
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

2(57)/2007

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 Gaworczyk (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 hab. 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 Oliński
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 2/57 tomu – 700 egz., łącznie 59 800 egz.

Komentarz
Commentary

Problemy oświaty
dorosłych w Polsce
i na świecie
Problems of adult education
in Poland and in the world

Edukacja ludzi
starszych
Education of the elderly

E-learning – doświadczenia
polskie i zagraniczne
E-learning – Polish and foreign
experiences

Sylwetki wybitnych
oświatowców
Profiles of outstanding adult
educators

Recenzje, konferencje,
dobre praktyki
Reviews, conferences, 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 – 149 t.; 119 940 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 – Katarzyna Kacprzak, Katarzyna Skoczylas
Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2007

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska
Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz
Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Joanna Fundowicz



1716

Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. centr. (048)364-42-41, fax (048)3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

□ **Komentarz**

- E-learning – szansą edukacji dorosłych – *Henryk Bednarczyk* 5

□ **Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie**

- Joachim Knoll:** Trendy i zagadnienia edukacji dorosłych w wymiarze europejskim 7
- Hanna Bałos:** Projekt: „Zawsze na kursie” programu Leonardo da Vinci – podsumowanie realizacji..... 14
- Ewa Przybylska:** Edukacja dorosłych w Bułgarii 24
- Cezary Andrzej Krawczyński:** Innowacje w edukacji ustawicznej dorosłych – rotacja pracy i walidacja kompetencji..... 32

□ **Edukacja ludzi starszych**

- Beata Boczukowa:** Komunikowanie się ludzi dorosłych..... 44
- Małgorzata Maria Stanowska:** Open Doors for Europe – doświadczenia Lubelskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku 52
- Małgorzata Kacprzak:** Edukacja seniorów priorytetem krajowym..... 59
- Ludmiła Łopacińska:** Program e-kształcenie „Promowanie znajomości technologii cyfrowych wśród osób starszych zamieszkujących tereny wiejskie” 62
- SeniorNet – Sieć dla osób starszych 67

□ **E-learning – doświadczenia polskie i zagraniczne**

- Zdzisław Wolk:** E-learning jako komponent elastycznego układu kształcenia ustawicznego 72
- Katri Salonen, Anu Hiltunen, Sanna Merisalo:** Optima – środowisko uczenia się oparte na sieci..... 80
- Eunika Baron-Polańczyk:** Kompetencje projektowania i wykorzystania multimedialnych materiałów dydaktycznych w sferze potrzeb edukacyjnych uczniów – doniesienie z badań 86
- Jacek Marciniak:** Analiza jakościowa systemów e-learningowych na przykładzie platformy informatycznej Edumatic oraz systemu Moodle 95

<input type="checkbox"/> Sylwetki wybitnych oświatowców	
Krzysztof Symela – <i>Henryk Bednarczyk</i>	114
Joachim Knoll – <i>Karolina Małeńczak</i>	117
<input type="checkbox"/> Recenzje, konferencje, dobre praktyki	
<i>Osiem lat działalności Wszechnicy Roztoczańskiej z siedzibą w Szczepieszynie</i> – Teresa Z. Sarleja	118
<i>E-learning i telepraca osób niepełnosprawnych, 24 kwietnia 2007, Warszawa</i> – Zbigniew Kramek	121
<i>Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej, 27 kwietnia 2007, Radom</i> – Zbigniew Kramek	121
<i>Szkoła Młodych Andragogów, 21–25 maja, 2007 Zielona Góra</i> – Małgorzata Kacprzak	123
<i>EAEA – aktualności, kalendarium, wydarzenia</i> – Małgorzata Kacprzak	125
<input type="checkbox"/> Contents	127
<input type="checkbox"/> Содержание	129

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



E-learning – szansą edukacji dorosłych

Niestety polskie społeczeństwo i szkołę trapi dalej nieprzewidywalność i ideologizacja. Mniej podatni na fantazję rządzących edukacją są, wydaje się, dorośli. Chociaż sprawy uznawania kwalifikacji w kształceniu nieformalnym i realnego rozwoju e-learningu ciągle znajdują się w sferze przypuszczeń i planów. Ciągle trwają dyskusje i uzgodnienia nad ostatecznym kształtem Programu Operacyjnego *Kapitał Ludzki* i programami regionalnymi. Narzekając na europejską biurokrację i ociążałość zauważyć wypada, że przeprowadzono jednak już pierwsze konkursy na projekty w projektach Leonardo da Vinci i Grundvig.

O innowacjach w edukacji dorosłych w wymiarze europejskim zamieszczamy artykuły przedstawiające aktualne trendy, problemy rotacji pracy i walidacji kompetencji, edukacji dorosłych w Bułgarii (prof. dr hab. Ewa Przybylska) i programie doradztwa zawodowego nie tylko dla młodzieży w informacji o projekcie OHP *Zawsze na kursie*.

Ciągle brak jest silnego impulsu dla edukacji ludzi starszych, niepracujących. Przedstawiamy kilka indywidualnych przypadków dobrej praktyki: Lubelskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku i szczególnie specyficzny projekt edukacji informatycznej *Living Memory*. Eksperymentalny kurs w tym kontekście dla prawie siedemdziesięciolatków uczących się z wnuczkami wg zmodyfikowanego szwedzkiego programu będzie prowadzić Stowarzyszenie Oświatowe Sycyna.

Stąd już tylko krok do podjęcia problemów e-learningu – doświadczeń fińskich i realizowanego w Instytucie Technologii Eksploatacji PIB w Radomiu projektu *Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą wzrostu konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw*.

Polecam szczególnie prezentowane pozycje książkowe: *Innowacyjne technologie w doskonaleniu kompetencji doradcy zawodowego*, *Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej* i *E-learning in SMEs – Examples from Six European Countries* – traktujące o możliwościach i funkcjach nowoczesnych technologii informatycznych.

Przed nami VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Do spotkania w Lublinie we wrześniu.

E-learning – a chance for adult education

Unfortunately, Polish society and school are still troubled by unpredictability and ideologization. Adults seem to be less impressionable to imagination of people ruling the education. Even issues of acknowledgement of qualifications in non-formal education and real development of e-learning are still in the sphere of assumptions and plans. And even discussions and arrangements on the final shape of Operational Programme *Human Capital* and regional programmes are still in progress.

When complaining about European bureaucracy and heaviness it is worthy to notice that there were carried out first contests for projects within Leonardo da Vinci and Grundtvig.

Concerning innovations in the adult education in European dimension – we place some articles presenting actual trends, problems of job rotation and competences validation, the adult education in Bulgaria (Prof. Ewa Przybylska) and in the information chapter – programme on vocational counseling not only for young people (project of Voluntary Work Regiments – *Always on the Right Track*).

