganiom świata zewnętrznego. Potrzebna jest nowoczesna forma doksztalania, ułatwiająca szybsze zdobywanie dużej ilości wiedzy, zarazem tania i zapewniająca wysoką jakość.

Odpowiedzią na to zapotrzebowanie jest e-learning. Staje się wyznacznikiem nowoczesności i konkurencyjności w działalności edukacyjnej i gospodarczej. Stanowi odpowiedź na potrzeby indywidualnych odbiorców, którzy szukają optymalnego dostępu do wiedzy, firm, starających się powiększać własną konkurencyjność na rynku oraz nauczycieli, zainteresowanych zwiększaniem efektywności oddziaływań edukacyjnych.

Dlatego organizacje oświatowe i firmy szkoleniowe, działające na polskim rynku, coraz częściej rozważają potrzebę wprowadzenia do swojej oferty e-learningu jako formy kształcenia łączącej płaszczyzny technologii, edukacji i biznesu, a tym samym wpływającej pozytywnie na wizerunek i konkurencyjność.

W ostatnich latach badania i próby związane z wdrażaniem e-learningu do oferty edukacyjnej przeprowadzają poszczególne Zakłady Doskonalenia Zawodowego zrzeszone w Związku ZDZ. W obrębie organizacji coraz częściej podejmowane są dyskusje na temat potrzeby stwo-

zenia wspólnej platformy e-learningowej zapewniającej kompleksową ofertę edukacyjną. W ramach tych dyskusji pojawiają się zarówno argumenty za, jak i przeciw.

Niewątpliwie istotnym uzasadnieniem podejmowania działań na rzecz tworzenia platform e-learningowych jest uwaga poświęcana tej metodzie w dokumentach Unii Europejskiej oraz rządu polskiego.

W 1999 roku ministrowie oświaty państw Unii Europejskiej podpisali w Bolonii deklarację dotyczącą ustalenia priorytetów rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie. Większość spośród zapisanych w deklaracji działań, takich jak: zapewnienie jakości szkolnictwa wyższego, promocji mobilności studentów, pracowników naukowych i administracyjnych uczelni, promocja wymiaru europejskiego oraz atrakcyjności szkolnictwa wyższego, włączanie się szkolnictwa wyższego w proces kształcenia przez całe życie – z powodzeniem może być realizowana przy wsparciu metody e-learningu.

Z kolei zawarty w opracowanej w 2000 roku Strategii lizbońskiej plan rozwoju Unii Europejskiej do 2010 r. zakłada uczynienie jej najbardziej konkurencyjną, dynamiczną i opartą na wiedzy gospodarką świata. I znów – pojawiające się w Strategii hasła, takie jak: tworzenie społeczeństwa informacyjnego, sprzyjanie innowacyjności przedsiębiorstw, modernizacja europejskiego modelu społecznego (w tym edukacja do życia i pracy w społeczeństwie opartym na wiedzy) – stawiają przed nowoczesną edukacją poważne wyzwania.

Na gruncie polskim odpowiedzią na założenia Strategii lizbońskiej jest Program Operacyjny „Kapitał Ludzki” w ramach Narodowej Strategii Spójności 2007–2013. Jego celem jest umożliwienie pełnego wykorzystania potencjału ludzkiego, m.in. przez: wzrost zatrudnienia i potencjału adaptacyjnego przedsiębiorstw i ich pracowników, podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa, zmniejszenie obszarów wykluczenia społecznego. Upowszechnianie e-learningu jest zapisane w celach szczegółowych Programu, głównie w Priorytecie II „Rozwój zasobów ludzkich i potencjału adaptacyjnego przedsiębiorstw”. W priorytecie tym jest mowa o wykorzystaniu e-learningu na rzecz podnoszenia kwalifikacji kadr przedsiębiorstw oraz rozwoju przedsiębiorczości, rozwoju kształcenia e-learning i promowaniu szkoleń e-learningowych, a także tworzeniu i rozwijaniu platform oraz programów szkoleń e-learningowych. W Priorytecie III „Wysoka jakość edukacji” mowa jest o zastosowaniu innowacyjnych programów, metod i organizacji kształcenia, w tym kształcenia na odległość.

W 2003 roku Rada Ministrów przyjęła dokument Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010. Mowa w nim o zwiększaniu dostępności kształcenia ustawicznego, w tym o tworzeniu warunków rozwoju nowych form kształcenia opartych na technologiach informacyjnych. Kształcenie na odległość ma być także, wg założeń Strategii, sposobem na podnoszenie jakości edukacji ustawicznej. Podkreślana jest także rola władz lokalnych i środowisk naukowych i oświatowych w rozwoju kształcenia na odległość.

Najnowszym ważnym dokumentem, który zwraca uwagę na miejsce kształcenia na odległość we współczesnej edukacji, jest rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych. Dopuszcza ono kursy w formie kształcenia na odległość oraz określa obowiązki organizatora w zakresie warunków kształcenia, kryteriów, jakie muszą spełniać materiały dydaktyczne, sposobu prowadzenia dokumentacji dotyczącej przebiegu kształcenia. Wprowadza także obowiązek ustanowienia konsultantów dla uczestników procesu kształcenia.

Jak widać, idea kształcenia na odległość z zastosowaniem technologii informacyjnych jako nowoczesna forma edukacji służąca rozwojowi społeczno-gospodarcemu, nie jest zawieszona w próżni. Cieszy się coraz większym zainteresowaniem, jest przedmiotem analiz, a poszczególne organizacje wdrażają pilotażowe projekty bazujące na platformach e-learningowych. Przykładem jest Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, w którym poszczególne Zakłady podejmują działania na rzecz uruchomienia platform e-learningowych. Jednym z takich Zakładów jest ZDZ w Warszawie, który przystąpił wraz z partnerami do projektu EdukON on-line, mającego na celu przygotowanie pakietów programów szkoleniowych, wykorzystujących nowoczesne formy kształcenia. Pozwolą one w przyszłości na efektywne zdobywanie wiedzy i kwalifikacji zawodowych na przykład osobom niepełnosprawnym. Własną platformę e-learningową posiada także Zakład w Katowicach. Podobne działania podejmują informatycy związani z Zakładem w Poznaniu. Pierwsze kroki na tym polu stawia również Zakład w Bydgoszczy.

E-learning jest atrakcyjną koncepcją w edukacji. Warto zwrócić uwagę na pewne praktyczne aspekty organizacji kształcenia na odległość, o których organizatorzy niekiedy zdają się zapominać, a które warunkują sukces w stosowaniu tej formy.

Specjaliści zwracają uwagę, że po pierwszej fali zainteresowania edukacją e-learningową na polskim gruncie, zainteresowanie nią osłabło. Winą za ten stan rzeczy obarczają m.in. opór środowiska oświatowców przed nową metodą, która mogłaby pozbawić ich zajęcia. Innym czynnikiem jest fakt, że organizatorzy kształcenia na odległość często nie doceniają znaczenia zaplecza merytorycznego, skupiając się na zapleczu technicznym. W efekcie kursy udostępniane przez Internet często bywają mało ciekawe (zbyt mało multimedialne), a ich uczestnicy mają poczucie bycia pozostawionym samemu sobie, co znacząco osłabia motywację do nauki. Przeszkodą w rozwoju edukacji e-learningowej był także do tej pory brak precyzyjnych uwarunkowań prawnych. Po początkowym sporym zainteresowaniu e-learningiem jako formą szkoleń wewnętrznych w firmach, również na tej płaszczyźnie nastąpił odwrót.

Decyzja o zaangażowaniu się w organizację kształcenia na odległość oznacza konieczność zainwestowania na wstępie pewnych nakładów (sprzęt komputerowy i łącze internetowe o odpowiednich parametrach, oprogramowanie, zatrudnienie administratora), przy braku gwarancji szybkiego zwrotu kosztów. O ile bowiem kształcenie w tej formie jest tańsze od tradycyjnego o kilkadziesiąt procent, to jednak wymaga dodatkowych zabiegów w celu pozyskania uczestników. Barięrami może być opór potencjalnych beneficjentów przed tym sposobem zdobywania wiedzy. Brak ciągłego, bezpośredniego kontaktu z wykładowcami osłabia motywację uczestników do nauki i w efekcie zmniejsza odsetek uczestników, którzy ukończyli cały kurs. Organizatorzy kształcenia na odległość przeciwdziałają temu zjawisku, proponując formę kursów hybrydowych (łączyjących cechy e-learningu z tradycyjnymi zjazdami).

E-learning jest odpowiedzią na potrzebę edukacji nowoczesnej, mobilnej, taniej, wygodnej, stwarzającej możliwość permanentnego i szybkiego dostępu do wiedzy. Jako taki stanowi niewątpliwie przyszłość edukacji. Nie należy jednak bagatelizować istotnych warunków, jakie trzeba spełnić, aby e-learning był metodą efektywną. O sukcesie czy porażce w wykorzystaniu tej formy kształcenia często decydują następujące czynniki: dynamika kursu, jego atrakcyjność, stopień i sposób wykorzystania wszelkich technik prezentacji materiału, co pozwala na wykorzystywanie różnych stylów uczenia się, adekwatność i aktualność treści. Dobór i układ treści powinien być logiczny i przejrzysty. I chyba najważniejsza kwestia – uczestnik takiego kursu

powinien mieć zapewniony łatwy, szybki i pewny kontakt z prowadzącym i organizatorem. Są to warunki konieczne, aby kurs stanowił atrakcyjną i efektywną ofertę edukacyjną, a w konsekwencji zapewnił sukces w zastosowaniu metody e-learningu.

Recenzent:
dr Zbigniew KRAMEK

Dane korespondencyjne autora:

Wojciech MONTWILL

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

ul. Podwale 17, 00-252 Warszawa

email: edukacja@zzdz.pl

Tadeusz GAWLIK

Teresa JASZCZYK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Tworzenie ramowych struktur kwalifikacji

Creating the frame qualification structures

Słowa kluczowe: Europejskie Ramy Kwalifikacji w Kształceniu Wyższym, Europejskie Ramy Kwalifikacji, Krajowe Ramy Kwalifikacji, poziomy kwalifikacji.

Key words: European Qualification Framework of Higher Education, European Qualification Framework, National Qualification Framework, qualification levels.

Summary

The development of vocational qualification framework is essential at the time of the mobility of working and learning people. It is necessary to develop the qualification framework structure that would recognise qualifications and competencies of different groups. The structure should be created by all countries. They (especially European Union countries including Poland) would accept it. The European Commission has accepted that works on creating national qualification framework will have been finished by the end of 2009.

Wspólna Europa powstaje na gruncie ukształtowanych historycznie państw narodowych, posiadających własną tożsamość, oddzielne systemy wartości, oddzielne uwarunkowania gospodarcze i geograficzne. Przystąpienie do Unii Europejskiej nie oznacza dla poszczególnego państwa pełnej unifikacji we wszystkich dziedzinach życia. Do dziedzin, w których państwa zachowują suwerenność, należy edukacja. Państwa Członkowskie UE w dalszym ciągu odpowiadają za organizację swoich systemów edukacji i treści programów nauczania. Edukacja europejska odzwierciedla więc bogactwo języków, kultur i systemów, które są nieodłącznym elementem ich tożsamości. Systemy te rozwijały się przez długie lata w specjalnych warunkach społecznych i kulturowych danych krajów. Dlatego w poszczególnych państwach i regionach istnieją rozmaite instytucje edukacyjne, obowiązują odmienne zasady kulturowe, a przyznawane

kwalifikacje, tytuły i stopnie odzwierciedlają różnorodność programów nauczania i systemów kształcenia i szkolenia.

Unia Europejska, tak jak każda wspólnota, określa jednak pewne zasady i obszary objęte wspólną polityką. Do zasad tych należy swoboda przemieszczania się w obrębie terytorium wspólnotowego. Swoboda ta, jak cel i prawo obywatelskie Wspólnoty, została zagwarantowana w jednolitym Akcie Europejskim z 1986 r. i Traktacie z Maastricht z 1992 r. Prawo przemieszczania się obejmuje również swobodę przepływu pracowników, a więc prawo do opuszczania kraju ojczystego, udanie się do innego Państwa Członkowskiego, zamieszkania na jego terytorium oraz podjęcia tam zatrudnienia.

Zgodnie z art. 39 (48) TWE swobodny przepływ oznacza zniesienie wszelkiej dyskryminacji wobec pracowników Państw Członkowskich, stosowanej ze względu na obywatelstwo, dziedzinę zatrudnienia, płace oraz inne warunki pracy.

Realizacja tej zasady, szczególnie w dobie rosnącej mobilności osób pracujących i kształcących się, wymaga rozwiązania problemu stworzenia jakiegoś punktu odniesienia, umożliwiającego i wspierającego przenoszenie, przejrzystość oraz uznawanie kwalifikacji i kompetencji w Europie. Taki punkt odniesienia mogłaby stanowić ramowa struktura kwalifikacji, uznawana przez wszystkie państwa uczestniczące w jej tworzeniu, w tym oczywiście przez Państwa Członkowskie UE.

Europejska ramowa struktura kwalifikacji EOSW

Problemem stworzenia ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zajęła się Grupa Robocza Procesu Bolońskiego ds. rozwoju struktur kwalifikacji. Wyniki pracy tej grupy zostały opublikowane przez Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji Danii w lutym 2005 r. Publikacja zawiera propozycję ramowej struktury kwalifikacji obejmującej trzy kolejne poziomy kształcenia wyszczególnione w Procesie Bolońskim, w obrębie których kształtowane są wszystkie kwalifikacje uzyskiwane w europejskim kształceniu wyższym. Kompleksowa ramowa struktura kwalifikacji dla EOWS została przyjęta przez konferencję ministrów w Bergen (maj 2005) w ramach Procesu Bolońskiego.

U podstaw tej inicjatywy leżał pogląd, że europejski rynek pracy nie może funkcjonować sprawnie i efektywnie bez europejskiej ramowej struktury, która stanowiłaby wspólny punkt odniesienia, szczególnie dla celów uznawania kwalifikacji. Poprawa uznawalności kwalifikacji w skali międzynarodowej oznacza łatwiejsze znalezienie zatrudnienia, lepszy dostęp do uzyskiwania dalszych kwalifikacji, uzyskiwanie *zaliczeń* części studiów odbytych w innym kraju, lepszy dostęp do kształcenia ustawicznego itp. Stworzenie europejskiej uniwersalnej struktury kwalifikacji sprzyjać będzie promocji modelowych praktyk, a także zapewni lepsze poznanie komponentów studiów, kwalifikacji, uczelni i systemów edukacji poszczególnych państw.

Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wyznaczy uniwersalne ramy, na podstawie których poszczególne kraje będą tworzyć lub w przypadku niektórych państw dostosowywać własne ramowe struktury kwalifikacji. Najistotniejsze cele ramowej struktury EOSW są zbieżne z celami wyszczególnionymi w Procesie Bolońskim. Należy do nich:

- Przejrzystość w skali międzynarodowej, która zostanie osiągnięta głównie dzięki stworzeniu systemu czytelnych i porównywalnych tytułów/stopni zawodowych;

- Uznawanie kwalifikacji w skali międzynarodowej. Ramowa struktura kwalifikacji zamiast jedynie potwierdzać porównywalność pozwoli na jednakową interpretację efektów składających się na daną kwalifikację;
- Międzynarodowa mobilność studentów i absolwentów stymulowana będzie uznawaniem wcześniejszych okresów nauki i nabytych kwalifikacji. Studenci będą mogli z większą pewnością przyjąć, że efekty studiów za granicą zostaną uwzględnione jako element kwalifikacji, które zamierzają uzyskać w swoim kraju.

Ramowa struktura kwalifikacji EOSW składa się z trzech głównych cykli. Cykl I jest mniej więcej odpowiednikiem polskich studiów pierwszego stopnia, obejmującego studia licencjackie lub inżynierskie, cykl drugi odpowiada studiom drugiego stopnia, obejmującego studia magisterskie, natomiast cykl III to w przybliżeniu poziom studiów trzeciego stopnia, tzn. doktoranckich. Pomyślne uzyskanie kwalifikacji I cyklu umożliwia dostęp do realizacji programów cyklu II, natomiast pomyślne ukończenie cyklu II umożliwia dostęp do programu cyklu III. Słowo *dostęp* oznacza prawo do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższego cyklu, ale nie jest równoznaczne z przyjęciem lub uzyskaniem miejsca na studiach. W Procesie Bolońskim pojęcie *cyklu* oznacza etap studiów i obejmuje kwalifikacje, programy i fazy kształcenia.

Istotnym elementem ramowych struktur kwalifikacji jest ogólne wyszczególnienie efektów. Efekty te można wyszczególnić za pomocą tzw. **deskryptorów kwalifikacji**.

Deskryptory stanowią jasny punkt odniesienia, opisują najważniejsze efekty programu prowadzącego do kwalifikacji, w odniesieniu do poziomu istniejących w danym kraju. W Procesie Bolońskim przyjęto, że do tworzenia ramowej struktury kwalifikacji EOSW należy wykorzystać koncepcję deskryptorów opracowaną przez sieć Joint Quality Initiative zwaną deskryptorami dublińskimi. Koncepcja ta opiera się na następujących elementach:

- wiedza i rozumienie,
- wykorzystywanie w praktyce wiedzy i zdolności rozumienia,
- ocena i formułowanie sądów,
- umiejętność komunikacji,
- umiejętność uczenia się.

Ostatni z tych elementów nawiązuje wprost do kształcenia ustawicznego rozumianego jako kształcenie przez całe życie.

Europejskie Ramy Struktury Kwalifikacji Zawodowych

Prace w ramach Procesu Bolońskiego nad ramową strukturą kwalifikacji zawodowych EOWS zainspirowały europejskich decydentów politycznych do dyskusji nad koniecznością opracowania i wdrożenia Europejskich Ramowych Struktur Kwalifikacji Zawodowych. We Wspólnym Sprawozdaniu okresowym Rady i Komisji (luty 2004) dotyczącym wdrażania programu „Edukacja i Szkolenia 2010” organy te stwierdzają, że ramowa struktura może stanowić wspólny punkt odniesienia, umożliwiający i wspierający przenoszenie, przejrzystość oraz uznawanie kwalifikacji i kompetencji w Europie.

W Komunikacie z posiedzenia ministrów edukacji 32 krajów europejskich w Maastricht (14 grudnia 2004) znalazł się zapis, że *Normy takie ulepszą przenikalność w kształceniu i szkoleniach, zapewnią punkt odniesienia dla zatwierdzania kompetencji uzyskanych w sposób nieoficjalny oraz będą sprzyjać niezakłóconemu i efektywnemu funkcjonowaniu europejskich, kra-*

owych i branżowych rynków pracy. Ramy te powinny mieć oparcie w zestawie wspólnych poziomów referencyjnych. Powinny być także wspierane instrumentami uzgodnionymi na poziomie europejskim, w szczególności mechanizmami zapewnienia jakości, tworząc niezbędne wzajemne zaufanie. Ramy te powinny wspierać dobrowolne rozwijanie rozwiązań opartych na kompetencjach na poziomie europejskim, umożliwiającym branżom zmierzenie się z nowymi wyzwaniami dotyczącymi edukacji i szkoleń, wynikających z coraz silniejszej internacjonalizacji handlu i technologii. Podczas tego posiedzenia uczestnicy (ministrowie edukacji z 32 krajów europejskich, partnerzy społeczni oraz Komisja Europejska) podjęli decyzję o priorytetowym potraktowaniu opracowania otwartych i elastycznych europejskich norm kwalifikacji, które staną się wspólnym punktem odniesienia, ułatwiającym uznawanie i transfer kwalifikacji, odnoszący się zarówno do VET (Vocational Education and Training), jak i do szkolnictwa średniego i wyższego. Ramy te winny być komplementarne z europejską strukturą kwalifikacji EOWS. W komunikacie z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w Bergen (maj 2005), podczas której przyjęto kompleksową ramową strukturę kwalifikacji EOWS, uczestnicy wręcz stwierdzili, że *niezbędnym jest zapewnienie komplementarności pomiędzy kompleksową ramową strukturą EOWS oraz proponowanymi szerszymi ramowymi strukturami kwalifikacji dla kształcenia przez całe życie, obejmującymi szkolnictwo ogólne, jak również szkolnictwo i doskonalenie zawodowe w formie, jaka jest obecnie opracowywana zarówno w Unii Europejskiej, jak i krajach uczestniczących.*

W marcu 2005 r. Rada Europejska zainicjowała prace nad utworzeniem Europejskich Ram Kwalifikacji – European Qualifications Framework (EQF).

W wyniku podjętych prac Komisja Europejska wyemitowała dokument roboczy zatytułowany „W stronę Europejskich Ram Kwalifikacji dla kształcenia przez całe życie”. Przyszłe europejskie ramy kwalifikacji mają na celu:

- umożliwienie wzajemnych powiązań ram kwalifikacji oraz systemu edukacji, szkoleń i nauczania istniejących na poziomach krajowych i branżowych,
- ułatwiać przemieszczanie, przejrzystość oraz uznawanie kwalifikacji,
- umacniać wzajemne zaufanie oraz współpracę pomiędzy instytucjami i osobami oraz instytucjami zainteresowanymi problemem uczenia się przez całe życie.
- umożliwiać oraz wspierać międzynarodową mobilność osób uczących się oraz mobilność zawodową.

EQF składać się będzie z trzech głównych elementów:

- Rdzeniem EQF będzie zestaw wspólnych punktów odniesienia – związanych z efektami kształcenia – (deskryptory kwalifikacji) – umieszczone w ośmiostopniowej hierarchii.
- Poziomy referencyjne będą wspierane odpowiednim zestawem narzędzi i instrumentów odpowiadających na potrzeby użytkowników – w szczególności poprzez wdrożenie oraz rozpowszechnianie europejskiego systemu akumulacji i transferu punktów zaliczeniowych; związanych z procesem kształcenia przez całe życie; instrumentu Europass oraz bazy danych Ploteus, dotyczącej możliwości kształcenia. Po przyjęciu EQF, indywidualne potwierdzenia kwalifikacji na poziomie krajowym powinny zawierać wyraźne odniesienia do tych ram. W ten sposób będą służyć wzmocnieniu bezpośredniego znaczenia ram oraz wspólnych poziomów referencyjnych dla obywateli.
- EQF będzie obejmować zestaw zasad i procedur, stanowiących wskazówki – opracowane w toku prac nad programem Edukacja i Szkolenia 2010 dla współpracy dla zainteresowa-

nych na różnych poziomach. Będą one poświęcone w szczególności kwestii zapewniania jakości, zatwierdzania, wskazówek oraz kluczowych kompetencji.

Zakres EQF będzie szerszy niż zakres ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, jednak zapewniona zostanie zgodność pomiędzy tymi dwiema inicjatywami.

Celem EQF jest utworzenie jednego, nadrzędnego systemu europejskich ram kwalifikacji, odnoszących się do kształcenia przez całe życie. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji rosnącej mobilności osób pracujących i kształcących się, gdzie obywatele coraz częściej korzystają z edukacji i szkoleń w różnych krajach, oraz gdzie kształcenie przez całe życie stało się koniecznością, a komunikacja pomiędzy poszczególnymi poziomami kwalifikacji ma coraz większe znaczenie.

Rdzeniem EQF będzie zestaw punktów referencyjnych zdefiniowanych przez wyniki kształcenia. Te punkty referencyjne zostaną umieszczone w hierarchii poziomów, obejmujących pełny zakres kwalifikacji – od obowiązkowych kwalifikacji szkolnych po najbardziej zaawansowane kwalifikacje osób stojących wysoko w hierarchii zawodowej – w tym kwalifikacje zdobyte w sytuacjach formalnych, jak również w toku kształcenia i uczenia się przez całe życie.

Grupa ekspertów Komisji Europejskiej uznała, że kwalifikacje na każdym poziomie EQF powinny być opisywane pod kątem trzech rodzajów wyników kształcenia:

- wiedzy,
- umiejętności oraz
- szerszych kompetencji.

Te trzy rodzaje wyników mogą być opisane na każdym poziomie ram w sposób, który ułatwia ich rozwijanie i przełożenie na język praktyczny. Nie powinny jednak obejmować szczegółów dotyczących konkretnych kwalifikacji ani systemów, użytkowanych w poszczególnych krajach i sektorach.

W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, że EQF powinny obejmować osiem poziomów, w tym poziomy określone w ramowej strukturze kwalifikacji EOWS. Uznano, że osiem poziomów zapewnia najlepsze dopasowanie do głównych struktur kwalifikacji w wielu krajach. Skrócony opis poziomów EQF zaproponowany przez Komisję Wspólnot Europejskich przedstawiono poniżej.

Skrócony opis poziomów EQF

Poziom EQF	Krótki opis wskaźnika poziomu kwalifikacji
1	Kwalifikacje na poziomie 1 uznają podstawową wiedzę oraz umiejętności ogólne, oraz zdolność do podejmowania prostych zadań pod bezpośrednim nadzorem, w środowisku o wyraźnej strukturze. Rozwój umiejętności uczenia się wymaga zapewnienia odpowiedniego wsparcia. Kwalifikacje te nie są związane z żadnym zawodem i często są poszukiwane przez osoby nie posiadające żadnych kwalifikacji.
2	Kwalifikacje na poziomie 2 uznają ograniczony zakres wiedzy oraz umiejętności, oraz szerszych kompetencji o charakterze konkretnym i ogólnym. Umiejętności są wykorzystywane pod nadzorem, w środowisku kontrolowanym.
3	Kwalifikacje na poziomie 3 uznają szeroką wiedzę ogólną oraz związaną z konkretną dziedziną wiedzę praktyczną i podstawową teoretyczną. Uznają one także zdolność do wykonywania zadań pod kierownictwem. Osoby uczące się przyjmują odpowiedzialność za własne kształcenie oraz posiadają ograniczone doświadczenie praktyczne w konkretnym aspekcie pracy lub nauki.

4	Kwalifikacje na poziomie 4 uznają znaczący poziom wiedzy praktycznej i teoretycznej oraz umiejętności, związanych z konkretną dziedziną. Uznają także zdolność zastosowania specjalistycznej wiedzy, umiejętności i kompetencji; zdolność do samodzielnego rozwiązywania problemów oraz do nadzorowania innych osób. Osoby uczące się same kierują swoim kształceniem. Mają doświadczenie z pracy lub nauki zarówno w sytuacjach zwyczajnych, jak i wyjątkowych.
5	Kwalifikacje na poziomie 5 uznają szeroką wiedzę teoretyczną i praktyczną, w tym wiedzę związaną z konkretnym obszarem nauki lub pracy. Uznają także zdolność do zastosowania wiedzy i umiejętności do opracowywania strategicznych rozwiązań dla dobrze zdefiniowanych problemów abstrakcyjnych i konkretnych. Zdolności uczenia się zapewniają podstawy dla samodzielnego zdobywania wiedzy a kwalifikacje wykorzystują doświadczenia z kontaktów operacyjnych w pracy lub nauce, w tym z zarządzania ludźmi i projektami.
6	Kwalifikacje na poziomie 6 uznają szczegółową wiedzę teoretyczną i praktyczną oraz umiejętności związane z obszarem nauki i pracy. Część tej wiedzy dotyczy najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie. Kwalifikacje te uznają także zastosowanie wiedzy do opracowywania i uzasadniania argumentów, do rozwiązywania problemów oraz dokonywania osądów, które uwzględniają kwestie społeczne lub etyczne. Kwalifikacje na tym poziomie obejmują profesjonalne podejście do działania w skomplikowanym środowisku.
7	Kwalifikacje na poziomie 7 uznają samodzielnie zdobywaną wiedzę teoretyczną i praktyczną, której część dotyczy najnowszych osiągnięć w opracowywaniu oraz/lub stosowaniu idei, często w kontekście badawczym. Kwalifikacje te uznają także zdolność integrowania posiadanej wiedzy oraz formułowania osądów, które uwzględniają kwestie społeczne i etyczne oraz obowiązki. Odzwierciedlają one także doświadczenie związane z zarządzaniem zmianami w skomplikowanym środowisku.
8	Kwalifikacje na poziomie 8 uznają systematyczne opracowywanie wysoce wyspecjalizowanej dziedziny wiedzy oraz zdolność przeprowadzenia krytycznej analizy, oceny oraz syntezy nowych i złożonych idei. Uznają także zdolność do tworzenia, projektowania, wdrażania oraz adaptowania istotnych procesów badawczych. Kwalifikacje te stanowią także uznanie doświadczeń przywódczych w opracowaniu nowych i kreatywnych rozwiązań, które poszerzają lub zmieniają istniejącą wiedzę i praktykę zawodową.

Opracowanie oraz wdrożenie EQF umożliwi poddanie ocenie europejskich systemów edukacji i szkoleń oraz szerszych systemów kształcenia przez całe życie. Powinno doprowadzić do ściślejszej współpracy i związków pomiędzy nimi. Powinny również spowodować zmianę tradycyjnego traktowania programów nauczania oraz ich realizacji, jako głównych elementów determinujących kwalifikacje, na rzecz wyników kształcenia.

Krajowe ramy kwalifikacji

W dniu 5 września 2006 r. Komisja Wspólnot Europejskich przyjęła projekt „Rekomendacji Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”. Projekt przewiduje, że do 2009 r. Państwa Członkowskie przyporządkują opis krajowych systemów kwalifikacji do systemu EQF. Władze krajowe będą musiały ustalić, w jakim stopniu kwalifikacje w każdym kraju odpowiadają strukturze EQF. Wiąże się to z kapitalnym pytaniem: czy istnieją krajowe ramy kwalifikacji w Polsce?

Na tak postawione pytanie należy odpowiedzieć pozytywnie. Ramowe struktury kwalifikacji istnieją we wszystkich systemach edukacji, inaczej bowiem systemy nie mogłyby funkcjonować. Brak ramowej struktury uniemożliwiłoby poświadczenie nabytych w trakcie nauki formalnej bądź nieformalnej, osiągnięć uczących się osób. W wielu krajach ramowe struktury kwalifikacji nie zostały precyzyjnie opisane. Sytuacja taka ma miejsce właśnie w Polsce. Acz-

kolwiek w różnych dokumentach programowych pośrednio wspomina się o konieczności opracowania i wdrożenia ram kwalifikacji, nie znalazło to bezpośredniego odbicia w przepisach prawnych.

Aktualną polską ramową strukturę kwalifikacji tworzą:

1. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. Nr 165, poz. 1365 z późn. zm).
2. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tj. Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz.U. Nr 31 poz. 216).

W pierwszym z wymienionych aktów prawnych znajduje się bezpośrednie nawiązanie do Procesu Bolońskiego i Ramowej Struktury Kwalifikacji Zawodowych EOWS. Prawo o szkolnictwie wyższym, podobnie jak ramowa struktura EOWS, przewiduje trzy cykle kształcenia, określone w ustawie jako studia pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia.

Studia pierwszego stopnia to studia licencjackie lub inżynierskie, umożliwiające uzyskanie wiedzy i umiejętności w określonym zakresie kształcenia, przygotowujące do pracy w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu licencjata albo inżyniera.

Studia drugiego stopnia to studia magisterskie, umożliwiające uzyskanie specjalistycznej wiedzy w określonym zakresie kształcenia, jak również przygotowujące do twórczej pracy w określonym zawodzie, kończące się uzyskaniem tytułu magistra albo tytułu równorzędnego.

Studia trzeciego stopnia to studia doktoranckie, na które przyjmowani są kandydaci posiadający tytuł magistra albo tytuł równorzędny, umożliwiające uzyskanie zaawansowanej wiedzy w określonej dziedzinie lub dyscyplinie nauki, przygotowujące do samodzielnej działalności badawczej i twórczej oraz uzyskania stopnia naukowego doktora.

W uczelniach mogą być prowadzone studia stacjonarne lub niestacjonarne oraz studia podyplomowe oraz kursy.

Zgodnie z ustawą, minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określa, w drodze rozporządzenia, standardy kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, uwzględniając kwalifikacje, jakie powinien posiadać absolwent tych studiów, ramowe treści kształcenia, czas trwania studiów i wymiar praktyk oraz wymagań dla poszczególnych form studiów.

Absolwenci studiów otrzymują dyplomy ukończenia studiów wyższych, potwierdzające uzyskanie odpowiedniego tytułu zawodowego. Absolwenci studiów doktoranckich, studiów podyplomowych i kursów dokształcających otrzymują świadectwa ukończenia tych studiów lub kursów.

Zgodnie z ustawą o systemie oświaty systemem tym są objęte obok przedszkoli i innych placówek oświatowych szkoły publiczne i niepubliczne podzielone na następujące typy:

1. Sześcioletnią szkołę podstawową,
2. Trzyletnie gimnazjum,
3. Szkoły ponadgimnazjalne obejmujące:
 - a) zasadnicze szkoły zawodowe,
 - b) licea ogólnokształcące i licea profilowane,
 - c) technika,
 - d) szkoły policealne.

Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania, w odniesieniu do szkół objętych systemem oświaty, określa, w drodze rozporządzenia m.in. podstawy programowe wychowania i kształcenia w poszczególnych typach szkół, uwzględniając w szczególności zestaw celów i treści nauczania, umiejętności uczniów, odpowiednio do poszczególnych etapów kształcenia i typów szkół oraz zawodów i profili kształcenia ogólnozawodowego.

Ustawa ponadto definiuje kształcenie ustawiczne jako kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny. Kształcenie także jest organizowane w szkołach dla dorosłych i placówkach kształcenia ustawicznego, praktycznego oraz ośrodkach doksztalcania i doskonalenia zawodowego.

Warunki i tryb uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych określa minister właściwy do spraw oświaty i wychowania.

W wykonaniu powyższego zapisu Minister Edukacji i Nauki wydał rozporządzenie z dnia 3 lutego 2006 r. w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych.

W rozporządzeniu przewiduje się, że uzyskiwanie i uzupełnianie przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej umiejętności i kwalifikacji zawodowych odbywa się w następujących pozaszkolnych formach kształcenia:

- kurs,
- kurs zawodowy,
- seminarium,
- praktyka zawodowa.

Kwalifikacje zawodowe, w rozumieniu rozporządzenia, to układ umiejętności i wiadomości cech psychofizycznych niezbędnych do wykonywania zadań zawodowych, wynikających z opisu zawodu.

Wymienione wyżej formy kształcenia mogą zakończyć się egzaminem umożliwiającym ocenę poziomu opanowania wybranych kwalifikacji zawodowych w zawodach określonych w klasyfikacji zasobów szkolnictwa zawodowego lub klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy.

Osoba, która zdała egzamin, otrzymuje zaświadczenie potwierdzające posiadanie kwalifikacji zawodowych. W przypadku podjęcia przez dorosłego nauki w szkole dla dorosłych zaświadczenie takie stanowi podstawę do zaliczenia wyników kursu zawodowego w zakresie odpowiadającym całości lub części zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego przez szkołę programu nauczania.