There is still a lack of strong impulse for education of the elders and unemployed people. We present some individual cases of good practices: The Lublin University of the Third Age and especially specific concerning information education – project *Living Memory*. The Educational Association Sycyna will carry out an experimental course in that context, concerning people of almost seventy who learn together with their grandchildren according the modified Swedish programme.

In this point there is only a small step towards taking up e-learning problems – experiences of Finnish partners and the project of CI EQUAL *Entrepreneurship in the Web – Internet, the opportunity for growth of competitiveness*.

In particular I recommend presented books: *Innovative technologies in improvement of vocational counselor's competences*, *Theoretical-methodological bases of e-learning development in lifelong education* and *E-learning in SMEs – Examples from Six European Countries* – which concern the issues of possibilities and functions of modern IT.

The 6th all-Poland Pedagogical Convention is yet before us. See you in September, in Lublin.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Joachim KNOLL

Profesor Wydziału Edukacji Dorosłych na Uniwersytecie w Bochum

Problemy i trendy edukacji dorosłych w wymiarze europejskim

Issues and Trends of Adult Education in European Dimension

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna dorosłych, finansowanie publiczne edukacji dorosłych, organizacje pozarządowe.

Key words: Adult Continuing Education (ACE), public funding of adult education, non-governmental organizations (NGOs).

Summary

The article presents the main tendencies in development of adult education. The analysis accounts for systems of lifelong learning in European countries. The author describes the common core, challenges and areas of adult education as well as tendencies of professionalisation for vocational and non-vocational adult learning. In the last part of the article one can find general remarks on public funding and institutions of adult continuing education as well as conclusions and guidelines for reforming adult education.

Na szczycie w Lizbonie (marzec 2002) Rada Europejska a w dalszej kolejności Komisja oraz odpowiednie organy Unii Europejskiej, np. Komisje Ministrów ds. Edukacji Zawodowej i Szkoleń (Kopenhaga 2002) wyznaczyły cel mówiący o tym, że gospodarka europejska ma stać się „najbardziej konkurencyjną i najszybciej rozwijającą się gospodarką opartą na wiedzy”. Wezwwały również do „modernizacji systemu społecznego i edukacji”. Nie ulega wątpliwości, że gospodarka i edukacja są ściśle ze sobą powiązane oraz że edukacja ustawiczna pełni istotną

rolę zarówno w rozwoju jednostek, jak i w ujęciu całych zbiorowości, respektujących zasady demokracji i współuczestnictwa w życiu publicznym. Memorandum edukacji ustawicznej, które stało się w 2000 r. w krajach członkowskich podstawą do debaty na temat treści oraz struktury edukacji ustawicznej, było w jakimś sensie impulsem do wykreowania nowych sposobów myślenia i podejść do reform systemu edukacji w ramach istniejących już struktur systemów krajowych. Od tego momentu uwidaczniają się silne tendencje w kierunku reformowania oraz otwarte podejście do nowych idei, jak np. edukacji w wymiarze europejskim. Reformy nie są wymierzone w żadną z form prawnie uregulowanej harmonizacji, lecz mają na celu opracowanie wspólnych standardów, akceptowanych przez wszystkie kraje europejskie oraz instytucje odpowiedzialne za tworzenie korzystnych warunków rozwoju edukacji dla przyszłych pokoleń. Nowa polityka edukacji dorosłych powinna skutkować stworzeniem spójnych form i uregulowań prawnych, a przy jej ustalaniu edukacja dorosłych powinna być traktowana jako odrębny sektor składający się z różnych etapów i rodzajów edukacji. W wielu krajach podjęto prace nad stworzeniem i wdrożeniem nowych form i regulacji dotyczących finansowania; w uregulowaniach prawnych zwrócono uwagę na status zawodowy nauczycieli edukacji dorosłych oraz sposób finansowania agencji pozarządowych ze względu na odpowiedzialność publiczną za kształcenie dorosłych, jaka na nich spoczywa. W większości krajów europejskich współpraca prywatnego i publicznego sektora edukacji przybrała charakter ściślejszy niż kiedykolwiek przedtem.

1. Po przeprowadzeniu analizy aktów prawnych oraz krajowych dokumentów programowych można stwierdzić, że w krajach europejskich, w odniesieniu do systemów edukacji, istnieje szereg elementów wspólnych. W artykule nie poświęcimy zbyt wiele uwagi definicjom, omówimy natomiast zagadnienie ustawicznej edukacji dorosłych (ACE), definiując edukację dorosłych jako całokształt działań adresowanych do osób dorosłych związanych z możliwościami kształcenia formalnego, jak i nieformalnego lub incydentalnego umiejscowionego na różnych etapach ścieżki edukacyjnej, jaką jest edukacja ustawiczna.
2. ACE jest obecnie pojmowana jako część usystematyzowanego schematu uczenia się przez całe życie. Z jednej strony ACE jest kontynuacją ścieżki edukacyjnej (edukacja podstawowa, zawodowa średnia, wyższa, edukacja ustawiczna dorosłych), a z drugiej „jednostką” samodzielnie funkcjonującą. Ogólnie mówiąc ACE obejmuje tę część systemu edukacji, która zajmuje się wyłącznie pozaszkolną edukacją młodzieży i osób dorosłych.
3. Podsystem ACE składa się z wielu podmiotów i opiera się przede wszystkim na funkcjonowaniu organizacji pozarządowych (NGOs), co znajduje odzwierciedlenie w społecznym i politycznym porządku danego państwa.
4. ACE jest segmentem systemu edukacji, który w przeciwieństwie do obowiązkowego systemu edukacji szkolnej, tworzą zrzeszania osób dorosłych o charakterze dobrowolnym reprezentującymi własne interesy, tj. związki zawodowe, zrzeszenia pracodawców, kościoły, fundacje ściśle powiązane z partiami politycznymi, instytucje pomocy społecznej, organizacje samorządowe.
5. Z definicji w skład ACE wchodzi *edukacja podstawowa, edukacja obywatelska oraz edukacja zawodowa*. Niektóre definicje funkcjonujące w aktach prawnych są bardziej uszczegółowione i uwzględniają następujące elementy:
 - a) edukację niezawodową zakończoną uzyskaniem certyfikatu (edukacja szkolna dorosłych, uniwersytety trzeciego wieku),

- b) edukację zawodową (zwiększającą szanse uzyskania zatrudnienia),
 - c) edukację naukową (powiązaną ze szkolnictwem wyższym),
 - d) edukację obywatelską,
 - e) edukację czasu wolnego i poprawiającą kreatywność,
 - f) edukację rodzicielską i rodzinną,
 - g) samorealizację.
6. Definicja ACE ogranicza się najczęściej do tradycyjnego ujęcia, ale w procesie reform społecznych i strukturalnych rozwinęła silne powiązania z edukacją zdrowotną, środowiskową, życia w rodzinie w sensie planowania rodziny, migracją i integracją, polityką rynku pracy i zatrudnienia oraz edukacją obywatelską.
7. Funkcjonowanie ACE jako części systemu edukacyjnego jest uregulowane prawnie ustawami lub rozporządzeniami wydawanymi przez ministrów edukacji lub – jak to ma miejsce w odniesieniu do edukacji zawodowej – przez ministrów pracy bądź też – jak w przypadku działalności społecznej – przez ministrów polityki społecznej.
8. Ustawy lub rozporządzenia powinny regulować przede wszystkim kwestie związane z:
- uczestnikami i celami edukacji dorosłych,
 - krajowymi strukturami edukacji dorosłych (pluralistycznymi, publicznej, jak i niepublicznej),
 - finansowaniem,
 - podmiotami współpracującymi,
 - współpracą pomiędzy odpowiednim ministerstwem i agendami,
 - zasadami rekrutacji i kształcenia nauczycieli edukacji dorosłych,
 - współpracą pomiędzy środowiskiem edukacji dorosłych a szkolnictwem wyższym,
 - elementami (treścią) edukacji dorosłych,
 - działalnością agencji (na kim spoczywa określona kompetencja?).

Wymienione wyżej wspólne punkty odniesienia mogą wydawać się w niektórych kwestiach w mniejszym lub większym stopniu eufemistycznie. Wspólne punkty odniesienia są drogowskazem, którą powinni podążać politycy i środowiska edukacyjne, a które stanowią wytyczne przy ustanawianiu nowych reform.

Istnieją dwa sposoby przeprowadzania reform. Przy ustanawianiu nowego prawa powinno się uwzględnić poszanowanie tradycji danego kraju lub na nowo odkrywać jego korzenie historyczne, językowe oraz kulturowe. Z edukacją dorosłych w ujęciu rekonstrukcji mamy do czynienia wtedy, gdy ustanowione na nowo prawo kultywuje tradycje danego kraju oraz jego korzenie historyczne, językowe oraz kulturowe. W systemie, w którym nie istnieją żadne powiązania z dziedzictwem kulturowym lub zaniecha się zabiegów rewitalizacji dawnych tradycji, a gdzie występuje otwartość na innowacyjne pomysły lub modele pochodzące z innych państw mówi się o *konstrukcji*.

W praktyce oba sposoby reformy, konstrukcja i rekonstrukcja, zmierzają do modernizacji.

W kolejnej części zaprezentujemy dwa przykłady demonstrujące aktualne zagadnienia i tematykę edukacji dorosłych w wymiarze europejskim.

Nowe tendencje profesjonalizacji zawodowej i pozazawodowej edukacji dorosłych

Mówiąc o profesjonalizacji należy wspomnieć o szkolnictwie wyższym, ich statusie oraz tendencjach reform. W dzisiejszych czasach profesjonalizacja edukacji dorosłych jest procesem zorganizowanym i zinstytucjonalizowanym przez środowiska akademickie (uniwersytety i pozostałe szkoły wyższe). Co prawda istnieją przykłady inicjatyw i modeli promujących kwalifikacje zawodu nauczyciela w edukacji dorosłych, to mają one marginalne znaczenie. Odbywa się to *poprzez szkolenia* w ramach usługi – w szczególności ma ono miejsce w przypadku przedmiotów technicznych lub *poprzez dodatkowe bądź uzupełniające programy studiów* – co ma miejsce w Wielkiej Brytanii i USA. Te drugie są przeznaczone dla studentów, którzy ukończyli kierunki pedagogiczne i mają niewielkie doświadczenie w zawodzie pedagoga.

Nowe uniwersytety i ich zróżnicowane cechy wywarły wpływ na istniejące już uniwersytety o dłuższej tradycji do tego stopnia, że edukacja dorosłych jest obecnie uznawana w wielu krajach za poddyscyplinę edukacji. Tendencja do kształtowania edukacji dorosłych jako narzędzia profesjonalizacji w ramach uniwersytetów jest stopniowo uznawana przez wszystkie kraje europejskie, nawet jeśli realizacja napotyka przeszkody nie tylko natury finansowej. W niektórych raportach organizacji międzynarodowych i ponadnarodowych odnotowano spadającą reputację edukacji dorosłych. W niektórych krajach edukacja dorosłych jest porównywana z takimi dyscyplinami nauki, jak antropologia czy filozofia.

Podsumowując, obecną kwestię profesjonalizacji na szczeblu akademickim można zamknąć następującymi stwierdzeniami:

- Rola profesjonalizacji kursów akademickich w przyszłości wzrośnie i nastąpi jej sprowadzenie do poziomów studiów licencjackich i magisterskich.
- Nowe kursy potwierdzające kwalifikacje akademickie będą uwzględniać zagadnienia badań międzynarodowych i porównawczych z zakresu edukacji dorosłych, a tematyka kompetencji w edukacji dorosłych zostanie uzupełniona o metody badania struktury społecznej.
- Nowe metody nauczania muszą znaleźć odniesienie w praktyce, uwzględniać kwestie zatrudnienia i polityki rynku pracy.
- Treść i metody muszą skutkować konsolidacją z nowymi formami współpracy pomiędzy uniwersytetami oraz podmiotami sponsorującymi i organizacjami edukacji dorosłych.
- Kursy na poziomie licencjackim muszą w większym stopniu uwzględniać treści dotyczące uwarunkowań prawnych w kwestiach zatrudnienia i kariery zawodowej, wskazując przy tym sposoby rekrutacji absolwentów na kursy.
- Kursy na poziomie magisterskim muszą utrzymać odpowiednio wysoki poziom, aby mogły zostać uznane w innych krajach.

Finansowanie Edukacji Ustawicznej Dorosłych w Europie

Większość dyskusji na temat edukacji ustawicznej i przyszłości instytucji w nią zaangażowanych oraz ogólnej struktury edukacji dorosłych rozpoczyna się od lamentu odnośnie sytuacji podatkowej oraz braku publicznego zabezpieczenia, w szczególności w odniesieniu do tych obszarów edukacji ustawicznej dorosłych, które nie zostały uwzględnione w bieżącej strategii na rzecz wzrostu zatrudnienia. Mówiąc o sytuacji finansowej edukacji dorosłych należy stwierdzić, że równowaga finansowa pomiędzy różnymi sektorami edukacji jest zakłócona.