Innym znaczącym elementem krajowych ram kwalifikacji są dwie ustawy określające zasoby uznawania kwalifikacji:

- ustawa z dnia 26 kwietnia 2001 r. – zasady uznawania nabytych w Państwach Członkowskich Unii Europejskiej kwalifikacji do wykonywania zawodów regulowanych, (Dz. U. Nr 87 poz. 954) oraz
- ustawa z dnia 10 maja 2002 r. – zasady uznawania nabytych w Państwach Członkowskich Unii Europejskiej kwalifikacji do podejmowania lub wykonywania niektórych działalności.

Obydwie ustawy zostały uchwalone jako realizacja dyrektyw Rady Wspólnot Europejskich i Służą zapewnieniu swobodnego przepływu osób oraz ułatwianiu podejmowania i wykonywania zawodu migrującym obywatelom Unii Europejskiej.

Stanowią część ogólnego systemu uznawania kwalifikacji, opartego o zasadę wzajemnego zaufania i porównywalności kształcenia bez konieczności harmonizacji: warunków dopuszczenia do wykonywania poszczególnych zawodów.

Głównym celem systemu jest zapewnienie w pełni wykwalifikowanemu pracownikowi obywatelowi UE – możliwości uznania posiadanych przez niego kwalifikacji uzyskiwanych w innym Państwie Członkowskim. System ogólny dotyczy uznawania dyplomów, świadectw i innych dokumentów potwierdzających posiadane kwalifikacje, jedynie dla celów zawodowych; nie odnosi się zaś do uznawania wykształcenia dla celów akademickich czy kontynuacji nauki.

Podsumowanie

Reasumując należy stwierdzić, że nasza „ramowa struktura”:

- przedstawia poszczególne kwalifikacje w oderwaniu od siebie, a nie w ramach spójnego systemu wraz ze wzajemnymi relacjami między kwalifikacjami;
- zakłada, że przechodzenie od jednej kwalifikacji do drugiej oznacza progresję z poziomu niższego do wyższego. Jedynie w niewielkim stopniu uwzględnia możliwości poruszania się między kwalifikacjami na zbliżonym poziomie (możliwość taką zakłada cytowane wyżej rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 r.) – opisuje kwalifikacje pod względem procedur i formalnych wymogów a nie efektów kształcenia.

Uwzględniając powyższe należy uznać, że aczkolwiek w Polsce istnieją pewne elementy ramowej struktury kwalifikacji, w rozumieniu dokumentów Unii Europejskiej, to są one rozproszone, mało przejrzyste i niepełne. Dlatego też, korzystając z doświadczeń innych krajów, jak i istniejącego dorobku Europy należy postulować, by w Polsce natychmiast przystąpić do opracowania i wdrożenia krajowych ram kwalifikacji w pełni dostosowanych do założeń EQF.

W opracowaniu ramowej struktury kwalifikacji winni uczestniczyć przedstawiciele różnych resortów, szczególnie resortu edukacji, nauki, pracy i gospodarki.

Przypominamy, że termin zakończenia prac upływa w 2009 r.

Recenzent:
dr Ireneusz WOŹNIAK

Dane korespondencyjne autorów:

Tadeusz GAWLIK

Teresa JASZCZYK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB,

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

e-mail: teresa.jaszczyk@itee.radom.pl

Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – zapotrzebowanie i stosowanie

National vocational qualification standard – requirement and implementation

Słowa kluczowe: krajowe standardy kwalifikacji zawodowych, obszary zastosowania standardów, klasyfikacja zawodów i specjalności, instytucje rynku pracy.

Key words: national vocational qualification standard, areas of standards implementation, classification of profession and specialisation, institutions of labour market.

Summary

Requirement study of vocational qualification standards and level of them implementation is an activity in the project SPO RZL *Elaboration and dissemination of national vocational qualification standards*. Beneficiary of this project is Department of Labour Market in Ministry of Labour and Social Policy. Leded research let to establish objective needs in that scope, which is adequate to beneficiary expectations and important from the labour market policy point of view. Possibilities of using standards by potential users: representatives of labour market institutions and institutions of education systems in four areas: employment policy, staff policy in companies and social insurance, were identified on the basis of accessible research reports, publications concerning on using standards to develop modular education and vocational training programmes in stating employers training needs, in describing work stations with list of vocational tasks in companies.

Wprowadzenie

Zidentyfikowanie potrzeb potencjalnych użytkowników w kwestii opracowania kolejnego zbioru standardów kwalifikacji zawodowych oraz zdiagnozowanie obszarów wykorzystania istniejących już standardów jest działaniem, ukierunkowanym na oczekiwania beneficjentów – odbiorców efektów prac badawczych i projektowych, realizowanych w programach:

- a) PHARE 98 „Analiza potrzeb szkoleniowych – budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce” (opracowanie metodologii i standardów dla 8 zawodów); czas realizacji: 1998–2000;
- b) PHARE 2000 „Krajowy system szkolenia zawodowego” (aktualizacja metodologii i opracowanie standardów dla 40 zawodów); działanie II – Opracowanie zbioru 40 krajowych standardów kwalifikacji zawodowych, opartych o analizę wymogów pracy, czas realizacji: 2000–2003;
- c) PHARE 2002 „Publiczne Służby Zatrudnienia – Doskonalenie Kwalifikacji PSZ w celu wdrażania Europejskiej Strategii Zatrudnienia i uczestnictwa w systemie EURES” (opracowanie

standardów kwalifikacji zawodowych i programów modułowych dla zawodów w PSZ), czas realizacji: 2004–2005;

- d) SPO RZL „Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych” (wykorzystanie sprawdzonej metodologii i opracowanie standardów dla 200 zawodów), czas realizacji: 2005–2007.

Ustalenie listy zawodów, dla których należy opracować standardy kwalifikacji zawodowych powinno sprzyjać inicjatywom i działaniom, podjętym przez resort pracy i edukacji, nawiązującym do dokumentów o zasadniczym znaczeniu dla tych obszarów. „Narodowa strategia wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich na lata 2000–2006” wskazuje na pilną konieczność dostosowania systemu szkolnego do potrzeb rynku pracy, która zakłada upowszechnienie wykształcenia średniego i szybkie przygotowanie do wykonywania zawodu w dominującym kształceniu modułowym, zorientowanym na wykonywanie zadań zawodowych na danym stanowisku pracy, opisanych w standardzie kwalifikacji.

„Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy” z dnia 20 kwietnia 2004 r. (Dz.U. Nr 99, poz. 1001 z póź. zmianami) wskazuje, że minister właściwy do spraw pracy realizuje zadania na rzecz rynku pracy poprzez koordynowanie opracowywania standardów kwalifikacji zawodowych dla zawodów, występujących w klasyfikacji zawodów i specjalności. W tym zakresie może określić, w drodze rozporządzenia, tryb opracowywania standardów i ich wykaz, uwzględniając potrzeby kształcenia i szkolenia zawodowego.

Problematyka standardów kwalifikacji zawodowych jest zawarta wśród priorytetów szeroko rozumianej polityki oświatowej, mającej swoje odzwierciedlenie w „Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”, przyjętej przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r. Sformułowane zostały w niej strategiczne cele, jak zwiększenie dostępności do kształcenia ustawicznego z uwzględnieniem dostosowania do zróżnicowanych potrzeb osób pragnących uzupełniać wiedzę i podnosić swoje kwalifikacje oraz potrzeb wynikających ze zmian na rynku pracy, a także podniesienie jego jakości.

Biorąc pod uwagę, że w klasyfikacji zawodów i specjalności (Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 8 grudnia 2004 r. w sprawie Klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Dz.U. Nr 265, poz. 2644) jest 1707 zawodów i specjalności, a dotychczas opracowano 53 standardy według metodologii opartej o analizę wymagań stanowisk pracy, wskazanie listy kolejnych zawodów powinno uwzględniać bieżące potrzeby szkolnego i pozaszkolnego zdobywania kwalifikacji – możliwość doskonalenia programów kształcenia i szkolenia zawodowego, formułowanie wymagań na egzaminie potwierdzającym kwalifikacje zawodowe.

Kryteria doboru zawodów do opracowania standardów

Działania prowadzące do przygotowania listy zawodów, dla których powinny być opracowane standardy kwalifikacji zawodowych, należało rozpocząć od analizy popytu na pracę na podstawie danych statystycznych oraz istniejących opracowań i badań, w tym opracowań sporządzonych przez Rządowe Centrum Studiów Strategicznych, np. „Nowe zawody oraz elastyczne formy zatrudnienia” oraz opracowania w ramach Systemu Prognozowania Popytu na Pracę „Dynamika struktury zatrudnienia oraz struktury pracujących wg zawodów w Polsce – wstępna prognoza na lata 2005–2013”.

Kolejne istotne informacje pochodziły z takich źródeł, jak:

- „O edukacji dla rynku pracy”. Część I. Biblioteczka reformy nr 38. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001;
- Schumacher C., Schwarz S.: „100 zawodów z przyszłością”. Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 1998;
- „Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2010 roku”. Ministerstwo Nauki i Informatyzacji. Warszawa 2004.

Zgodnie z zapisami Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. *o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (art. 8, ust.1 pkt 3 i art.9, ust.1 pkt 9) opracowywanie analiz rynku pracy, w tym prowadzenie monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych, jest jednym z zadań samorządu województwa oraz samorządu powiatu w zakresie polityki rynku pracy. Zadanie to umieszczone zostało również w Krajowym Planie Działań na Rzecz Zatrudnienia na 2005 rok, w wytycznej 3: „Dostosowanie do zmian oraz promocja zdolności przystosowawczych i mobilności na rynku pracy”, jako zadanie 3.6: „Wdrożenie monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych”. Tym samym rok 2005 wskazano jako rok wprowadzenia monitoringu. W związku z powyższym, w celu ujednoczenia zasad prowadzenia monitoringu, w Departamencie Rynku Pracy MPiPS opracowane zostały zalecenia metodyczne do prowadzenia monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych. W efekcie opracowano diagnozę zawodów deficytowych w podziale na województwa. Przygotowany w Departamencie Rynku Pracy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej materiał informacyjny „Zawody deficytowe na rynku pracy”, obejmujący informacje z I półrocza 2005 r., posłużył do przygotowania wykazu zawodów, dla których wskazane jest opracowanie standardów kwalifikacji zawodowych.

Wśród kryteriów doboru zawodów można było wyodrębnić:

- popularność zawodu, wynikająca ze zgłaszanych ofert przez pracodawców do urzędów pracy i agencji zatrudnienia;
- popularność zawodu wśród uczestników szkoleń zawodowych, prowadzonych przez wszelkiego typu instytucje;
- występowanie zawodu pośród zbioru tzw. zawodów przyszłości;
- zapotrzebowanie na tzw. „zawody eksportowe”, na które istnieje popyt za granicą;
- przynależność zawodu do grupy „zawodów regulowanych”, które wymagają uznawania świadectw, dyplomów i kwalifikacji za granicą.

Oprócz analizy literatury zostały przeprowadzone badania identyfikacyjne zawodów w zakresie zapotrzebowania na standardy kwalifikacji zawodowych wśród przedstawicieli instytucji z obszaru edukacji i rynku pracy, które są potencjalnymi użytkownikami standardów i stanowią źródło informacji o obecnej i przewidywanej popularności zawodu i potencjalnej użyteczności standardów. Do badanych instytucji zaliczyć należy:

- jednostki publicznych służb zatrudnienia: wojewódzkie i powiatowe urzędy pracy, w tym centra informacji i planowania kariery zawodowej, agencje zatrudnienia,
- szkoły i publiczne placówki kształcenia ustawicznego: centra kształcenia ustawicznego, centra kształcenia praktycznego, ośrodki doksztalcania i doskonalenia zawodowego, a także szkoły zawodowe i wyższe,
- niepubliczne instytucje szkoleniowe, np. zakłady doskonalenia zawodowego,
- jednostki organizacyjne Ochotniczych Hufców Pracy,

- ogólnopolskie organizacje związkowe i organizacje pracodawców (m.in. Związek Rzemiosła Polskiego, Krajowa Izba Gospodarcza itp.), stowarzyszenia zawodowe,
- ministerstwa, urzędy centralne i ich agendy, a w szczególności: Centralna i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne oraz organy odpowiadające za tzw. „zawody regulowane”.

W kolejnych propozycjach zostały uwzględnione liczne pisma i uwagi, zgłoszone przez różne instytucje, wskazujące na potrzebę opracowania standardów kwalifikacji w zawodach decydujących o konkurencyjności i innowacyjności polskiej gospodarki, a w szczególności: Polskie Stowarzyszenie Dekarzy, Konferencję Przedsiębiorstw Finansowych, Ministerstwo Gospodarki, Naczelną Izbę Pielęgniarek i Położnych, Centrum Doradztwa Rolniczego w Brwinowie, Wojewódzkie Komendy OHP, Związek Zawodowy „Budowlani”. Za wyborem tych obszarów przemawiały potrzeby społeczne, nowoczesność, aktualnie obserwowany szybki rozwój na świecie, istniejący potencjał naukowy i technologiczny w kraju, a także posiadanie krajowej bazy przemysłowej oraz rozwiniętej działalności eksportowej i kooperacyjnej w powiązaniu z producyjnymi firmami i ośrodkami badawczo-rozwojowymi w świecie. W środowiskach zajmujących się prognozowaniem kierunków nauki i technologii uważa się, że rozwój tych dziedzin stanowić będzie o wzroście innowacyjności gospodarki w Polsce, a więc wywoła proces tworzenia się wielu nowych innowacyjnych przedsiębiorstw i nowoczesnych miejsc pracy¹.

W efekcie przeprowadzonych badań sondażowych, uwzględniając propozycje zgłoszone przez zainteresowane instytucje, przygotowano listę 200 zawodów, rekomendowanych do opracowania w formie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych.

Sposób realizacji badania zapotrzebowania na standardy

Przeprowadzone badania zapotrzebowania na standardy kwalifikacji zawodowych pozwoliły ustalić obiektywny obraz potrzeb w tym zakresie, adekwatny do oczekiwań beneficjentów oraz istotny z punktu widzenia polityki rynku pracy. Wyłoniona lista zawodów została przygotowana z uwzględnieniem zawodów w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności. W celu ułatwienia respondentom dokonania wyboru zawodów do opracowania standardów wyłoniono kryteria, według których została sporządzona lista zawodów:

- duża dynamika wzrostu zapotrzebowania na kadry,
- zawody rozwojowe – zawody z przyszłością,
- strategiczne znaczenie dla konkurencyjności firmy na rynku pracy,
- istotne zmiany w zakresie regulacji prawnych,
- zawody „masowe” zatrudniające duże zbiorowości pracowników,
- duże zapotrzebowanie na europejskim rynku pracy,
- trudności z dobrym wykonywaniem wyuczonego zawodu przez absolwentów,
- kształcenie w ramach systemu szkolnictwa zawodowego.

Cele szczegółowe badań wymagały rozwiązania następujących problemów badawczych:

- 1) W jakich sytuacjach respondenci zetknęli się bądź korzystali ze standardów kwalifikacji zawodowych?

¹ Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2010 roku. Ministerstwo Nauki i Informatyzacji. Warszawa 2004.

- a) czy typ organizacji zatrudniającej respondentów miał wpływ na sytuacje, w jakich zetknęli się bądź korzystali ze standardów kwalifikacji zawodowych?
- b) czy zajmowane stanowisko miało wpływ na sytuacje, w jakich zetknęli się bądź korzystali ze standardów kwalifikacji zawodowych?
- 2) Jakie kryteria powinny decydować o doborze zawodów i specjalności do opracowania standardów kwalifikacji zawodowych?
 - a) czy zetknięcie się bądź korzystanie ze standardów miało związek z kryteriami doboru zawodów?
 - b) czy typ organizacji miał związek z kryteriami doboru zawodów?
 - c) czy zajmowane stanowisko miało związek z kryteriami doboru zawodów?
- 3) Jakie zawody w ramach wybieranych kryteriów są tymi, dla których w pierwszej kolejności powinny być opracowane standardy kwalifikacji zawodowych?

W celu rozwiązania przyjętych problemów badawczych, sformułowano następujące hipotezy robocze:

1. Korzystanie ze standardów kwalifikacji zawodowych ma związek z wykonywanymi przez respondentów obowiązkami i zadaniami zawodowymi. Sytuacje, w jakich respondenci zetknęli się ze standardami zależą od typu instytucji, w jakiej są zatrudnieni oraz od rodzaju zajmowanego stanowiska.
2. Najczęściej wymienianymi kryteriami doboru zawodów do opracowania standardów są zawody o największej dynamice wzrostu zapotrzebowania na kadry, zawody rozwojowe oraz zawody szkolnictwa zawodowego.

Przyjęte kryteria wyodrębniania zawodów do opracowania standardów kwalifikacji zawodowych były związane z sytuacjami, w jakich respondenci zetknęli się ze standardami – w szczególności były to sytuacje związane z wypełnianiem obowiązków zawodowych – typem organizacji oraz zajmowanym stanowiskiem. Podstawową metodą badań był sondaż diagnostyczny – pozyskiwanie opinii respondentów, w której została zastosowana technika wywiadu. Narzędziem badawczym był kwestionariusz wywiadu pt. „Rozpoznanie potrzeb, do jakich zawodów należy opracować standardy”. Wielkość próby badawczej obejmowała ponad sto osób, reprezentujących następujące instytucje:

- stowarzyszenia zawodowe i organizacje pracodawców – ok. 35% badanych,
- organizacje związkowe – ok. 15% badanych,
- jednostki publicznych służb zatrudnienia (WUP, PUP) – ok. 20% badanych,
- szkoły zawodowe, CKP, CKU – ok. 20% badanych,
- instytucje centralne i ich agendy, CKE, OKE – ok. 10% badanych.