Pomimo powszechnych deklaracji różnorodnego traktowania wszystkich sektorów edukacji, zaobserwować można, że jedynie nieliczne kraje wydały rozporządzenia dotyczące finansowania instytucji i agencji edukacji dorosłych. Finansowanie takie powinno zostać wprowadzone do istniejących aktów prawnych regulujących kwestie edukacji dorosłych lub też powinno zostać ustanowione odrębną ustawą lub rozporządzeniem. Na szczęblu Unii Europejskiej trwają obecnie prace kilku komisji nad rekomendacjami finansowania edukacji dorosłych w krajach członkowskich, jednak ze względu na obowiązującą w Unii zasadę subsydiarności nie należy spodziewać się zbyt szybkiej ich realizacji.

Z uwagi na bieżącą sytuację oraz zróżnicowany stan społeczno-gospodarczy w poszczególnych krajach europejskich niezbyt realistyczna wydaje się rekomendacja UNESCO, która w 1997 r. zaleciła, aby podnieść poziom udziału środków przeznaczanych na edukację w odniesieniu do PKB do 6%, spośród których znaczna część funduszy powinna być przeznaczona na edukację dorosłych.

Jak wygląda aktualna sytuacja finansowa edukacji dorosłych?

Możliwe jest zaprezentowanie jedynie kilku jednoznacznych stwierdzeń.

W kwestii finansowania, w większości przypadków w ustawach i rozporządzeniach demonstrowane jest zobowiązanie władz na szczęblu rządowym, regionalnym oraz samorządowym do subsydiowania Edukacji Ustawicznej Dorosłych (ACE) za pośrednictwem grantów, których wysokość generalnie ma się nijak do kosztów prowadzonej działalności edukacyjnej. Na skutek zmniejszenia środków budżetowych na finansowanie edukacji jest ona marginalizowana. Istnieje widoczny związek pomiędzy wzrostem gospodarczym oraz poziomem finansowania edukacji, co najlepiej pokazuje przykład Irlandii.

Pomimo zróżnicowanych celów i strategii realizowanych za pośrednictwem ustaw i rozporządzeń organizacje pozarządowe we współpracy z władzami politycznymi powinny ustanowić regulacje dotyczące grantów i subsydiów, które pozwolą organizacjom na objęcie realizacją programów całego podległego obszaru, a który opierać się będzie na analizie zysków i strat (CBA). Analizując akty prawne regulujące kwestie CBA edukacji ustawicznej dorosłych w wybranych krajach europejskich nasuwa się wniosek: „Koszty edukacji można policzyć... więcej problemów przysparzają korzyści”.

Sytuacja prawna oraz kwestia ujęcia finansowania w ustawach i rozporządzeniach jest w poszczególnych krajach zróżnicowana. Brakuje źródeł, na podstawie których możliwe byłoby dokonanie generalnego opisu, który charakteryzowałby sytuację we wszystkich opisywanych krajach. Mimo to, postaramy się skompilować ogólne wnioski, które pozwolą nam na pokazanie różnorodności oraz głównych cech systemów w poszczególnych państwach.

Sytuacja prawna edukacji ustawicznej dorosłych w Republice Federalnej Niemiec jest przykładem doskonałego i ściśle uregulowanego systemu, zróżnicowanego jednak w zależności od landu.

Mimo to, wszystkie ustawy regulujące edukację dorosłych wykazują zintegrowane formy finansowania, które w większości przypadków wykazują tendencję do finansowania mieszanego (granty przyznawane przez władze federalne, granty przyznawane przez władze samorządowe oraz inwestorów prywatnych oraz opłaty ponoszone przez uczestników).

Podsumowując wyniki badań dotyczące bieżącego finansowania edukacji ustawicznej dorosłych w krajach europejskich można stwierdzić, że: „Znaczenie publicznego wkładu w finansowanie różni się znacząco w poszczególnych krajach. Na podstawie zebranych danych

można stwierdzić, że alokacja funduszy publicznych na wsparcie działalności związanej z kształceniem dorosłych świadczonej przez organizacje pozarządowe wynosi od ok. 2,8 euro per capita do ponad 35 euro w krajach skandynawskich. Pomimo tych rozbieżności, wsparcie publiczne dla organizacji pozarządowych wykazuje generalnie trend rosnący o dwóch zasadniczych tendencjach: zwielokrotnienie finansowania ze źródeł publicznych..., zwiększenie poziomu wsparcia finansowego z Komisji Europejskiej”. Te dwie tendencje nie mogą być szczegółowo scharakteryzowane, ale przyglądając się większości krajów uprzemysłowionych wydaje się oczywiste, że wsparcie publiczne jest w znacznej części przyznawane przez różne ministerstwa w formie mieszanej (Edukacji, Nauki, Pracy, Spraw Społecznych) oraz, że Komisja Europejska z prowadzonymi programami specjalnymi, tj. Leonardo i Grundvig odgrywa istotną rolę w finansowaniu edukacji dorosłych za pośrednictwem grantów na projekty.

Mówiąc o publicznym wsparciu należy zaznaczyć, że wiele grantów jest przydzielanych w ramach strategii polityczno-ekonomicznej. Wiele zależy od tego, czy poziom bezrobocia oraz kształcenie i szkolenia zawodowe są uważane przez polityków i ekonomistów mających wpływ na finanse publiczne za dziedziny ważne lub priorytetowe. Z drugiej strony przedmioty należące do edukacji ogólnej i obywatelskiej wydają się mieć mniejsze znaczenie i dlatego nie należą do dziedzin priorytetowych wsparcia publicznego. Ale nie oddaje to rzeczywistych potrzeb uczestników i programów oferowanych przez instytucje edukacji ustawicznej dorosłych i należy nalegać na stworzenie zrównoważonego finansowo systemu edukacji dorosłych, która pokrywa wszystkie dziedziny począwszy od edukacji obywatelskiej przez edukację środowiskową, a na edukacji zawodowej kończąc.

System finansowania edukacji ustawicznej dorosłych jest systemem mieszanym o mniej więcej czterech cechach, opisywanych przez Paula Belangera w „European Perspective”, gdzie czytamy: „po pierwsze, należy uznać znaczenie historyczne i współczesne finansowania działalności pozarządowych dostawców usług edukacyjnych przez władze rządowe. Polityka finansowania pozarządowej edukacji dorosłych ma silne tradycje w krajach skandynawskich, w Austrii, Belgii, Francji, Niemczech i Holandii, podczas, gdy podobna forma wsparcia finansowego jest raczej nowym rozwiązaniem w polityce edukacji dorosłych w takich krajach, jak Portugalia, Czechy, Hiszpania, Grecja, Węgry...

Drugą cechą jest relatywna zmiana znaczenia różnych typów źródeł finansowania. Można zaobserwować dwa podstawowe kierunki zmian..., przechodzenie od grantów w czystej postaci do alokacji związanej z projektem...oraz od grantów związanych z projektem do samofinansowania. Obecnie, na przykład w Austrii, na znaczeniu zyskuje indywidualne finansowanie edukacji przez dorosłych uczniów, co jest źródłem połowy wpływów instytucji edukacji dorosłych; ta sama zależność ma miejsce we Flandrii i Holandii.

Trzecim godnym uwagi zagadnieniem związanym z finansowaniem edukacji dorosłych jest pojawienie się nowego rodzaju działalności finansowanej i/lub nowego rodzaju organizacji pozarządowych, którym dostarczane jest wsparcie finansowe... Chodzi o pojawienie się edukacyjnej działalności wolontariackiej. Ta forma edukacji przybiera na znaczeniu w subregionach europejskich oraz takich krajach, jak: Belgia czy Węgry. Sektor ten odnotowuje, poza organizacjami pozarządowymi, największy wzrost dostarczonej im pomocy publicznej.

Wreszcie... rosnący udział samorządów wiejskich, lokalnych i regionalnych. Na przestrzeni ostatniej dekady wymienieni wyżej uczestnicy edukacji ustawicznej dorosłych stali się istotnym źródłem finansowania działalności związanej z kształceniem dorosłych. Trend jest najsilnie widoczny w Wielkiej Brytanii i krajach skandynawskich”.

Refleksje na temat sytuacji w Waszym kraju pozostawiam Czytelnikowi. Uregulowania kwestii finansowania edukacji dorosłych można dokonać jedynie w perspektywie długookresowej.

Wytyczne dla reformy edukacji ustawicznej dorosłych

Nawiązując do uwag wprowadzających odnośnie wspólnych cech, które bądź aktualnie występują w systemie edukacji ustawicznej dorosłych, bądź których realizacja jest przewidziana na najbliższe lata, korzystne dla ACE mogłoby się okazać rozwinięcie następujących dziedzin kształcenia przez całe życie. Należy zwrócić należną im uwagę oraz uwzględnić w reformach następujące postulaty:

1. Poszerzenie dostępności do edukacji, szczególnie w kontekście nowych potrzeb rynku pracy (włączając programy umiejętności informatycznych).
2. Rozwój edukacji podstawowej i włączenie do niej nowych koncepcji umiejętności kluczowych.
3. Migracja i integracja uwzględniająca kształcenie międzykulturowe i dialog religijny.
4. Prawa mniejszości narodowych oraz polityka językowa z uwzględnieniem Karty Rady Europy z 1992 r.
5. Szkolenia zawodowe ze zwróceniem szczególnej uwagi na stworzenie i wzmocnienie struktur rynku pracy średniego szczebla.
6. Edukacja obywatelska oparta na Karcie Praw i Podstawowych Wolności Człowieka.
7. Utrzymanie i wzmocnienie tradycji kulturowych uwzględniając pojęcie światowego dziedzictwa kulturowego.
8. Treści uwzględniające równowagę pomiędzy szkoleniami podnoszącymi poziom umiejętności i edukacją kulturową oraz nowe metody przekazu kultury obywatelskiej.
9. Edukacja w zakresie polityki rozwoju i kształcenia globalnego zmierzające do podniesienia świadomości.
10. Polityka, legislacja oraz finansowanie zapewniające odpowiednie gwarancje adekwatne do skali.

Recenzent:
dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK

Thumaczenie: Karolina MALEŃCZAK

Projekt „*Zawsze na kursie*” programu *Leonardo da Vinci* – podsumowanie realizacji

Always on the right track project – Leonardo da Vinci
Programme – summary

Słowa kluczowe: współpraca międzynarodowa, poradnictwo zawodowe, doskonalenie zawodowe, podnoszenie kwalifikacji, wymiana doświadczeń, doradcy zawodowi, e-learning, ewaluacja.

Key words: international cooperation, career counselling, professional training, competences raising, exchange the experiences, career counselor, e-learning, evaluation.

Summary

The author has described the project realised within Leonardo da Vinci programme „Always on the right track”. She has presented international partnership of this programme. The stages of the realisation and products have been described in details. The article shows the procedure of systematic evaluation of work progress and the quality of products in the project.

Wprowadzenie

Projekt „*Zawsze na kursie*” był pilotażowym projektem realizowanym w ramach programu Leonardo da Vinci. Okres jego realizacji to ponad dwuletni okres obejmujący lata 2005–2006 i początek roku 2007. W prace realizacyjne zaangażowani byli partnerzy reprezentujący 4 kraje europejskie: Austrię, Francję, Hiszpanię i Polskę. Byli to:

- Ochotnicze Hufce Pracy – Komenda Główna w Warszawie – państwowa instytucja rynku pracy, pełniąca w projekcie rolę koordynatora działań partnerów, którymi są:
 - Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego (COME) – jednostka UW organizująca, wspierająca i promująca edukację na odległość,
 - Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu,
 - ALBATROS & Delta Consulting S.L. z Hiszpanii – międzynarodowa firma konsultingowa dostarczająca rozwiązania z zakresu HR,
 - Uniwersytet Klagenfurt’s Jobservice z Austrii – serwis kariery wspierający studentów i absolwentów wchodzących na rynek pracy,
 - oraz ALAJI z Francji – organizacja prowadząca szkolenia zawodowe.

Cechą wspólną tego zespołu był fakt zaangażowania wszystkich instytucji i organizacji partnerskich w obszar zagadnień szeroko rozumianej dziedziny *Human Resources*.

Grupa Partnerów zaangażowanych w realizację projektu stanowiła spójny w sensie tematycznym, ale wzajemnie się uzupełniający *team*, którego główne obszary działania to styk systemów edukacji i rynku pracy w 4 europejskich krajach.

Profil naszego zespołu miał niewątpliwie ogromny wpływ na rezultaty naszych prac, a przede wszystkim na kształt naszych produktów (ich dostosowanie do specyficznych potrzeb kształceniowych kadr naszych instytucji, organizacji i firm, do których to w głównej mierze je adresowaliśmy).

Jak widać z przedstawionej tu charakterystyki Partnerów projektu, wszyscy koncentrujemy swoje działania na obszarach zasobów rynku pracy i szeroko rozumianej edukacji w powiązaniu z rynkiem pracy. Dlatego też nasze produkty były w pewnym stopniu „szyte na miarę” tak, by odpowiadały potrzebom wynikającym ze specyfiki pracy naszych specjalistów. Z naszych produktów korzystać mogą doradcy wywodzący się z grona kadr Partnerów projektu, specjaliści z nami współpracujący, jak i ci, którzy koncentrują swoją aktywność w obszarach tożsamych z naszymi (nasi konkurenci).