Dobór próby badawczej miał charakter celowy. Objęła ona przedstawicieli instytucji, reprezentujących cztery obszary wykorzystywania standardów kwalifikacji zawodowych:

- polityka zatrudnienia,
- edukacja zawodowa,
- polityka kadrowa przedsiębiorstw,
- ubezpieczenia społeczne.

W wyniku przeprowadzonych badań pozyskano respondentów, reprezentujących wymienione obszary wykorzystywania standardów kwalifikacji zawodowych. Głównym miejscem prowadzonych badań były seminaria, mające na celu przeprowadzenie kampanii informacyjnej, informującej i promującej idee opracowywania i wykorzystywania standardów kwalifikacji zawodowych.

Proces badania wykorzystania standardów

Założenia metodyczne badań przewidywały trzy etapy: badania pilotażowe oraz dwa badania właściwe, których celem było zdiagnozowanie stanu wykorzystania wcześniej opracowanych krajowych standardów przez grupy potencjalnych użytkowników oraz uchwycenie zmian użytkowania w czasie. Badania właściwe poprzedzone zostały przez badania pilotażowe, które miały na celu weryfikację metod, technik i narzędzi badawczych. Zadania badawcze skupiały się wokół: organizacyjno-technicznego przygotowania badania, wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych, opracowania projektu kwestionariusza wywiadu, przeprowadzenia badań pilotażowych. Spełniały one następujące funkcje:

- weryfikacja problemów badawczych, a zwłaszcza poprawności ich eksplikacji i operacjonalizacji,
- sprawdzenie poprawności metod, technik i narzędzi badawczych,
- weryfikacja budowy narzędzi badawczych oraz treści w nich zawartych,
- potwierdzenie przyjętej procedury organizacyjnej badań.

Przyjęta metoda badawcza dla standardów kwalifikacji zawodowych uwzględniła działania w następujących obszarach zagadnień:

- wykorzystanie standardów do opracowywania programów kształcenia i szkolenia zawodowego jako podstawy do przygotowania standardów egzaminacyjnych, obowiązujących absolwentów wszystkich typów szkół zawodowych;
- wykorzystanie standardów w rekrutacji kandydatów do pracy;
- wykorzystanie standardów w selekcji pracowników związanych ze zmianami na stanowiskach;
- wykorzystanie standardów do opisu i aktualizacji zakresu obowiązków na danym stanowisku;
- wykorzystanie standardów do konstruowania systemu ocen pracowniczych;
- wykorzystanie standardów do określenia wymagań w zakresie szkoleń i doskonalenia zawodowego pracowników;
- wykorzystanie standardów do konstruowania programów szkoleń i określania celów edukacyjnych.

Zróznicowanie zadań zawodowych potencjalnych użytkowników w ramach danej dziedziny wymagało opracowania odpowiednich kwestionariuszy. Stąd w każdym z czterech z nich były zawarte pytania, przeznaczone do określonej grupy respondentów. W założeniach metodologicznych ustalono następujące cele szczegółowe:

- określenie stopnia i możliwości wykorzystania standardów w polityce zatrudnienia, edukacji zawodowej, polityce kadrowej przedsiębiorstw oraz w ubezpieczeniach społecznych,
- rozpoznanie korzyści ze stosowania standardów w polityce zatrudnienia, edukacji zawodowej, polityce kadrowej przedsiębiorstw i ubezpieczeniach społecznych,
- określenie czynników, które mają wpływ na wykorzystanie standardów,
- określenie trudności napotykanych podczas wdrażania standardów w polityce zatrudnienia, edukacji zawodowej, polityce kadrowej przedsiębiorstw i ubezpieczeniach społecznych,
- określenie rodzaju koniecznych zmian obowiązujących rozwiązań organizacyjno-prawnych sprzyjających wykorzystywaniu standardów w polityce zatrudnienia, edukacji zawodowej, polityce kadrowej przedsiębiorstw oraz w ubezpieczeniach społecznych.

Kolejne działania wymagały przygotowania ostatecznej wersji narzędzia badawczego (kwestionariusza wywiadu) do dwukrotnego przeprowadzenia badań właściwych, określających wykorzystanie standardów kwalifikacji zawodowych przez użytkowników. Zostało przeprowadzone badanie właściwe wykorzystania standardów w grupach adresatów – przedstawiciele polityki zatrudnienia, edukacji zawodowej, polityki kadrowej przedsiębiorstw i ubezpieczeń społecznych.

W celu zdiagnozowania stanu wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych w kształceniu i szkoleniu zawodowym oraz na rynku pracy były wykorzystane następujące metody badawcze:

- sondaż diagnostyczny poprzez zastosowanie techniki ankiety i wywiadu – metoda polegała na badaniu specjalnie dobranej celowo grupy respondentów;
- analiza dokumentów (analiza literatury, dokumentacji programowych, informatorów), mająca charakter uzupełniający.

W pierwszej kolejności przeprowadzono badania pilotażowe na przykładowej celowej próbie reprezentantów – byli to respondenci dobrani ze względu na pełnione funkcje w danej instytucji: dyrektorzy, kierownicy, prezesi oraz pracownicy merytoryczni, zajmujący się badanymi problemami (nauczyciele, specjaliści, doradcy zawodowi, pośrednicy pracy). Terenem badań były instytucje, w których standardy są znane osobom w nich pracującym. Dobór instytucji do badań był prowadzony drogą sondażu telemarketingowego, aby wykluczyć te instytucje, które nie zetknęły się jeszcze ze standardami i ich nie wykorzystywały. Terenem badań były: publiczne służby zatrudnienia (wojewódzki urząd pracy, powiatowe urzędy pracy, Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej), agencja zatrudnienia, stowarzyszenie zawodowe, komisje egzaminacyjne (Centralna Komisja Egzaminacyjna, Okręgowe Komisje Egzaminacyjne), centrum kształcenia ustawicznego i centrum kształcenia praktycznego, szkoła zawodowa i szkoła wyższa, ośrodek dokształcania i doskonalenia zawodowego, zakład doskonalenia zawodowego, jednostka organizacyjna Ochotniczych Hufców Pracy, ogólnopolskie organizacje związkowe i organizacje pracodawców, urzędy centralne i ich agendy, Zakłady Ubezpieczeń Społecznych.

Jakość i poprawność przygotowanych narzędzi badawczych były sprawdzone w badaniu pilotażowym, m.in. stopień rozumienia pytań ankietowych przez respondentów. Narzędzia badawcze uwzględniały zróżnicowane grupy adresatów badań, tj. reprezentantów instytucji edukacyjnych i rynku pracy. Wyniki badania pilotażowego posłużyły do wniesienia korekt do kwestionariuszy ankiet i uzupełnień do instrukcji. Wyodrębnienie wskaźników efektywności wykorzystania standardów ułatwiło identyfikację czynników, które wpływają na ich funkcjonowanie w instytucjach kształcenia i szkolenia zawodowego, u pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych. Najbardziej przydatnymi były wskaźniki sprawdzone empirycznie, a ich dobór był bardziej przekonującym symptomem badanego zjawiska, przełożonego na język pytań kwestionariuszowych czy inwentarzowych.

Przeprowadzone badania pilotażowe wykazały poprawność przyjętych metod (sondaż diagnostyczny – badanie opinii) i technik badawczych (wywiad indywidualny, standaryzowany, kwestionariuszowy), natomiast weryfikacja dotyczyła w szczególności narzędzi badawczych, w których dokonano zmian w zakresie sformułowanych pytań. W wyniku przeprowadzonej analizy opracowana została ostateczna wersja narzędzi badawczych – kwestionariuszy wywiadu do badań właściwych. Kwestionariusze te zostały uzupełnione przez odpowiednie dla nich karty respondenta.

W celu zdiagnozowania stanu wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych przewidziane było pierwsze badanie docelowe w postaci sondażu diagnostycznego (ankieta, wywiady, badanie dokumentów). Respondentami byli użytkownicy standardów, m.in. przedsiębiorstwa, organizacje pracodawców i pracobiorców, szkoły, ośrodki egzaminacyjne.

Najważniejszymi wskaźnikami efektywności wykorzystania standardów były:

- liczba programów kształcenia i szkolenia zawodowego, zaprojektowanych z wykorzystaniem standardów kwalifikacji (w formach szkolnych i pozaszkolnych);
- liczba programów kształcenia i szkolenia zawodowego, w których zmodyfikowano cele i treści kształcenia na podstawie analizy opisu standardu kwalifikacji zawodowych;
- liczba zawodów, dla których przygotowano standardy wymagań egzaminacyjnych i zadania egzaminacyjne w oparciu o standardy kwalifikacji zawodowych;
- liczba pracowników, dla których zdiagnozowano potrzeby szkoleniowe na podstawie różnicy pomiędzy wymaganiami standardu kwalifikacji zawodowych a faktycznymi kwalifikacjami pracownika;
- liczba i rodzaj opracowanych na podstawie standardów kwalifikacji zawodowych materiałów informacyjnych o zawodach i stanowiskach pracy, funkcjonujących w jednostkach publicznych służb zatrudnienia;
- liczba opisów kwalifikacji w zawodach regulowanych, przygotowanych na potrzeby uznawalności dyplomów, świadectw i kwalifikacji, w oparciu o standardy kwalifikacji zawodowych;
- opisy kwalifikacji wykonane dla zawodów z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, sporządzone dla celów „suplementu do dyplomu zawodowego”, w ramach formuły EUROPASS;
- liczba porad i informacji, udzielanych indywidualnie lub grupowo przez doradców zawodowych, z wykorzystaniem standardów kwalifikacji zawodowych;
- opisy stanowisk pracy z wykazem zadań zawodowych, funkcjonujące w przedsiębiorstwach i przygotowane z wykorzystaniem standardów kwalifikacji zawodowych;
- liczba stanowisk pracy w przedsiębiorstwach ocenionych w ramach wartościowania pracy, z wykorzystaniem standardów kwalifikacji;
- liczba odwiedzin bazy danych standardów kwalifikacji i pobrań opisów standardów (www.standardyiszkolenia.praca.gov.pl);

Po zakończeniu badania właściwego wyniki były poddane wielostronnemu opracowaniu, które polegało na:

- kontroli zebranego materiału i jego weryfikacji oraz selekcji;
- grupowaniu materiału uzyskanego z badań;
- skalowaniu wartości w ramach przygotowania materiału badawczego do jego analizy (ilościowej i jakościowej);
- prezentacji wyników badań w czytelnej i przejrzystej formie.

Wyniki badań były poddane analizie ilościowej, polegającej na podliczeniu wyników ankietowania i podliczeniu wskaźników efektywności wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych. Następnie przeprowadzona została analiza jakościowa badań – określenie wpływu poszczególnych wskaźników na funkcjonowanie standardów kwalifikacji zawodowych wśród przedstawicieli edukacji (instytucji kształcenia i szkolenia zawodowego) i rynku pracy (pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych). Analiza wyników

zakładała porównanie ze sobą różnych zgromadzonych danych empirycznych, ukazanie istniejących między nimi relacji, jak również szukanie dla nich uzasadnień na gruncie znanych doświadczeń pedagogicznych i założeń teoretycznych oraz wyciąganie wniosków ogólnych i zarysowanie możliwości praktycznego ich zastosowania.

Po wykonaniu prac analitycznych została sporządzona tablica wyników, której głównymi cechami przekrojowymi były: poziom efektywności wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych wśród potencjalnych adresatów systemu ustawicznej edukacji zawodowej i rynku pracy oraz charakterystyka oczekiwań w obszarze polityki edukacyjnej i zatrudnienia. Na podstawie zebranego materiału badawczego zostały sformułowane wnioski i rekomendacje dla przedstawicieli edukacji i rynku pracy. Metodologia badań oraz szczegółowe analizy ilościowe i jakościowe wyników badań zostały przedstawione w raportach z badań: *Zapotrzebowanie na standardy kwalifikacji zawodowych* oraz *Wykorzystywanie standardów kwalifikacji zawodowych przez potencjalnych użytkowników*.

Literatura

1. Bednarczyk H. (red.): Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego. Instytut Technologii Eksploatacji, Edukacja i Praca, Radom – Warszawa 1997.
2. Butkiewicz M. (red.): Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych. Projekt Badawczy KBN 1P11300106. Edukacja i Praca, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa – Radom 1995.
3. Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z. (red.): Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce. Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa – Radom 2000.
4. Kwiatkowski S.M., Symela K. (red.): Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2001.
5. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie. Projekt PHARE 2000 Cz. II – Krajowy System Szkolenia Zawodowego. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.
6. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst europejski. Projekt PHARE 2000 Cz. II – Krajowy System Szkolenia Zawodowego. Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa 2004.
7. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje-Modele-Aplikacje. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002.
8. Raport z badań: Zapotrzebowanie na standardy kwalifikacji zawodowych, kierownik grupy badawczej: U. Jeruszka, IPiSS 2006, maszynopis.
9. Raport z badań: Wykorzystywanie standardów kwalifikacji zawodowych przez potencjalnych użytkowników, kierownik grupy badawczej: U. Jeruszka, IPiSS 2006, maszynopis.

Recenzent:

prof. dr hab. Stefan KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autora:

Zbigniew KRAMEK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

e-mail: zbigniew.kramek@itee.radom.pl

Standardy kształcenia zawodowego – wyzwania dla systemu dualnego

Vocational education standards – challenges for dual system

Słowa kluczowe: standardy kształcenia ogólnego, standardy kształcenia zawodowego, system dualny, kompetencje.

Key words: general education standards, vocational education standards, dual system, competences.

Summary

To address the results of the international comparative studies and bad marks that the German school system obtained, educational standards oriented to the achievement of appropriate results achieved by pupils were developed and implemented as obligatory frame to the schools of general education. These events served as a subject for this paper. Partly as consideration to the concept of educational standards and their assessment, the attempts to implement standards into vocational education are undertaken. The next part of the paper is devoted to the idea of including conclusions derived from the area of general education into vocational education, as well as to developmental problems resulting for research to be conducted in the field of vocational education. In the last part there are also some recommendations and ideas on future activities.

Standardy kształcenia w obszarze kształcenia ogólnego

Wyniki tak zwanego badania Piza, w którym Niemcy źle wypadły w porównaniu z innymi państwami, co z kolei wywołało tzw. szok Piza, doprowadziły w Niemczech do obszernej i kontrowersyjnej dyskusji dotyczącej wprowadzenia krajowych standardów kształcenia. Jedną z konsekwencji była decyzja podjęta na Konferencji Niemieckich Ministrów Oświaty (KMK) w roku 2002 o ustaleniu obowiązkowych standardów kształcenia dla szkolnictwa ogólnokształcącego. W tym celu utworzona została w 2003 roku grupa robocza przy Niemieckim Instytucie Międzynarodowych Badań Pedagogicznych (DIPF), która pod kierownictwem Eckhardta Klieme opracowała ekspertyzę na temat standardów kształcenia¹. Ekspertyza ta skupia się na opisanie celów pracy pedagogicznej w przypadku głównych przedmiotów przy założeniu ukierunkowania na wyniki, tj. rezultaty, jakie powinni osiągnąć uczniowie. Do końca roku 2004 KMK

¹ E. Klieme, i inni (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. (O opracowaniu krajowych standardów kształcenia) tzw. Ekspertyza Klieme. BMBF (Wyd.) Berlin (www.dipf.de/publikationen/volltexte/zu_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) Stan na dzień: 10.01.2006.

opracowała standardy kształcenia dla głównych przedmiotów: niemieckiego, matematyki oraz nauk przyrodniczych w zakresie szkoły podstawowej, aż do poziomu ukończenia szkoły średniej, które zostały już obowiązkowo wprowadzone do szkół we wszystkich krajach związkowych.

Pojęcie „standardy kształcenia” na podstawie modeli kompetencji według opinii Klieme

Sprecyzowanie osiągnięć szkolnych² „ukierunkowanych na wyniki”³, tzn. opis pożądanych kompetencji, które powinni posiadać uczniowie po ukończeniu danego roku szkolnego. Powinny one równocześnie posłużyć szkołom jako ukierunkowanie na wiążące cele. *Modele kompetencji są ramami odniesienia dla postępowania zawodowego nauczycieli; równocześnie powinny one otwierać obszary metodyczne i dydaktyczne w planowaniu zajęć.*

Modele kompetencji formułowane są za każdym razem stosownie do konkretnej dziedziny, tzn. opisują treści poszczególnych obszarów nauczania lub przedmiotów. Treści zostają dopasowane do różnych poziomów nauczania, a następnie uszczegółowione. Tym samym są one dla nauczycieli swobodnego rodzaju orientacją, jakie kompetencje mają zostać przekazane lub osiągnięte.

Modele kompetencji są jednocześnie podstawą dla rozwoju odpowiedniego zestawu zadań i procedur mających na celu określenie wyników nauczania oraz oceny nauczania.

Standardy kształcenia uważane są za instrumenty wykorzystywane do ciągłej ewaluacji postępów w osiąganiu celu oraz jakości systemu kształcenia, za tak zwany benchmarking (model) kształcenia.