Etapy realizacji projektu

Najważniejsze „kroki milowe” w realizacji projektu obejmowały działania związane z następującymi etapami pracy projektowej: pracami koncepcyjno-projektowymi, konsultacjami i ustaleniami partnerskimi w obrębie stworzonej grupy projektowej, identyfikacją potrzeb doradców zawodowych w krajach partnerskich projektu, pracami realizacyjnymi i wdrożeniami, na które złożyły się: przygotowanie struktury i treści modułowego szkolenia e-learningowego, budowa i uruchomienie: witryny internetowej projektu, Multimedialnego Centrum Warsztatowego, Centrum Informacyjnego dla doradców zawodowych krajów partnerskich projektu, forum dyskusyjnego projektu, implementacja opracowanego w toku realizacji projektu modułowego szkolenia e-learningowego, testowaniem i ewaluacją produktów, promocją i upowszechnianiem projektu.

Pracom tym towarzyszył proces bieżącej komunikacji i ustaleń partnerskich, w ramach którego doprecyzowywano szczegóły realizacyjne. W trakcie projektu Partnerzy spotkali się osobiście trzykrotnie. Dwa spotkania: w polskiej Roskoszy i we francuskim Nancy miały charakter spotkań roboczych, ostatnie zaś spotkanie – w polskim Dobieszkwowie – było podsumowaniem realizacji projektu. Tematem przewodnim konferencji podsumowującej było hasło: „Wykorzystanie nowoczesnych technologii w europejskim poradnictwie zawodowym” jako najlepiej oddające charakter projektu „Zawsze na kursie”.

Produkty projektu

Najważniejszym celem realizacji projektu było stworzenie programu szkoleniowego dla doradców zawodowych pracujących w krajach partnerskich projektu wraz z internetowym serwisem dostarczającym im i innym zainteresowanym branżowe dla poradnictwa informacje.

Pierwszym etapem realizacji prac projektowych była więc budowa miejsca sieciowego projektu – **witryny internetowej** umieszczonej na serwerze projektu. Adres tego miejsca to <http://www.ohp-righttrack.org>. Struktura serwisu to prosty i przejrzysty układ pozwalający na korzystanie z jego zasobów użytkownikom anglojęzycznym i polskojęzycznym. Trzy główne zakładki witryny to:

- informacje o projekcie, wydarzeniach towarzyszących pracom z nim związanych oraz partnerach zaangażowanych w konsorcjum realizacyjne,
- platforma e-learningowa z panelem rejestracyjnym umożliwiającą korzystanie z produktów e-learningowych
- oraz część informacyjna propagująca informacje na temat poradnictwa zawodowego w krajach partnerskich projektu (tzw. Centrum Informacyjne).

W ramach portalu stworzono także **forum dyskusyjne** umożliwiające wymianę poglądów osób odwiedzających serwis w grupach tworzonych w zgodzie z deklarowanymi zainteresowaniami użytkowników. Korzystać z niego można po zarejestrowaniu się na forum.

Dla dotarcia do szerokiego grona doradców w Europie potrzebna była budowa nowoczesnej platformy e-learningowej – Multimedialnego Centrum Warsztatowego, w ramach którego funkcjonuje szkolenie e-learningowe dla doradców zawodowych. Jego program, jako produkt nowatorski, przygotowany został zgodnie ze standardami metodologii MES (*Modules of Employable Skills – Modułów Umiejętności Zawodowych*) i jest próbą połączenia e-learningu i MES w ramach unowocześniania stylów nauczania.

Multimedialne Centrum Warsztatowe to środowisko IT istniejące na stronie internetowej projektu. Jego najważniejszą składową jest **szkolenie e-learningowe „Eurodoradztwo – doskonalenie warsztatu pracy doradcy zawodowego”**. W ramach prac projektowych powstały dwie wersje językowe tego produktu: angielska oraz polska.

Ambicją projektu była taka kreacja narzędzia szkoleniowego, której ramy pozwoliłyby wykorzystać możliwości technologii informatycznych dla jak najpełniejszej komunikacji technologii z użytkownikiem tworząc tzw. „inteligentne środowisko uczące”. Realizacji tego zamierzenia dokonano poprzez przygotowanie w obrębie szkolenia modułu diagnozującego potrzeby użytkownika, analizującego je i na tej podstawie komunikującego studentowi najoptymalniejszą, zdaniem twórców treści szkoleniowych, kombinację wyboru treści, z jakich będzie korzystać. W ten sposób szkolenie oferuje studentom możliwość skorzystania ze specjalnie przygotowanego testu wstępnego, który sugeruje kursantowi kolejność przerabiania treści kształceniowych. Możliwy jest także samodzielny wybór ścieżki kształcenia się jako alternatywa korzystania z testu.

Przygotowanie programu szkolenia e-learningowego poprzedzone zostało diagnozą stanu potrzeb szkoleniowych wśród doradców zawodowych krajów partnerskich projektu. Dwukrotnie przeprowadzone badania ankietowe stały się inspiracją dla optymalnego doboru treści szkoleniowych, które złożyły się ostatecznie na zawartość szkolenia.

Modułowa koncepcja organizacji treści szkoleniowych zaowocowała podziałem materiałów szkoleniowych na cztery główne jednostki modułowe odzwierciedlające główne kierunki doskonalenia warsztatu pracy doradców zawodowych. Jednostki modułowe dzielą się na samodzielne jednostki szkoleniowe. Są nimi:

- 1) moduł I: *Udzielanie bezrobotnym i osobom poszukującym pracy indywidualnych i grupowych porad ułatwiających wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, podjęcie lub zmianę zatrudnienia* opracowany przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu,
- 2) moduł II: *Zarządzanie informacją zawodową w poradnictwie zawodowym*, którego opracowanie było zadaniem Komendy Głównej OHP,
- 3) moduł III: *Współpraca z pracodawcami w zakresie doboru kandydatów do pracy* autorstwa Jobservice Universitaet Klagenfurt z Austrii,
- 4) moduł IV: *Testy psychologiczne diagnozujące umiejętności i predyspozycje zawodowe* przygotowany na potrzeby projektu przez Partnera francuskiego – ALAJI.

Jednostki modułowe dzielą się na samodzielne jednostki szkoleniowe. Schemat zamieszczony w załączniku nr 1 do niniejszego artykułu przedstawia dokładny opis struktury treściowej szkolenia wraz z sugerowanym czasem realizacji poszczególnych jego modułów.

Inspiracja metodologią MES w trakcie tworzenia programu szkoleniowego znalazła swój wyraz w ustrukturalizowaniu materiałów wszystkich jednostek szkoleniowych kursu według następującego schematu:

- informacje dla studenta: cele jednostki szkoleniowej, metody nauczania i przewidywany czas studiowania,
- materiały dla studenta: wykłady, prezentacje, dedykowane materiały dodatkowe,
- ćwiczenia do samodzielnego wykonania,
- sprawdzian wiedzy (test oceniający postępy kursanta),
- zalecana literatura dodatkowa wraz z odesłaniami do stron internetowych.

Drugim istotnym elementem Multimedialnego Centrum Warsztatowego jest **Centrum Informacyjne** doradztwa zawodowego krajów partnerskich projektu. Centrum udostępnia informacje dotyczące wszystkich czterech krajów dotyczące: syntezy informacji o systemach poradnictwa zawodowego, preferowanych przez poszczególne systemy krajowe sylwetek doradców zawodowych, uregulowań prawnych poradnictwa i informacji zawodowej, w ramach których pracują doradcy zawodowi krajów partnerskich projektu, wiadomości na temat tzw. „zawodów przyszłości” w krajach uczestniczących w projekcie – są one syntezą informacji o zawodach i specjalnościach poszukiwanych tam przez pracodawców, ciekawej dla doradców literatury i netografii branżowej ocenionych przez Partnerów projektu jako warte polecenia innym doradcom zawodowym.

Opisy rozwiązań w zakresie organizacji systemów poradnictwa zawodowego w poszczególnych krajach zorganizowane są według jednolitego schematu opracowanego przez Partnerów na potrzeby projektu i obejmują wszystkie istotne dla nich aspekty instytucjonalne, kadrowe i organizacyjne. Znajdują się w nich również odniesienia historyczne pozwalające na orientację w zakresie podwalin, na których systemy się rozwinęły, jak i refleksje dotyczące przyszłości ich ewolucji pozwalające identyfikować trendy charakterystyczne dla danych krajów i regionów. Jednolite struktury opracowań pozwalają również na porównania dotyczące poradnictwa zawodowego w krajach projektu.

Omawiając dwa najważniejsze opisane powyżej produkty projektu przygotowane dla doradców zawodowych, podkreślić należy, że w opracowaniu treści szkoleniowych oraz materiałów składających się na Centrum Informacyjne wzięli udział wszyscy partnerzy projektu. Program szkoleniowy oraz zawartość witryny internetowej są więc syntezą informacji o poradnictwie zawodowym w czterech krajach europejskich.

Na potrzeby realizacji projektu „Zawsze na kursie” **wypracowano** także **procedury** systematycznej **oceny** postępów prac **projektu** i jakości jego produktów. Przyjęła ona trzy wymiary: oceny eksperckiej, autooceny w zakresie monitoringu dokonywanych przez wykonawców produktów, ocen dokonywanych przez użytkowników (testowanie produktów).

Ocenił poddano treści szkoleniowe i funkcjonalność Multimedialnego Centrum Warsztatowego (platformy e-learningowej) oraz przebieg realizacji zadań projektu (fakultatywnie – w zależności od potrzeb).

Ocena ekspercka

Do wykonania oceny eksperckiej zawartości kursu e-learningowego „Eurodoradztwo – doskonalenie warsztatu pracy doradcy zawodowego” zaangażowano specjalistkę z dziedziny poradnictwa zawodowego – dr Annę Paszkowską-Rogacz z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego.

Dokonała ona **dwukrotnej recenzji treści szkoleniowych**: pierwszej w połowie okresu realizacji projektu, drugiej w jego końcowej fazie. Obie recenzje były dla Partnerów projektu wskazówkami dotyczącymi zakresu i kierunków niezbędnych modyfikacji treści szkoleniowych.

Dr Anna Paszkowska-Rogacz dokonała także **redakcji naukowej** ostatecznej wersji modułowego programu szkoleniowego „Eurodoradztwo – doskonalenie warsztatu pracy doradcy zawodowego”.

Autooceny i monitoring realizacji

Na potrzeby realizacji projektu opracowane zostały **wskaźniki oraz kwestionariusz monitoringu realizacji projektu**. Zostały one przekazane wszystkim Partnerom w celu fakultatywnego prowadzenia wewnętrznego monitoringu postępującego procesu prac projektowych. W zgodzie z potrzebami dotyczącymi zarządzania projektem, wrywkowych ocen wewnętrznych sporadycznie dokonywał także promotor projektu. Tabele wskaźników i kwestionariusza stanowią załączniki nr 2 i 3 do niniejszego artykułu.

Oceny użytkowników

Ocena produktów projektu „Zawsze na kursie” została dokonana przez finalnych beneficjentów projektu w fazie tzw. testowania jego produktów. Testowaniu poddane zostały: kurs „Eurodoradztwo – doskonalenie warsztatu pracy doradcy zawodowego” będący głównym produktem projektu oraz funkcjonalność platformy e-learningowej, w obrębie której funkcjonuje szkolenie.

Założenia testowania

Testowanie głównych produktów projektu zaplanowane zostało już w fazie generowania projektu i było naszym obowiązkowym zadaniem. Jego **celem była ocena jakości i poprawności funkcjonowania** wypracowywanych przez nas **produktów** jeszcze w fazie ich tworzenia.

Procedura testowania

Uczestnikami zaangażowanymi w testowanie byli: finalni użytkownicy naszych produktów z 4 krajów partnerskich projektu – doradcy zawodowi oraz inne osoby związane zawodowo z doradztwem w obszarze rynku pracy oraz ekspert z dziedziny poradnictwa zawodowego – naukowiec redagujący i recenzujący treści szkoleniowe.

Przebieg testowania

Testowanie odbyło się równolegle we wszystkich krajach realizujących projekt (w tym samym czasie) i przebiegło według jednolitych wytycznych przygotowanych przez promotora. Jego etapy to:

- 1) samodzielna aktywność użytkowników (testerów) na platformie e-learningowej – zrealizowanie szkolenia e-learningowego,
- 2) organizacja przez partnerów projektu spotkania z osobami testującymi i przedyskutowanie z nimi spostrzeżeń dotyczących produktów,
- 3) wypełnienie przez osoby testujące ankiet oceniających produkty projektu,
- 4) zbiorczy raport podsumowujący wyniki testowania,
- 5) wybór sugestii osób testujących dotyczących potrzebnych ich zdaniem modyfikacji produktów do wdrożenia w celu podniesienia ich jakości.

Przez cały proces testowania oraz w trakcie spotkań z użytkownikami organizowanych w celu uzyskania od nich niesklasyfikowanych w ankiecie opinii, na forum internetowym czuwaliby eksperci z Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego, którzy na bieżąco odpowiadali na pytania użytkowników dotyczące technicznych aspektów funkcjonalności Multimedialnego Centrum Warsztatowego i rozwiązywali ewentualne pojawiające się problemy.

Z uwagi na przewidywane trudności w organizacji spotkania z testerami w jednym miejscu (różne miejsca zamieszkania osób testujących) dopuściliśmy ewentualność przeprowadzenia wywiadów telefonicznych i przesłania ankiet drogą mailową.