W ekspertyzie Klieme istniejące programy nauczania obszaru kształcenia ogólnego ukierunkowane na wkład (kompetencje wyjściowe uczniów, treści nauczania, zastosowane metody dydaktyczne – przyp. tłum.), stanowiące podstawę dla wdrożonych standardów, zostały uzupełnione o standardy nauczania ukierunkowane na wyniki. Przy tym ukierunkowanie powinno być skierowane nie tylko na cele pedagogiczne czy edukacyjne, ale przy tworzeniu kompetencji powinno się również wziąć pod uwagę kwestie dydaktyczno-przedmiotowe oraz psychologiczne, jak np. kwestie procedur i metod stosowanych w opracowywaniu testu.

W szczególności oznacza to:

- Standardy kształcenia podążają za celami kształcenia, czyli mowa tu o tym, czego w szkołach powinno się uczyć. Przy czym postawy, wartości, zainteresowania oraz motywacje odgrywają tak samo ważną rolę jak treści wiedzy, umiejętności oraz zdolności. Cele kształcenia w takim rozumieniu pokazują zarówno osobowe możliwości rozwoju, jak i odniesienie do wy-

² Właściwie mowa tu o „wyniku“ („output”) kształcenia, którego podstawą są kompetencje i rzeczywiste działania. Wynik oznacza zazwyczaj jakość egzaminów. Patrz Sloane, P.F.E. (2005): Standards von Bildung - Bildung von Standards (Standardy kształcenia – kształcenie standardów), w: ZBW Zeszyt 4, s. 484–496.

³ W Opinii Klieme określone jako: „Modele kompetencji”.

magań społecznych dnia codziennego lub w obszarze zawodowym. Te stosunkowo ogólne wypowiedzi muszą zostać jeszcze skonkretyzowane.

- Konkretyzacja ta ma formę wymogów kompetencji, tzn. ustalenie tego, jakie kompetencje powinni osiągnąć uczniowie. Wymogi są systematycznie przygotowywane w formie modeli kompetencji*, które opisują osiągnięcia uczniów na różnych poziomach kształcenia w odniesieniu do poszczególnych lat szkolnych. Są one uważane za standardy minimalne.

- Standardy kształcenia zawierają ponadto ustalenia dotyczące zadań oraz procedur umożliwiających ewaluację wyników kształcenia, tzn. stwierdzenia, czy uczeń faktycznie osiągnął zamierzone cele nauczania. Wyniki mogą zostać ocenione w celu sprawdzenia jakości całego systemu (klasa, szkoła, system kształcenia)⁴.

Wdrożenie standardów kształcenia ma na celu również poprawienie przejrzystości procesu kształcenia, a tym samym rozpoznanie zapotrzebowania na zmiany przy pomocy instrumentów kontrolingu kształcenia, co ma ułatwić rozpoczęcie niezbędnych procesów. Ponadto, dzięki standardom zakłada się uzyskanie wytycznych dla porównywalności systemów kształcenia w obszarze europejskim lub międzynarodowym. Wraz z rozwojem i wdrożeniem standardów kształcenia istnieje również nadzieja na polepszenie jakości zajęć szkolnych.

Standardy w kształceniu zawodowym

Standardy mają w obszarze kształcenia zawodowego długą tradycję. Są one ukierunkowane na wkład i zostały opracowane na podstawie wymagań programu nauczania. Jednak dzięki zwiększającemu się rozwojowi otwartych grup zawodów pokrewnych oraz ustanowieniu procedur egzaminacyjnych ukierunkowanych na kompetencje można zaobserwować większą orientację w procesie i działaniu, a tym samym w zakresie standardów ukierunkowanych na wyniki kształcenia. W dalszej części artykułu podejścia te zostaną opisane i rozpatrzone pod względem istotnych cech ekspertyzy Klieme, a następnie badana będzie kwestia, jak dalece koncepcja standardów kształcenia z obszaru kształcenia ogólnego może być przydatna w kształceniu zawodowym oraz jakie wyzwania są z tym związane⁵.

Różne koncepcje rozumienia kompetencji

System kształcenia ogólnego oraz kształcenie zawodowe w różny sposób pojmują termin „kompetencje”. I tak w ekspertyzie Klieme kompetencje rozumiane są jako „umiejętności i zdolności kognitywne, które jednostka posiada lub których może się nauczyć [...], aby rozwiązywać określone problemy oraz umieć w różnych sytuacjach skutecznie i odpowiedzialnie wykorzystywać związane z nimi zdolności i umiejętności społeczne, motywacyjne oraz chęci”⁶.

⁴ Klieme i inni: op. cit., s. 20 i kolejne.

⁵ Kritisch Sloane, P.F.E., Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des , Konzepts der nationalen Bildungsstandards auf die berufliche Bildung, (Zderzenie się kompetencji – dylematy w przenoszeniu pojęcia krajowych standardów kształcenia do kształcenia zawodowego), w: bwp@ Nr 8.

⁶ Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen -eine umstrittene Selbstverständlichkeit. (Porównawcze mierzenie osiągnięć w szkołach – sporna oczywistość), W: Weinert, F. E. (Wyd.): Leistungsmessungen in Schulen. (Mierzenie osiągnięć w szkołach) Weinheim und Basel 2002, s. 17–31.

<i>Standardy kształcenia według ekspertyzy Klemie:</i>	<i>Standardy według ustawy o kształceniu zawodowym (BBiG):</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>ogólne cele kształcenia związane z</i> • <i>modelami kompetencji ukierunkowanymi na wyniki kształcenia,</i> • <i>realizowane poprzez zadania oraz</i> • <i>procedury sprawdzające</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ukierunkowanie szkolenia na główny cel wykształcenia zdolności do wykonywania szeroko zakrojonych czynności zawodowych</i> • <i>Ustalenie treści, jakie powinny być przekazywane w danych pozycjach zawodowych oraz w odpowiednim planie ramowym szkolenia</i> • <i>Wymagania egzaminacyjne, skonkretyzowane w postaci różnych zadań</i> • <i>Procedury stosowane w celu sprawdzania kompetencji</i>
Podstawowe cechy	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Określenie obszarów kompetencji w danym przedmiocie na podstawie wymagań niezbędnych do opanowania danego przedmiotu</i> • <i>Łączne podejście na podstawie etapów poziomu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ustalenie treści na poziomie całościowym (zintegrowanie wiedzy, umiejętności i zdolności) w odniesieniu do stosownego postępowania zawodowego w danych zawodach</i> • <i>Zintegrowane podejście (model zawodu), brak etapów poziomu</i>

Znaczącą cechą takiego rozumienia kompetencji jest odwoływanie się do zakresu przedmiotowego. Pojęcie „kompetencje” wyraża, że standardy kształcenia, (...) podstawowe wymiary rozwoju uczenia się identyfikowane są z danym zakresem przedmiotowym (jedną dziedziną, obszarem nauczania lub jednym przedmiotem). Kompetencje odzwierciedlają podstawowe wymagania dotyczące działań, którym poddani są uczniowie, a główna uwaga skupiana jest na konkretnych przedmiotach oraz przedmiotowym stanie rzeczy tych przedmiotów”⁷.

W kształceniu zawodowym przeważa takie rozumienie kompetencji, które ma na celu umożliwienie jednostce podejmowania szeroko zakrojonych działań zawodowych w różnych kontekstach na własną odpowiedzialność.

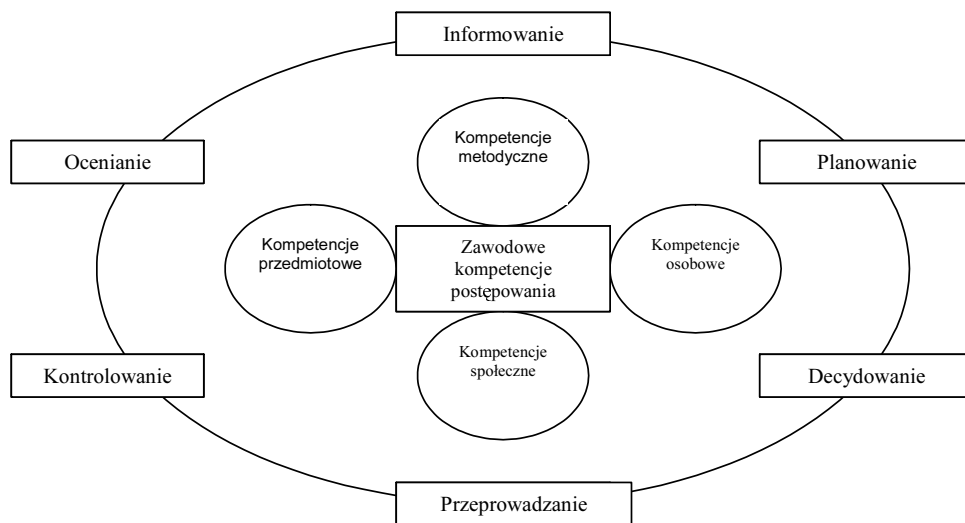
Kompetencje mogą tu zostać zrozumiane jako złożone umiejętności postępowania i samoorganizacji jednostki, które umożliwiają jej stosowne radzenie sobie z przyszłymi zadaniami i pracami (tzn. w odniesieniu do kontekstów i osób działających w tych kontekstach).

W środku rozważań leży szeroko zakrojona zdolność do działania zawodowego jednostki, która składa się z zespołu kompetencji zawodowych, kompetencji dotyczących metod, kompetencji społecznych oraz osobowych. Stanowi ona podstawę dla samodzielnego planowania, realizacji oraz oceny powierzonych prac i zadań oraz daje możliwość zastanowienia się nad własnym postępowaniem zawodowym.

Kształcenie zawodowe odnosi się do nabywania kompetencji specyficznych dla danego obszaru. Nie ma odniesienia do tradycyjnych przedmiotów, lecz do realnych wymogów wykonywanego zawodu: pojęcie kompetencji stosowane w kształceniu zawodowym wykracza poza zawężenie go wyłącznie do przedmiotów i w pierwszej linii może zostać ugruntowane jako

⁷ Klieme i inni: op. cit., s. 22.

zawodowo-pedagogiczne lub/ oraz naukowo-teoretyczne, a następnie scharakteryzowane jako odnoszące się do działania i procesu⁸.



Standardy według ustawy o kształceniu zawodowym (BBiG)

Porównanie głównych cech koncepcji standardów kształcenia ze strukturami systemu kształcenia zawodowego pokazuje, że w kształceniu zawodowym już od wielu lat standaryzacja stosowana jest jako instrument zapewniający jakość⁹.

Cele kształcenia według BBiG

Na płaszczyźnie celów kształcenia ustawa o kształceniu zawodowym (BBiG) może uchodzić jako standard. W niej silnie zakotwiczone jest połączenie zawodowej zdolności działania jako wiodącego celu kształcenia dualnego.

Systemy kształcenia dla uznawanych przez państwo istniejących zawodów mogą być postrzegane jako konkretyzacja BBiG¹⁰. W systemach kształcenia dla poszczególnych profili zawodów ustalono następujące cechy:

- Oznaczenie zawodu regulowanego;
- Długość kształcenia, pomiędzy dwa a trzy lata;
- Katalog umiejętności, zdolności i wiedzy, które mają być przekazane jako standard minimalny;
- Wskazówki do podziału rzeczowego i czasowego dla przekazywania treści;
- Wymagania egzaminacyjne.

⁸ P.F.E. Sloane, B. Dilger: op. cit., s. 12 i kolejne.

⁹ R. Meyer (2006): Bildungsstandards im Berufsbildungssystem - Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Standardy kształcenia w systemie kształcenia zawodowego – ich znaczenie dla nauki zawodowej między wymaganiem a rzeczywistością) w: ZBW Tom 102, Zeszyt 1, Stuttgart.

¹⁰ Zur Zelt 350 Ausbildungsordnungen. Stan na 31.05.2006.

Umiejętności, zdolności oraz wiedza, jaka ma zostać przekazana w dualnym kształceniu zawodowym formułowane są w systemach kształcenia na podstawie wymagań programów nauczania oraz ukierunkowane na wkład. Przy tym ustala się, jakie umiejętności, zdolności i wiedza powinny być przekazywane lub nauczane oraz w jakich odstępach czasowych. Uregulowania egzaminacyjne istniejące w systemach kształcenia są procedurami mającymi na celu określenie wyników kształcenia. Według rozumienia ekspertyzy Klieme systemy kształcenia mogą być rozumiane jako standardy minimalne.

Systemy kształcenia a warunki ramowe

Nie tylko umiejętności, zdolności i wiedza kształcenia zawodowego są sformułowane jako standardy ustawowe, ale również proces wykonania: Rozwój systemów kształcenia przebiega w procedurze ukierunkowanej na osiągnięcie konsensusu przy uczestnictwie partnerów społecznych (pracodawców, pracowników), federacji i krajów związkowych. Również warunki ramowe określone z perspektywy prawnej, jak na przykład czas trwania kształcenia oraz oznaczenie uznawanego przez państwo zawodu regulowanego są formami standaryzacji i zapewniają porównywalność zawodów regulowanych.

Jednak w chwili obecnej niemożliwe jest udzielenie pełnej i uzasadnionej odpowiedzi na pytanie, czy treści nauczania systemów kształcenia w rozumieniu ekspertyzy Klieme mogą uchodzić również za kompetencje, co oznacza, że mogą być uznawane za pożądane wyniki.

Koncepcja ścieżki dydaktycznej

Koncepcja ścieżki dydaktycznej dla obszaru szkolnego kształcenia zawodowego, która została zapoczątkowana w połowie lat 90. może być również rozumiana jako rodzaj standaryzacji w obszarze kształcenia zawodowego. Poprzez uelastycznioną formę treści i celów w poszczególnych ścieżkach edukacyjnych szkoły zawodowe zyskały dużą swobodę działania. Ścieżki dydaktyczne wraz z zawodowymi treściami nauczania systemów kształcenia są określonymi obszarami tematycznymi, które w pierwszym rzędzie ukierunkowane są (lub powinny być) na rzeczywisty przebieg działań zakładowych lub na przebieg pracy. Konkretyzacja i ustandaryzowanie ścieżek leży w gestii poszczególnych krajów związkowych, a sytuacja ta jest odpowiednio heterogeniczna. Zaledwie kilka punktów wyjściowych wskazuje na to, jak powinno wyglądać odpowiednie połączenie wspólnych celów edukacyjnych kształcenia zawodowego w systemie dualnym pomiędzy dwoma miejscami szkolenia – szkołą i zakładem. W rzeczywistości sytuacja ta wygląda wręcz odwrotnie: istnieje niebezpieczeństwo oddalenia od siebie rozwoju tych miejsc szkolenia. W kształceniu zawodowym wypracowanie powszechnie obowiązujących standardów dla szkoły i zakładu nie powiodło się ze względu na federalizm. Podczas gdy w niektórych szkołach zawodowych istnieją standardy dla poszczególnych przedmiotów, to rozwój standardów (jakości) w zakładach jest zaledwie w fazie początkowej: tutaj przeważają poglądy ilościowe, przykładowo liczba dotycząca przeprowadzonych szkoleń. Euler konstatuje tę sytuację sarkastycznie i realistycznie: trzeba się cieszyć, jeśli firmy w ogóle kształcą¹¹.

¹¹ D. Euler (2005): Qualitätsentwicklung an den Lernorten - ein Ansatz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung. (Rozwój jakości w miejscach nauczania – punkt wyjściowy dla kształcenia ustawicznego w kształceniu zawodowym). W: ZBW, Tom 101, Zeszyt 1, s. 1–9.

Ponadto mało wiadomo o utrzymywaniu standardów w kształceniu zawodowym. Nie ma żadnych regularnych i systematycznych badań empirycznych dotyczących jakości kształcenia szkolno-zawodowego i zakładowego ani też o wzajemnej współpracy pomiędzy miejscami szkolenia, szkołą i zakładem. Natomiast istnieje wiele badań empirycznych dotyczących jakości oraz sposobu działania „innowacyjnych” metod egzaminacyjnych w różnych zawodach regulowanych¹².

Konsekwencje – Co należy zrobić?

Dyskusja o standardach kształcenia w znaczeniu ekspertyzy Klieme oraz zapoczątkowane dzięki temu procesy mogą być rozumiane jako próby ilościowego określenia jakości systemu kształcenia, a tym samym umożliwienie lepszej porównywalności systemów. Jednak po samych standardach kształcenia nie należy oczekiwać polepszenia jakości. Jak dalece może się udać, aby poprzez standaryzację jako ujednoczenie coraz bardziej złożonego świata życia prywatnego i zawodowego prawidłowo ocenić i osiągnąć polepszenie jakości, pozostaje kwestią otwartą. Jednakże dla kształcenia zawodowego konieczne jest, aby również te istniejące standardy (w szczególności związane z dążeniem do harmonizacji systemów kształcenia na płaszczyźnie europejskiej) rozwijać i kształtować w taki sposób, aby można było je włączyć do jednolitej bazy. Pod tym względem w niektórych krajach proces uznawalności dyplomów ukończenia szkół państwowych jest bardziej zaawansowany niż w Niemczech, a to za sprawą utworzenia Europejskich Ram Kwalifikacji (EQR) oraz dostosowanego do nich systemu uzyskiwanych punktów osiągnięć (ECVET dla kształcenia zawodowego; ECTS dla obszaru szkolnictwa wyższego). Dlatego też kształcenie ustawiczne w Niemczech należy wzmocnić standardami (jakości) poprzez zdefiniowanie wymagań i metod egzaminacyjnych opartych na kompetencjach, a także poprzez wsparcie krajowych ram kwalifikacji¹³. Zadanie to utrudnia dodatkowo zróżnicowane nazewnictwo.

Jedno z pilniejszych zadań polega na tym, aby w wymaganiach dotyczących kształcenia oraz wymaganiach egzaminacyjnych rozwijać raczej domniemane rozumienie kompetencji, wynikające z tego pozycje zawodowe, jak również poddać metody egzaminacyjne sprawdzeniu i stale je rozwijać jako ukierunkowane na wyniki kształcenia.

Przy tym należy dążyć do wypracowania wspólnego rozumienia pojęcia kompetencji – również interdyscyplinarnie. Powstające w ten sposób kwestie badawczo-rozwojowe dotyczą przede wszystkim dwóch aspektów:

* Opisanie zespołu kompetencji na podstawie zawodów i modelu zawodu

Chodzi tutaj przede wszystkim o to, jak w kształceniu zawodowym powinny wyglądać formy szkolenia lub metody egzaminacyjne oparte na kompetencjach w porównaniu z formami szkolenia opartymi na planie nauczania. Standardy oparte na kompetencjach stosowanych w wymaganiach szkoleniowych mają za zadanie ustalać odniesienia dotyczące wymagań w poszczególnej grupie zawodów pokrewnych.

¹² M. Ebbinghaus (2005): Stand und Perspektiven bei beruflichen Prüfungen - Ansätze zur Reform des Prüfungswezens in der dualen Ausbildung. (Sytuacja obecna i perspektywy egzaminów zawodowych – punkt wyjściowy dla reformy systemu egzaminowania w systemie dualnym,) w: bwp@ Nr 8.

¹³ W tym celu BiBB przeprowadzi więcej prac; rozpoczną się one latem 2006 roku projektem „Standardy kompetencji w kształceniu zawodowym”.

- Procedur egzaminacyjnych i procedur oceny opartych na kompetencjach

W związku z procedurami egzaminacyjnymi i procedurami oceny niezbędna jest konfrontacja z kształtowaniem grupy zawodów pokrewnych na podstawie poziomów, bez odchodzenia od modelu zawodu. Na pierwszy plan wysuwa się pytanie, jak można nadać kompetencjom odpowiednie kryteria oceny oraz uhierarchizować według poziomów. W dalszej kolejności należy wyjaśnić, w jaki sposób można opracować stosowne i spójne kryteria oraz standardy oceny dla egzaminowania oraz jakie kroki są niezbędne do ich zastosowania.

Esencję tego zagadnienia stanowi kwestia wprowadzenia do kształcenia zawodowego nowych i dodatkowych standardów. Co więcej, należy przeanalizować istniejące standardy pod względem ich sensowności i użyteczności, by zachować ich istotę podczas niezbędnego procesu kształtowania ich na nowo, jako ukierunkowanych na wyniki oraz powiązać dalszy rozwój ze standardami kompetencji.

Recenzent:

dr Krzysztof SYMELA

Tłumaczenie

Małgorzata Jesionek

Opracowanie:

Małgorzata SZPILSKA

Malgorzata.szpilska@itee.radom.pl

Źródło: Nr 4/2006 Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis.

Sylwetki wybitnych oświatowców

Stanisław ZAGÓRSKI



Zagórski Stanisław Andrzej, prezes Społecznego Stowarzyszenia Prasoznawczego w Łomży, dziennikarz, wydawca, ur. 20 sierpnia 1933 r. w Kozubowie, pow. Pińczów (obecnie woj. świętokrzyskie) handlowiec, kulturoznawca; córka Zofia (abs. WSZiM oraz UW), syn Radosław Barwin – mgr administracji i mgr prawa, doktorant Uniwersytetu Warszawskiego.

Studia: Wydział Dziennikarski Uniwersytetu Warszawskiego, mgr dziennikarstwa, Warszawa 1955 r. *Praca zawodowa i społeczna:* Pracę dziennikarską rozpoczął w 1955 r., w *Głosie Olsztyńskim*, z którym był związany do maja 1960 r. Po powrocie do Warszawy publicysta w *Przyjaciółce* (1960–1961), a następnie w *Trybunie Mazowieckiej* (1961–1962) i *Zarzewiu* (1962–1968); w latach 1968–1973 pracował w *Nowej Wsi*, gdzie kierował działem krajowym. W 1973 przeniósł się na Białostoczczyznę, gdzie był kierownikiem oddziału terenowego *Trybuny Ludu*. W tym czasie rozpoczął współpracę z *Gazetą Białostocką* (z jego pomysłu przemianowaną w 1975 na *Gazetę Współczesną*) i miesięcznikiem reporterów *Kontrasty*. Od 1.04.1980 do 30.03.1990 był twórcą i redaktorem naczelnym tygodnika *Kontakty* w Łomży. Skupił wokół pisma najbardziej utalentowaną młodzież dziennikarską, co przy odpowiedniej pracy z nią zaowocowało w kolejnych dwóch latach nagrodą Juliana Bruna dla dwóch członków zespołu. Takiego sukcesu nie osiągnął żaden tygodnik, nie tylko regionalny. Redagowane przez niego *Kontakty* zostały uznane za najlepsze w grupie pism regionalnych i uhonorowane Laurem Wigierskim w 1987 r. W tymże roku zajęły też I miejsce na wystawie prasy lokalnej i regionalnej w Katowicach. Zastąpiły również klubem „Starcia”, gdzie zapraszano przedstawicieli opozycji, m.in. Jacka Kuronia, Jadwigę Staniszkis oraz cyklem spotkań *Bez pardonu*, podczas których mieszkańcy regionu rozliczali przedstawicieli władzy terenowej.

Organizacje: członek SDP (1957–1981), Stow. Dziennikarzy RP (od 1983).

Nagrody i odznaczenia za twórczość dziennikarską i działalność społeczną: nagrody – Klubu Publicystów Rolnych SDP (1963), I Nagroda Klubu Publicystów Rolnych SDP w dziedzinie tygodników (1968), Klubu Publicystyki Polityczno-Społecznej SDP (1977), I Nagroda Klubu Redakcyjnego SDP za wybitne osiągnięcia w redagowaniu pisma (1987), Nagroda Marszałka Sejmu za publicystykę parlamentarną *Kontaktów* (1988); trzykrotnie ZG SDP i ZG ZMW za publicystykę o młodzieży wiejskiej (1970, 1971, 1972), liczne w konkursach na reportaż, w tym nagroda *Książki i Wiedzy* (1974) i redakcji *Kultury* (1976), dwukrotna wojewody łomżyńskiego za publicystykę i osiągnięcia w redagowaniu pisma (1985, 1986).

Odznaczenia: Srebrny (1958) i Złoty Krzyż Zasługi (1973), Krzyż Kawalerski (1979) i Krzyż Komandorski OOP (2001), medal Komisji Edukacji Narodowej za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania (2001); *odznaki:* Tysiąclecia, OHP, *Za zasługi dla woj. łomżyńskiego* (1982), *Zasłużonego działacza kultury* (1985), Złota Honorowa Odznaka Stowarzyszenia Dziennikarzy oraz Dyplom Honorowy Za Zasługi dla Dziennikarstwa (1987), Nagroda im. Aleksandra Patkowskiego

(2002), Nagroda Marszałka Województwa Podlaskiego (2003) i najnowsze odznaczenie – Medal Zasłużony Kulturze „Gloria Artis” (2006).

W wieloletniej działalności redakcyjnej nieustannie łączy pracę dziennikarską z organizatorską; był pomysłodawcą, organizatorem bądź współorganizatorem licznych wydarzeń kulturalnych. Poczynając od *Zarzewia* (Ogólnopolska Olimpiada Wiedzy Rolniczej, konkurs na pamiętnik *Moje pierwsze kroki w gospodarstwie*) poprzez *Nową Wieś* (konkursy pamiętnikarskie: *Z dyplomem na wieś, Moje życie w PGR i in.*), *Gazetę Białostocką/Współczesną* (konkursy: *Konflikt współczesny, Moje miejsce wśród ludzi*) i *Kontakty* (oprócz dorocznych turniejów reporterskich, także konkurs na *Pamiętnik nastolatka*). Utworzył Krajowy Klub Reportażu Stow. Dziennikarzy PRL, któremu przewodniczył przez dwie kadencje, a siedzibę Klubu, czyli stolicę polskiego reportażu na dwie kadencje ustanowił w Łomży!! Z jego inicjatywy we wrześniu 1981 powstało Społeczne Stowarzyszenie Prasoznawcze STOPKA, które upowszechnia kulturę i wiedzę o prasie, ale i uczestniczy w tworzeniu kultury polskiej. Inicjatywy STOPKI: mikrofilmowa Czytelnia Prasy Dawnej, załączek Muzeum Niesamowitości, doroczny konkurs o nagrodę i medal Zygmunta Glogera (I edycja w 1983 r.), no i rzecz najważniejsza: utworzenie Oficyny Wyd. „Stopka” i konkursy pamiętnikarskie dla Polaków w kraju i za granicą w cyklach: *Wschodnie losy Polaków, Zachodnie losy Polaków, Jak żyjesz, Polaku? Kto mnie wychowuje?*

Książki: (autor, współautor, red., m.in.): *Moje pierwsze kroki na ziemi*, Iskry (1969); *W sztafecie pokoleń* (Iskry 1970); *O chlebie myślę*, (Iskry 1970); *Jak sama młodość* (LSW 1972); *Chłopi-robotnicy o sobie. Studium autobiografii* (Książka i Wiedza 1974), *Maraton wiejski* (KIW1974), *Wiejskie pejzaże* (Wyd. Poznańskie, 1975) *Blisko ziemi, blisko ludzi*, (Iskry 1975); *Konflikt współczesny* (Iskry 1980), *Spotkania z Suwalszczyzną* (Wyd. Łódzkie 1980). *Książki zasłużonej Oficyny Wyd. „Stopka”*: *Wschodnie losy Polaków (1991–1995), Zachodnie losy Polaków (1997–1999), Jak żyjesz, Polaku?* (2000), *Spotkania z Glogerem* (1995), *Czy zmierzch kultury ludowej* (1997), *Życie po polsku, czyli o przemianach obyczaju w drugiej połowie XX wieku* (1998), *Centra i peryferie* (1999), *Siedem granic, osiem kultur i Europa* (2001), *Moralność Polaków* (2001), *Autorytety polskie* (2002), „*Życie codzienne Polaków*” (2003), „*Kultura polityczna Polaków*” (2004), „*Polacy o sobie*” (2005), „*Polska i jej sąsiedzi*” (2006).

Oprócz działalności wydawniczej kierowana przez niego „Stopka” prowadzi również szeroką działalność oświatową. Stworzona przez nią sieć policealnych szkół farmaceutycznych obejmuje już 14 placówek w głównych miastach Polski. Dyplom technika farmaceutycznego zdobyło prawie 1000 absolwentów, z których wszyscy znaleźli pracę. Najmłodszym „dzieckiem” red. Stanisława Zagórskiego jest nowo utworzona Wyższa Szkoła Współpracy Międzynarodowej i Regionalnej im. Zygmunta Glogera w Bielsku Podlaskim. Pomyślana została jako szkoła pogranicza wschodniego, która będzie kształcić młodzież także z sąsiednich krajów. W ramach prowadzonych kierunków studiów (ekonomia, filologia) założyciel przewidział atrakcyjne specjalności, m.in. handel zagraniczny.

Pragniemy podkreślić – powtarzają zazwyczaj wnioskodawcy nagradzania Zagórskiego – że red. Zagórski stara się integrować środowisko twórcze, kulturalne, wspierać animatorów kultury i placówki kulturalne. Jest wulkanem pomysłów, do realizacji których potrafi zjednać i zapalić innych. Jego kulturotwórcza rola w środowisku jest niepodważalna.

Hobby: gromadzenie diabełków i aniołków, poranne spacery, kibicowanie Wiśle Kraków w piłce nożnej, piosenki ludowe. Sposób spędzania wolnego czasu: film telewizyjny, prasa, książki. Ulubione lektury: pamiętniki, reportaże.

Andrzej KIREJCZYK



Andrzej Kirejczyk urodził się 1 stycznia 1939 roku w Warszawie w rodzinie nauczycielskiej. Do szkoły podstawowej i liceum uczęszczał w Warszawie. Studia wyższe ukończył w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach uzyskując w 1965 roku tytuł magistra chemii. Przez cały okres aktywności zawodowej związany jest z działalnością oświatową. Pracę zawodową rozpoczął jako nauczyciel chemii w Technikum Mechaniczno-Chemicznym dla Dorosłych w Piastowie, następnie pełnił funkcję wicedyrektora Technikum

Gastronomicznego i Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Pruszkowie i wizytatora-metodyka chemii w Wydziale Oświaty w Pruszkowie. W 1974 roku podjął pracę w Ministerstwie Oświaty i Wychowania w Departamencie Kształcenia Ogólnego na stanowisku starszego wizytatora, gdzie m.in. nadzorował nauczanie chemii w szkolnictwie ogólnokształcącym i funkcjonowanie wizytatorów-metodyków.

W 1979 roku rozpoczął pracę w Zarządzie Głównym Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, z którym związany jest do dnia dzisiejszego. Był kolejno głównym specjalistą ds. szkół i dyrektorem Zespołu ds. Szkół, nadzorując szkoły Związku ZDZ prowadzone przez Zakłady Doskonalenia Zawodowego. W 1995 roku został wybrany wiceprezesem Zarządu Głównego, którą to funkcję pełnił do czasu przejścia na emeryturę z roczną przerwą na pełnienie obowiązków prezesa Zarządu. W 1999 roku przeszedł na wcześniejszą emeryturę, podejmując jednocześnie pracę w niepełnym wymiarze w charakterze doradcy prezesa. Jest członkiem Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Całą – ponad 40-letnią – działalność zawodową poświęcił rozwojowi oświaty, zwłaszcza oświaty zawodowej i pozaszkolnej. Służy pomocą nauczycielom, wykładowcom, instruktorom praktycznej nauki zawodu, dyrektorom szkół i placówek oświaty pozaszkolnej w realizacji zadań organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych. Wykorzystując doświadczenia współpracujących ze Związkiem ZDZ organizacji oświatowych z krajów Unii Europejskiej, wspólnie z kierownictwami Zakładów Doskonalenia Zawodowego upowszechnia wśród kadry nauczającej nowoczesne formy szkolenia wykorzystujące programy modułowe, budowane stacje dydaktyczne czy symulacyjne metody nauczania. Uznając jakość kształcenia za jeden z najważniejszych kierunków działania ZDZ w połowie lat 90. zainicjował wdrażanie systemu zarządzania jakością, zachęcając Zakłady do uzyskiwania certyfikatów jakości z serii ISO 9000. Aktualnie ponad 3/4 ZDZ posiada i odnawia te certyfikaty.

W latach 90. wspólnie z kolegami doprowadził do znacznego rozwoju szkolnictwa Zakładów Doskonalenia Zawodowego. W tych latach liczba szkół prowadzonych przez ZDZ wzrosła z kilkudziesięciu do ponad 500, obejmując wszystkie typy szkół ponadpodstawowych.

Był projektodawcą i współtwórcą, razem z Krajową Izbą Gospodarczą, uruchomienia sieci policealnych studiów kupieckich. Do tych szkół, pod jego kierownictwem, grupa wybitnych specjalistów opracowała nowatorskie programy, podręczniki i poradniki metodyczne dla na-

uczycieli. Jednak dynamiczny rozwój szkolnictwa wyższego, szczególnie ekonomicznego, doprowadził po kilku latach do stopniowego zmniejszania zainteresowania tymi szkołami.

Aktywnie uczestniczył w opracowywaniu zasad funkcjonowania, powołaniu i pracach „Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych”, którą podpisało 12 pozarządowych organizacji oświatowych o zasięgu krajowym. W ramach jej prac był m.in. inicjatorem i współtwórcą projektu ustawy o pozaszkolnej edukacji dorosłych podpisanego i złożonego w 2000 roku w Sejmie przez grupę 42 posłów.

Jest inicjatorem organizowanych przez Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego konferencji naukowych poświęconych w głównej mierze rozwojowi edukacji ustawicznej. Można tu wymienić konferencję „Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie edukacji”, której dorobek upowszechniono w numerach 2 i 3 z 1999 roku Edukacji Ustawicznej Dorosłych, czy zorganizowaną w 2000 roku w Katowicach wspólnie z Instytutem Technologii Eksploatacji z Radomia konferencję „Jakość w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych”, z której materiały ukazały się pod redakcją Mariana Piotrowskiego i Andrzeja Kirejczyka w wydawnictwie ITE.

Współpracuje z szeregiem organizacji oświatowych krajowych i zagranicznych, a zdobyte doświadczenia i swoje przemyślenia upowszechnia w wielu artykułach publikowanych w takich periodykach, jak np. Zeszyty Metodyczne, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, Handel Wewnętrzny itp. Jest także współautorem poradnika metodycznego dla wizytatorów-metodyków wychowania fizycznego. Z jego inicjatywy i pod jego redakcją ukazał się opracowany przez wizytatorów-metodyków poradnik metodyczny dla nauczycieli chemii do zmienionego w 1976 roku programu nauczania chemii dla szkoły podstawowej.

Syn Marek, dr fizyki, jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Warszawskiego.

Za zasługi w pracy zawodowej, oświatowej i społecznej został odznaczony i wyróżniony m.in.: Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym i Srebrnym Krzyżem Zasługi, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Odznaką „Za Zasługi dla Oświaty”, Złotą Odznaką Krajowej Izby Gospodarczej, Srebrną i Złotą Odznaką „Za Zasługi dla ZDZ” i wpisem do Księgi Ludzi Zasłużonych dla Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych

The situation and perspectives of reflections' development on adult education
pod red. Tadeusza Aleksandra,
Doroty Barwińskiej, Kraków–Radom 2007

W 2006 roku minęło 60 lat działalności Katedry Oświaty i Kultury Dorosłych Uniwersytetu Jagiellońskiego – jednej z najstarszych tego typu katedr w Europie, znajdującej się jednocześnie w najstarszej uczelni w Polsce. Jubileusz ten uroczyście obchodzono podczas cyklicznej międzynarodowej konferencji naukowej *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych* zorganizowanej przez Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego 24–25 kwietnia 2006 r. w Krakowie.

Tematyka referatów plenarnych oscylowała wokół wartości w andragogice, znaczenia i przydatności refleksji nad edukacją dorosłych, poszukiwania teorii uczenia się ludzi dorosłych, usamodzielniania się teorii oświaty dorosłych jako nauki społecznej. Nie pominięto także kwestii edukacji ustawicznej, europejskich idei i inspiracji edukacji dorosłych oraz wskazania miejsca andragogiki w systemie nauk pedagogicznych. Obradowano również w sekcjach tematycznych: inspiracje w andragogice, andragogika w służbie praktyki edukacyjnej, praktyczne aspekty edukacji dorosłych.

Konferencja naukowa stała się inspiracją do powstania książki pod tym samym tytułem.

Przedstawione w tym tomie rozmyślenia nad edukacją dorosłych mają charakter niezwykle rozległy i różnorodny, a przez to jedyny w swym rodzaju i dotąd niespotykany. *W związku z tym do zakresu tej refleksji zaliczane są dodatkowe namysły nad nowymi zagadnieniami: działalnością edukacyjną stowarzyszeń społecznych, zakładów pracy, ruchów społecznych,*

rozmaitych, nowo tworzonych ośrodków edukacyjnych (np. przy parkach narodowych), instytucji artystycznych oraz placówek kultury i sztuki (teatry, filharmonie, galerie sztuki), Internetu i inne. W ostatnich latach teoria oświaty dorosłych obejmuje także (do niedawna „wstydlive”) refleksje nad zagadnieniem edukacji ludzi niepełnosprawnych oraz przedstawicieli pokolenia seniorów. (...) Potwierdzeniem jest dynamicznie rozwijający się uniwersytet III wieku. (...) Jak widać z treści tekstów, współczesna refleksja na temat kształcenia dorosłych z jednej strony opisuje i wyjaśnia to, co dokonuje się w instytucjach sformalizowanego kształcenia dorosłych, jak również włącza do swoich uogólnień doświadczenia i wnioski o tym, co człowiek wynosi – jeśli idzie o rozwój – z procesów naturalnego uczestnictwa w życiu.

Opublikowane w tomie artykuły i opracowania ukazują refleksje nad kształceniem dorosłych nie tylko na poziomie krajowym, ale dotyczą również analizy kierunków badań andragogiki za granicą.

Pierwsza część traktuje o edukacji dorosłych w aspekcie całościowym, rozważając kwestie jej filozoficznych, psychologicznych i aksjologicznych podstaw, genezę, potrzebę, uwarunkowania rozwoju, społeczne funkcje i przyszły poziom kształcenia dorosłych. Pragniemy zwrócić uwagę na wygłoszone studium Prof. dr. hc. T. Nowackiego (Komitet Nauk Pedagogicznych PAN): *Wartości w pedagogice*, Prof. dr. hab. M. Malewskiego (DSWE TWP Wrocław): *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, Prof. zw. dr. hab. S. Palki (Uniwersytet Jagielloński): *Andragogika w systemie nauk społecznych* oraz Prof. zw. dr. hab. T. Aleksandra (Uniwersytet Jagielloński): *Usamodzielnianie się teorii oświaty dorosłych jako nauki społecznej*.

O inspiracjach w andragogice traktują: Prof. dr hab. E. Trafiałek (Akademia Świętokrzyska): *Edukacja dorosłych w strategii kształcenia ustawicznego. Polska a Europa*, dr hab. K. Błęszyńska (Uniwersytet Warszawski): *Edukacja międzykulturowa jako obszar refleksji andragogicznej*, Prof. dr hab. J. Kostkiewicz (Uniwersytet Jagielloński): *Emancypacja kobiet – poza nurtem pedagogiki emancypacyjnej*.

Trzecia część to materiały i studia na temat wykorzystywania refleksji andragogicznej do optymalizacji praktyki kształcenia i wychowania dorosłych. Teksty m.in. Prof. dr hab. Z. Wołka (Uniwersytet Zielonogórski), Prof. dr G. Wiesner (Uniwersytet Techniczny w Dreźnie), dr. J. Tomiło (WSH Pułtusk) traktują o konkretnych problemach i potrzebie przetransponowania pewnych teoretycznych modeli kształcenia dorosłych do praktyki edukacyjnej w celu jej optymalizacji. Zwraca się w nich uwagę na konkretne, coraz bardziej widoczne procesy i przemiany jak nowe style życia młodzieży, które stwarzają konieczność kształcenia w nowych zawodach, rozważane są kwestie edukacji w pluralizmie kulturowym, rola pracy zawodowej w stymulowaniu aktywności edukacyjnej dorosłych oraz takie ciekawe zagadnienia jak autoedukacja czy kształcenie dorosłych w zakresie ekologii.

Praktyczne aspekty edukacji dorosłych przedstawiają artykuły części czwartej: formy kształcenia dorosłych, jakość pracy instytucji funkcjonujących w kształceniu dorosłych. Przywołujemy artykuł dr M. Rosalskiej (UAM, Poznań) o działalności katolickich uniwersytetów ludowych w Polsce, pracę mgr A. Kulpy-Puczyńskiej (Uniwersytet K. Wielkiego, Bydgoszcz) na temat niestandardowych form zatrudnienia jako elementu integrującego rynek pracy oraz edukację zawodową dorosłych, materiał oraz ciekawe spostrzeżenia dr A. Kowal-Orczykowskiej (Uniwersytet Zielonogórski) na temat edukacji wobec logiki reklamy i rynku. Materiały zamieszczone w tej części to także studia nad aspektem edukacji, postaw życiowych i roli osób dorosłych poszczególnych grup: osób

niepełnosprawnych (Prof. dr hab. J. Stochmiałek – Akademia Pedagogiczna, Kraków), osób starszych i seniorów (dr n. med. J. Twardowska-Rajewska – UAM, Poznań, dr J. Halicki – Uniwersytet w Białymstoku), żołnierzy wojsk międzynarodowych w Iraku (mgr H. Miler – UAM, Poznań), dorosłych w roli rodziców (dr R. Doniec – Uniwersytet Jagielloński).

W ten sposób zredagowana publikacja stanowi nie tylko rozważania nad stanem edukacji dorosłych w Polsce, ale jednocześnie uświadamia ogromne potrzeby i szanse rozwoju.

Organizatorzy podsumowali konferencję bardzo pozytywnie, podkreślając udział wielu wybitnych postaci z dziedziny edukacji dorosłych zarówno z kraju, jak i zagranicy (m.in. z Niemiec, Czech, Słowacji), co umożliwiło szerszą wymianę myśli i doświadczeń.

Mamy nadzieję, że lektura tej wyjątkowej publikacji zaowocuje przynajmniej wśród niektórych czytelników nowymi refleksjami, a może nawet koncepcjami rozwoju kształcenia osób dorosłych w Polsce.

*Henryk Bednarczyk,
Małgorzata Szpilaska*

Innowacyjność w procesie kształcenia w uczelniach cywilnych i wojskowych Innovations in educational process of military universities

pod red. Wojciecha Horynia
w serii Biblioteka Edukacji Dorosłych,
Wrocław–Warszawa 2006, s. 172

Kolejny tom z serii Biblioteki Edukacji Dorosłych podejmuje ciągle aktualną problematykę dydaktyki i zasadniczych priorytetów szkoły wyższej – odnajdywania i stosowania najskuteczniejszych form kształcenia, w tym także samokształcenia. To szczególnie ważne dzisiaj, kiedy wartość edukacji i jej jakość określają poziom cywilizacyjny społeczeństwa, a jego miernikiem jest stan wykształcenia i ciągły proces podnoszenia kwalifikacji.

Prezentowana publikacja to zbiór artykułów głównie polskich pedagogów, ale także z Ukrainy, Białorusi i Czech. Autorzy akcentują głównie wartość podnoszenia jakości kształcenia w szkołach wyższych, podejmując m.in. zagadnienia interdyscyplinarności systemowej epistemologii pedagogiki szkoły wyższej, innowacyjności w szkolnictwie wojskowym, a także określając np. znaczenie Internetu w procesie samokształcenia studentów.

Opracowanie dokumentuje także tak ważne istnienie współpracy międzynarodowej między uczelniami wyższymi, czego dowodzą teksty autorów ze wspomnianych już krajów Europy Środkowowschodniej, co świadczy o realnych możliwościach współdziałania na gruncie naukowym.

Podkreślić należy, że publikacja, której redaktor dr Wojciech Horyń jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu, dotyczy w znacznej części kształcenia w uczelniach wojskowych. W tym mieści się m.in. zagadnienie ograniczenia ilościowego kształcenia wojskowego, zmniejszenie liczby szkół wojskowych i skrócenie stażu służby wojskowej jako przykładu przemian w polityce współczesnych państw zorientowanych na działania pokojowe. To zdaniem autorów musi przełożyć się na wyższą jakość kształcenia kadr wojskowych, które tak jak inne obszary zawodowe podlegają ocenie i, co ważne, muszą stawić czoła konkurencyjności.

W obecnej dyskusji nad sytuacją systemu kształcenia w uczelniach wyższych prezentowane opracowanie wpisuje się dwubiegunowo: jako udokumentowana analiza systemu kształcenia i ukierunkowanie na zagadnienia innowacyjne, własne poszukiwania, modernizację, stosowanie nowych treści, metod i technik. Z pewnością kolejny tom Biblioteki Edukacji Dorosłych jest w tej dyskusji ważnym głosem.

Marcin Olifirowicz

Badania empiryczne oraz budowanie teorii w edukacji dorosłych

Empirical researches and building theory in adult education

Giessen, 21–23 września 2006 r.

Zgodnie z wieloletnią tradycją Sekcja Edukacji Dorosłych Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu (Sektion Erwachsenenbildung der Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) zorganizowała w dniach 21–23 września 2006 r. doroczne obrady poświęcone tematyce prowadzenia badań empirycznych oraz budowaniu teorii w edukacji dorosłych¹. Sprawozdania z dorocznych obrad Sekcji w roku 2004 na Uniwersytecie w Tybindze oraz w 2005 roku na Uniwersytecie w Poczdamie były publikowane na łamach naszego czasopisma (Nr 4/2004 oraz Nr 1/2006)².

Tym razem w roli gospodarza wystąpiła Katedra Edukacji Dorosłych/ Doskonalenia Uniwersytetu Justusa Liebiga w Giessen, kierowana przez prof. dra H.J. Fornecka. Jak zwykle to spotkanie niemieckich andragogów było z jednej strony okazją do wymiany poglądów na wspomniany temat, z drugiej zaś stanowiło okazję do dyskusji nad organizacją i funkcjonowaniem Sekcji, wyborem nowych władz oraz członków i planowaniem dalszej pracy.

Przed rozpoczęciem obrad uczestnicy mieli okazję spotkać się z przewodniczącym Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wycho-

¹ Tekst zawiera fragmenty sprawozdania przekazanego do druku w czasopiśmie „Edukacja”.

² Realizację zadań Sekcji Edukacji Dorosłych DGfE można z dużym przybliżeniem porównać do prac polskiego odpowiednika – Zespołu Andragogiki Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, o czym szerzej pisze przewodniczący Zespołu T. Aleksander, Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce (lata 1995–2004). „Rocznik Pedagogiczny” 27/2004, s. 163–184.

waniu (DGfE) prof. dr R. Tippeltem³. Bardzo żywna dyskusja dotyczyła zwłaszcza proponowanych planów kształcenia na kierunku studiów pedagogika, specjalność edukacja dorosłych/doskonalenie na poziomie licencjackim i magisterskim (Bachelor/Master).

W pierwszym dniu obrad miało miejsce uroczyste powitanie uczestników przez przewodniczącą sekcji prof. dr Christine Zeuner, organizatora spotkania prof. dr Fornecka wraz z zespołem pracowników Katedry oraz prorektora Uniwersytetu w Giessen prof. dr J. Stiensmeier-Peistera.

Uczestnicy wysłuchali czterech krótkich wystąpień poświęconych różnym perspektywom dochodzenia do wiedzy w badaniach nad edukacją dorosłych. Były to w kolejności perspektywy:

- krytyczno-pragmatyczna (prof. dr P. Faulstich),
- uwzględniająca rolę płci – gender (prof. dr M. Weber),
- teoretyczno-systemowa (prof. dr J. Kade),
- wpływu władzy (prof. dr H.J. Forneck).

Drugi dzień poświęcony był na obrady w grupach roboczych. Równoległe prowadzenie obrad w grupach roboczych związane było z koniecznością dokonania przez uczestników wyboru obszaru tematycznego.

Wybrałem uczestnictwo w grupie roboczej 1/1 Badania nad nauczaniem i uczeniem się w edukacji dorosłych – kształcenie formalne, moderator prof. dr E. Nuisl von Rein. Podczas obrad analizowano tu takie zwłaszcza zagadnienia, jak: Badania nad kursami jako badania procesu nauczania-uczenia się w oświacie dorosłych (prof. dr J. Kade i prof. dr S. Nolda); Analiza sytuacji początku zajęć kursowych przy wykorzystaniu nagrania wideo (dipl. paed. J. Dinkelaker i dipl. paed.

M. Herrle); Metodologiczne aspekty badań procesu nauczania-uczenia się (dr S. Hartz i prof. dr J. Schrader); Obiektywizacja procesu studiowania z uwzględnieniem zmiany motywacji do uczenia się podczas semestru (prof. dr H. Pätzold).

Przedstawię teraz tematykę obrad w pozostałych grupach roboczych wraz z nazwiskami moderatorów.

Grupa 1/2 Badania nad nauczaniem-uczeniem się w edukacji dorosłych – dydaktyka, badania biograficzne, moderator prof. dr G. Wiesner. Omawiano takie tematy, jak: Gry dydaktyczne w badaniach z zakresu edukacji dorosłych; Badania w działaniu jako źródło i instrument kształtowania teorii; Badania biograficzne a teorie uczenia się; Biografie edukacyjne w empirycznej perspektywie długiego okresu czasu.

Grupa 2/1 System i instytucje edukacji dorosłych – badania organizacji, moderator prof. dr P. Faulstich. Znalazły się tu takie zagadnienia, jak: Wielość metod w badaniach nad organizacjami edukacji dorosłych; Czynniki zapewnienia jakości oraz kontrola procesu kształcenia w uniwersytetach powszechnych (Volkshochschulen – VHS); Procesy przemian w organizacjach edukacji dorosłych w świetle nowych kontekstów uczenia się; Funkcje i osiągnięcia edukacji dorosłych w badaniach podstawowych.

Grupa 2/2 System i instytucje edukacji dorosłych – badania uczestników i ofert edukacyjnych, moderatorzy prof. dr J. Wittpoth i prof. dr W. Gieseke. Wygłoszono m.in. referaty na temat: Edukacja kulturalna w różnych instytucjonalno-organizacyjnych kontekstach – studia empiryczne w Berlinie/Brandenburgia; Warunki zmiany instytucjonalnej z uwzględnieniem roli rynku i państwa; Strategie oferentów usług oświaty dorosłych między standaryzacją i zróżnicowaniem;

Grupa 3 Antropogeniczne i socjokulturowe wymagania w edukacji dorosłych, moderator prof. dr Ch. Zeuner. Referenci przedstawili takie

³ Redaktor interesującego podręcznika z zakresu edukacji dorosłych R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung*. Opladen 1994.

zagadnienia, jak: Czas w edukacji dorosłych – edukacja dorosłych w czasie; Import i produkcja wiedzy w nauce o edukacji dorosłych; Transformacja pojęcia uczenie się – dyskusja koncepcji uczenia się z lat 1980–1990; Aspekty pasywności w uczeniu się – krytyka konstruktywistycznych ujęć.

Po zakończeniu pracy w grupach roboczych miało miejsce zebranie członków Sekcji Edukacji Dorosłych DGfE. Przyjęto protokół z poprzednich obrad na Uniwersytecie w Poczdamie, wybrano nowych członków Sekcji oraz nowych członków stowarzyszonych, dokonano prezentacji licznych konferencji i sympozjów zrealizowanych w minionym roku⁴ oraz planowanych w przyszłości i dokonano wyboru nowych władz Sekcji. Przewodniczącym został prof. dr J. Ludwig – kierownik Zakładu Edukacji Dorosłych Uniwersytetu w Poczdamie. Zastępcami wybrano: prof. dr Ch. Zeuner oraz prof. dr Ch. Hof.

W ostatnim dniu obrad kontynuowano pracę w ramach interesującej dyskusji nad тезami wykładu prof. dr A. Gruschki pt. Pedagogiczne teorie i badania empiryczne. Analizowano także sprawozdania z obrad poszczególnych grup roboczych.

Poza zapewnieniem intensywnej wymiany poglądów podczas spotkań naukowych organizatorzy stworzyli możliwość zwiedzenia pięknego ogrodu botanicznego i muzeum-Mathematikum oraz uczestnictwa w wieczornych spotkaniach kulturalnych.

Jerzy Stochmialek

⁴ Por. publikacja stanowiąca pokłosie spotkania w Poczdamie: H.J. Forneck, G. Wiesner, Ch. Zeuner (Hrsg.), Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2006, ss. 284.

STOPKA – Społeczne Stowarzyszenie Prasoznawcze w Łomży Journalistic Society „Stopka” in Łomża

Stowarzyszenie powstało jesienią 1981 r. Zrzesza ponad 200 członków głównie dziennikarzy, naukowców, działaczy kulturalnych i oświatowych. W Zarządzie Stowarzyszenia jest pięciu profesorów uniwersyteckich, z czego dwóch jest wiceprezesami zarządu. Swoją działalnością obejmuje całą Polskę i zagranicę.



Prezesem jest wieloletni dziennikarz, reporter i założyciel Stowarzyszenia – Stanisław Zagórski.

Głównym kierunkiem pracy Stowarzyszenia jest działalność wydawnicza, ze szczególnym uwzględnieniem literatury dokumentalnej. Stąd wielkie konkursy pamiętnikarskie, takie jak:

- „Wschodnie losy Polaków” (1988 r.), ponad 700 prac z całego świata, sześć starannie wydanych tomów.
- Światowy konkurs na pamiętnik „Zachodnie losy Polaków” pod patronatem Marszałka Senatu RP, którego dorobek prezentują, jak dotychczas, trzy obszernie tomy.
- Ogólnopolski konkurs pod patronatem Prezydenta RP na pamiętnik-zwierzanie pt. „Polskie przemiany. Trzecia niepodległość w moich oczach. Jak żyjesz, Polaku?” zakończony 2-tomowym zbiorem.
- „Polskie przemiany. Kto mnie wychowuje?”, wielki konkurs adresowany nie tylko do młodzieży, rozstrzygnięty w br., dwa tomy.

Od 1984 r. STOPKA, przy wsparciu takich autorytetów naukowych jak prof. Aleksander Gieysztor i prof. Janusz Tazbir prowadzi coroczny konkurs o Nagrodę i Medal Zygmunta Glogera urodzonego w Tyborach Kamiance w pobliżu Łomży, wielkiego etno-

gra i autora słynnej „Encyklopedii staropolskiej”. Nagroda glogerowska jest przyznawana za szczególne zasługi w badaniu, ochronie i rozwoju kultury polskiej. Mogą ją otrzymać Polacy mieszkający w kraju i za granicą. Wśród jej laureatów znaleźli się m.in. prof. Józef Burszta, Julian Krzyżanowski, Bohdan Baranowski, Czesław Hernas, Roman Reinfuss, Jadwiga Klimaszewska, Roch Sulima, Dorota Simonides, Bronisław Gołębiowski, Franciszek Ziejka, Józef Borzyszkowski, Kazimierz Sopuch, Piotr Kowalski i Włodzimierz Pawluczuk, a także najbardziej cenieni animatorzy życia kulturalnego w regionach. Każdemu rozdaniu nagród towarzyszy sesja naukowa, w której uczestniczą uczeni i działacze kulturalni z całego kraju.

Stowarzyszenie STOPKA jest organem założycielskim dla licznych szkół w całym kraju. Policealne Studia Farmaceutyczne powstały w: Łomży, Bydgoszczy, Gdańsku, Gliwicach, Jeleniej Górze, Koszalinie, Krotoszynie, Olsztynie, Słupsku, Włocławku, Wrocławiu i w Zielonej Górze. Kształcą absolwentów w zawodzie technik farmaceuta. Dyplom uprawnia do pracy w wielu firmach farmaceutycznych. Umożliwia łączenie nauki z pracą zawodową.

Z inicjatywy Społecznego Stowarzyszenia Prasoznawczego STOPKA powstała fundacja Glogerianum, której głównym celem jest wszechstronna pomoc w kształceniu młodzieży pogranicza wschodniego, w tym także z Białorusi, Ukrainy, Rosji, w tym szczególnie studentom Wyższej Szkoły Współpracy Międzynarodowej i Regionalnej w Bielsku Podlaskim.

Idea utworzenia Wyższej Szkoły Współpracy Międzynarodowej i Regionalnej im. Zygmunta Glogera w Bielsku Podlaskim narodziła się wśród członków i sympatyków Społecznego Stowarzyszenia Prasoznawczego STOPKA w Łomży. Stanowi ona odpowiedź na wyraźną potrzebę społeczną wyartykuło-

waną w deklaracji Komitetu Inicjatywnego i Patronackiego uczelni. O jej trafności świadczy fakt, że zgodnie wsparły ją powiatowe i wojewódzkie władze samorządowe, ciesząc się autorytetem przedstawicieli nauki i kultury, duchowieństwa i dyplomacji. Umieszczenie uczelni na wschodnim pograniczu etnicznym i kulturowym Polski wyznacza oczekiwania społeczne wobec tej placówki. Ma to być szkoła pogranicza, szkoła łącząca i kształcąca młodzież ze zróżnicowanego etnicznie i kulturowo obszaru, którego granice nie pokrywają się z granicami państwowymi, bowiem zarówno po jednej, jak i po drugiej stronie oddzielonych państwowości mieszka ludność o zbliżonym układzie etnicznym i kulturowym.

Poszerzenie Unii Europejskiej sprawiło, że Polska stała się unijną granicą, ale nie dla wymiany myśli i współpracy, nie oddalającą ludzi, lecz ułatwiającą dialog kultur i wzajemne kontakty. Wyższa Szkoła Współpracy Międzynarodowej i Regionalnej w Bielsku Podlaskim, kształcąc przyszłych humanistów i ekonomistów, zarówno z Polski, jak i z Białorusi, Ukrainy, Kaliningradu, a także unijnej Litwy, wychodzi naprzeciw procesowi dalszej integracji europejskiej, sprzyja wielokulturowości i intensyfikacji współżycia sąsiedzkiego.

Przewidziane kierunki studiów odpowiadają oczekiwaniom i preferencjom zawodowym młodzieży.

STOPKA, zgodnie ze swą nazwą, stara się przynajmniej w jakiejś mierze wypełniać to, co kryje się za słowem „prasoznawcze”. Stąd utworzenie Minczytelni Prasy Dawnej z 80 tytułami regionalnej prasy międzywojennej, utrwalonej na mikrofilmach. Równocześnie wspiera aspiracje prasowe gmin i powiatów, umacnia związki z takimi mediami, jak: „Tygodnik Ciechanowski”, „Tygodnik Ostrołęcki”, „Tygodnik Siedlecki” oraz „Gazeta Wyborcza w Białymstoku”, „Gazeta Współczesna”, TVP3 Białystok i Polskie Radio

Białystok, które z kolei nagłaśniają inicjatywy Stowarzyszenia. Stowarzyszenie funduje nagrody książkowe w konkursach dotyczących prasy regionalnej i poezji.

Ponadto Stowarzyszenie jest wydawcą **Serii Glogerowskiej** zawierającej publikacje podejmujące najważniejsze problemy kultury polskiej, wśród nich m.in.: *Życie po polsku, czyli o przemianach obyczaju w drugiej połowie XX wiek* (1998), *Centra i peryferie* (1999), *Siedem granic, osiem kultur i Europa* (2001), *Autorytety Polskie* (2002), *Kultura polityczna Polaków* (2004), *Polacy o sobie* (2005), *Polska i jej sąsiedzi* (2006). Te właśnie książki najwybitniejszych eseistów polskich można uznać za wkład STOPKI w rozwój kultury narodowej.

Seria Wydawnicza „Zaczepek” – to nazwa serii publicystycznej Oficyny Wydawniczej STOPKA, podejmująca najważniejsze problemy życia publicznego. Autorzy, naukowcy i dziennikarze, prezentują swoje punkty widzenia na różne, zazwyczaj drażliwe, tematy. Bez próby obiektywizowania, tzw. naukowego ujęcia tematu. Mają prowokować swoim subiektywizmem, swoimi uprzedzeniami, dążyć do zwarć, zachęcać do niezgody, do konfrontacji. Pod wskazany adres poczty elektronicznej STOPKI, można będzie nadsyłać polemiki. Co jakiś czas, oprócz kolejnej książki z tego cyklu, drukowana będzie książeczka-aneks pt. „Polemiki”.

Biograficzność w edukacji dorosłych – warsztaty młodych andragogów

Biography in adult education – workshops for young scientists (adult educators)
Łódź 06–08 lutego 2007

Planowana konferencja ma zapoczątkować cykl konferencji andragogicznych organizowanych przez Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej UŁ a skierowanych przede wszystkim do młodych polskich kadr

andragogicznych i studentów kierunków pedagogicznych. Jej celem będzie: dokonanie przeglądu stanu badań i refleksji naukowej (metodologicznej, filozoficznej), koncentrującej się wokół biograficzności w andragogice oraz zapoznanie się z możliwościami dydaktycznego wykorzystywania badań biograficznych w edukacji dorosłych.

Proponowany program konferencji naukowej obejmuje:

1. Obrady konferencyjne toczące się wokół głównego merytorycznego tematu konferencji: „Biograficzność w edukacji dorosłych”
 - metodologiczne aspekty badań biograficznych;
 - interdyscyplinarne refleksje nad biograficznością człowieka dorosłego z uwypatnieniem zróżnicowanych kontekstów: filozofii, psychologii, teologii, antropologii i innych;
 - aktualne empiryczne badania andragogiczne nad rolą biografii w podejmowaniu działań edukacyjnych przez osoby dorosłe.
2. Wymianę doświadczeń związanych z dydaktyką biograficzną
 - przeprowadzenie warsztatów biograficznych i arteterapii

Organizator: Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej UŁ

Kontakt: ul. Kopernika 55, Łódź 90-553, tel.: (0-48-42 6655792) fax: (0-48-42 6390783)

Kierownik: prof. dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas,

Sekretarz: dr Joanna Stelmaszczyk.

Edukacja techniczna i informatyczna: przygotowanie zawodowe – kwalifikacje – rynek pracy

Technical and information education: vocational preparation qualifications – labour market
Ciechocinek 17–19 kwietnia 2007

Zakład Edukacji Technicznej i Informatycznej Instytutu Techniki Uniwersytetu Ka-

zimierza Wielkiego w Bydgoszczy zaprasza na VI Ogólnopolską Konferencję Naukową.

Współorganizator: **Zespół Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.**

Konferencja adresowana jest do pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni, polityków oświatowych, pracowników wojewódzkich ośrodków metodycznych, przedstawicieli pracodawców i urzędów pracy oraz wszystkich tych, którym nie jest obojętny los absolwentów kierunku edukacja techniczno-informatyczna. Przewidziano cztery obszary problemowe:

- Proces przygotowania absolwentów kierunku edukacja techniczno-informatyczna do pracy zawodowej w warunkach gospodarki rynkowej;

- Kwalifikacje zawodowe absolwentów edukacji techniczno-informatycznej w świetle wymogów współczesnego rynku pracy;
- Przygotowanie zawodowe absolwentów kierunku edukacja techniczno-informatyczna w świetle wymagań pracodawców;
- Możliwość kariery zawodowej absolwentów edukacji techniczno-informatycznej.

Szczegółowe informacje:

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Instytut Techniki

www.itech.ukw.edu.pl

ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz

tel./fax. (0-52) 360 82 16

e-mail: maouil@ukw.edu.pl

Contents

□ Commentary	
Pedagogy towards the antinomy of education and labour market – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□ Problems of adult education in Poland and in the world	
Józef Pólturzycki: Needs and perspectives of andragogy development in the XXI century.....	7
Janos Toth: Adult learning and adult education in Europe today (part II).....	21
Erik Arckens, Adelina Gustavi: Competences of VET trainers.....	32
Ziemowit Szczerek: The Quotation Law in Polish Intellectual Property Law.....	41
□ 60 years of the Union of the Vocational Education Centres	
Andrzej Pilat: 60 years of the educational activity of the Union of the Vocational Education Centres.....	47
Wanda Surosz: Place and role of The Vocational Education Centre on the educational service market.....	53
Małgorzata Figlarz: Bank of the programs as the trump of The Vocational Education Centre.....	57
Jolanta Ślęczkowska, Krystyna Strużyna: The tradition and modernity in adult continuing education The Vocational Education Centre in Warsaw.....	60
Janina Jackiewicz-Sikorska: The high quality in the scope of industrial safety.....	65
Roman Szulczewski: Naval Training Centre in Szczecin.....	68
Małgorzata Nicpoń: Chinese language in educational offer Development Staff Centre in Vocational.....	70
□ Selected projects of Vocational Education Centres	
Jerzy Wątroba, Ewa Holisz: Projects Vocational Education Centre in Kielce.....	72
Maria Cyranowska-Śliwa: Euroconsultant – planning the occupational career.....	78
Krystyna Strużyna: Everybody can learn.....	83
Zbigniew Staszak, Zbigniew Żmijewski: The strategy analysis the key for business development. The experiences of WZDZ in Gorzów Wlkp. of KSU net accreditation.....	87
Wojciech Montwiłł: Distance learning – choice or necessity.....	93
□ Standards and qualification framework	
Tadeusz Gawlik, Teresa Jaszczyk: Creating the frame qualification structures.....	97
Zbigniew Kramek: National vocational qualification standard – requirement and implementation.....	106
Igmard Frank, Daniel Schreiber: Vocational education standards – challenges for dual system.....	115
□ Profiles of outstanding adult educators	
Stanisław Zagórski	123
Andrzej Kirejczyk	125

□ Reviews, informations, good practices

Aleksander T., Barwińska D. (ed.): The situation and perspectives of reflectors' development on adult education – <i>Henryk Bednarczyk, Małgorzata Szpilska</i> .	127
Horyń W. (ed): Innovations in educational process of military universities – <i>Marcin Olifirowicz</i>	128
Empirical researches and building theory in adult education, Giessen, 21–23 September 2006 – <i>Jerzy Stochmialek</i>	129
Journalistic Society „Stopka” in Łomża	131
Biography in adult education – workshops for young scientists (adult educators), Łódź 6–8, February 2007	133
Technical and information education: vocational preparation qualifications – labour market, Ciechocinek 17–19 April 2007	133

Содержание

□ Комментарий	
Педагогика по отношению к антиномии образования и рынка труда – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
□ Проблемы просвещения взрослых в Польше и за рубежом	
Юзеф Пултужицки: Нужды и перспективы андрагогики в XXI веке	7
Янос Тктх: Тренды европейского просвещения взрослых (рапорт ЕАЕА, часть II).....	21
Концепция образовательной политики Российской Федерации	28
Арцкенс Э., Густави А.: Компетенции тренеров по непрерывному образованию взрослых	32
Земовит Щерек: Цитирование в польском законодательстве	41
□ 60 Лет центров профессионального совершенствования	
Адрей Пилат: 60. просветительной деятельности Центров профессионального совершенствования	47
Ванда Сурош: Место и значение ЦПС на рынке образовательных услуг .	53
Малгожата Фиглаж: Банк курсов козырем Центров профессионального совершенствования	57
Йолянта Сьленчовска, Крыстына Стружина: Традиция и современность в непрерывном образовании взрослых – Центр профессионального совершенствования в г. Варшава	60
Янина Яцкевич-Сикорска: Об высоком качестве образования в области охраны труда	65
Роман Шульчевски: Центр морского совершенствования – Воеводский Центр профессионального совершенствования в г. Щецин	68
Малгожата Ницполь: Курс обучения китайскому языку предлагаемый Центром обучения кадр в Центре профессионального совершенствования в г. Быдгощ	70
□ Некоторые проекты Центров профессионального совершенствования	
Ежи Вонтроба, Эва Холиш: Центр профессионального совершенствования в г. Кельце	72
Мария Цырановска-Слива: <i>Евроконсультант</i> – планирование профессионального роста	78
Крыстына Стружина: Учится могут все	83
Збигнев Сташак, Збигнев Жмиевски: Стратегический анализ ключом к росту заведения. Аккредитация в сети Национальной системы услуг – Воеводский Центр профессионального совершенствования в г. Гожув-Велькопольски	87
Войцех Монтовилл: Дистанционное образование – выбор или необходимость	93

□ Стандарты и рамы квалификаций	
Тадеуш Гавлик, Тереса Ящик: Создание рамочных структур квалификаций	97
Збигнев Крамэк: Национальные стандарты профессиональных квалификаций – затребование и применение	106
Игмард Франк, Данель Шрейбер: Образовательные стандарты – вызовом для дуальной системы	115
□ Выдающиеся педагоги	
Станислав Загурски	123
Андрей Кирейчик	125
□ Рецензии, информации, примеры хороших практик	
Александр Т., Барвиньски Д. (ред.): Состояние и перспективы развития рефлексией над образование взрослых – <i>Х. Беднарчик, К. Кацпжаск</i>	127
Хоринь В. (ред.): Новаторство в образовании в высших гражданских и военных учебных заведениях – <i>М. Олифирович</i>	128
STORKA – Общественный союз знатоков прессы в г. Ломжа	129
Эмпирические исследования, а также формирование теории в образовании взрослых, Гессен, 21-23 сентября 2006 г. – <i>Ежи Стохмялэк</i>	131
Биографичество в образовании взрослых – школа молодых андрагогов, г. Лодзь, 6–8 февраля 2007 г.	133
Техническое и компьютерное образование: профессиональная подготовка – квалификации – рынок труда, г. Цехоцинек, 17–19 апреля 2007 г.	133