Spotkanie z osobami testującymi produkty w Polsce zorganizowane zostało metodą zogniskowanego wywiadu grupowego (*FGI – Focused Group Interview*). Było to możliwe z uwagi na fakt, że swoje siedziby mają tu trzej Partnerzy projektu, którzy zaangażowali się w proces testowania. Spotkanie zorganizowane w Polsce stworzyło także dodatkowo możliwość współmoderowania spotkania przez eksperta z Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu, który wspierał naukowo projekt „Zawsze na kursie”. Scenariusz przeprowadzonego w Polsce spotkania z użytkownikami produktów projektu stanowi załącznik nr 4 do niniejszego artykułu.

Narzędziem wykorzystanym w trakcie testowania była jednolita dla wszystkich krajów ankieta, w której w odniesieniu do modułowego programu kształceniowego skoncentrowaliśmy głównie się na adekwatności (trafności), aktualności i zupełności proponowanych przez nas użytkownikom treści szkoleniowych. W ankiecie pytaliśmy między innymi o opinie użytkowników na temat: użyteczności szkolenia jako propozycji zawodowej, nowatorstwa programu w sensie edukacyjnym, czytelności i zrozumiałości programu, zupełności i adekwatności wiadomości, gwarancji podniesienia poziomu wiedzy i umiejętności, przydatności ćwiczeń, literatury uzupełniającej i linków.

Użytkownicy dokonywali także ocen możliwości nabycia poszczególnych umiejętności – były nimi umiejętności, jakie użytkownik powinien rozwinąć w trakcie studiowania kolejnych jednostek modułowych:

- 1) stosowanie sprawdzonych lub autorskich metod poradnictwa grupowego,
- 2) identyfikowanie potrzeb klienta w zakresie informacji zawodowej,
- 3) analizowanie i ocena aktualnej sytuacji na rynku pracy na podstawie dostępnych informacji,
- 4) pozyskiwanie, selekcjonowanie i udostępnianie informacji edukacyjnej i zawodowej,
- 5) przeprowadzanie analizy cech osobowości i predyspozycji psychofizycznych wymaganych do wykonywania pracy na danym stanowisku,
- 6) tworzenie opisu stanowiska pracy,
- 7) analizowanie wyników badań umiejętności i predyspozycji zawodowych,

8) zbieranie materiałów do sporządzania diagnozy umiejętności i predyspozycji zawodowych z wykorzystaniem metod pomiaru psychologicznego i pedagogicznego.

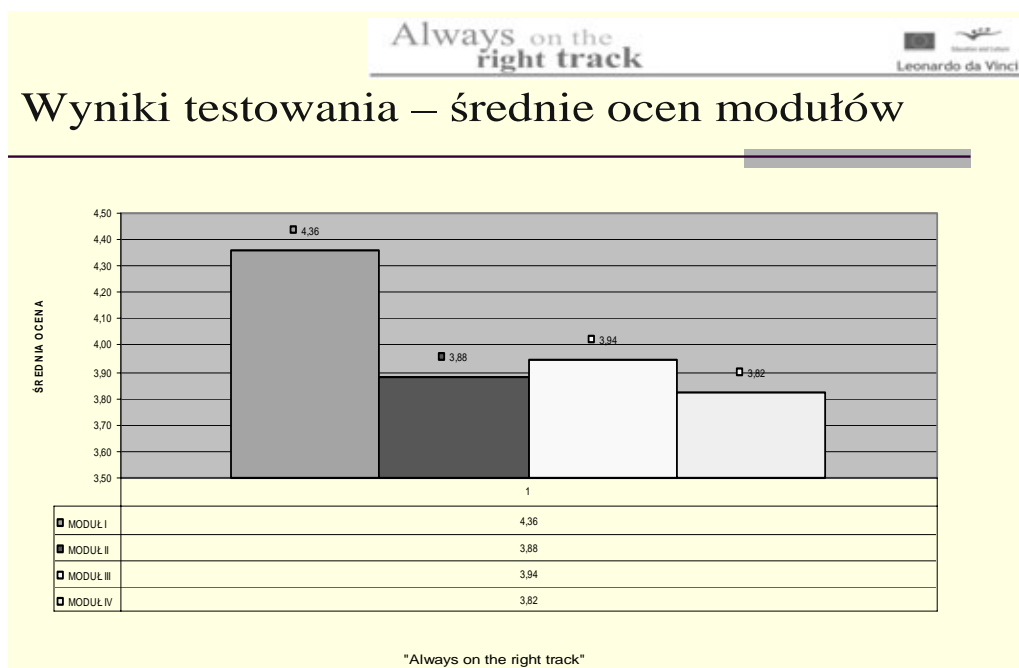
Raporty z testowania przygotowane zostały we wszystkich krajach według jednolitego wzorca i stały się podstawą udoskonaleń finalnej wersji produktów projektu.

Przy wyborze sugerowanych wnioskami z oceny użytkowników udoskonaleń produktów kierowaliśmy się **zasadami wykonalności** (możliwości czasowe realizacji projektu i dostępność danych), **ekonomiczności rozwiązań i ich** względnej **uniwersalności**. Wywiady grupowe, których elementy zostały zastosowane w naszej procedurze testowania charakteryzują się bowiem tym, że wykorzystując chociażby technikę tzw. burzy mózgów generują rozwiązania ciekawe, aczkolwiek stosunkowo trudne do realizacji i wdrożenia (zdarzają się pomysły abstrahujące od realiów projektowych).

Tym niemniej dbaliśmy o to, by głos naszych finalnych beneficjentów został uwzględniony w ostatecznym kształcie naszych produktów w najbardziej optymalny z możliwych sposobów. Część wniosków z testowania jest dla zespołu projektowego inspiracją do kontynuacji projektu w ramach TRANSFERU INNOWACJI oferowanego przez program Leonardo da Vinci.

Wyniki naszego testowania opracowane zostały w wielu wymiarach uwzględniających przyjęte przez nas kryteria. Oto dwa ich przykłady:

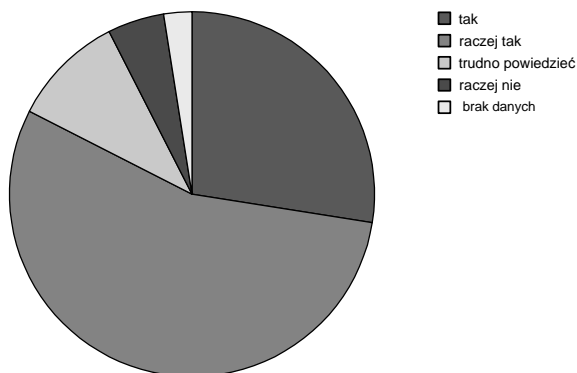
1. Średnie oceny modułów szkolenia e-learningowego:



Rys. 1. Średnie oceny modułów szkolenia „Eurodoradztwo” – doskonalenie warsztatu pracy doradcy zawodowego

Jak widać **średnia ocena treści naszego szkolenia** wystawiona przez użytkowników **to ocena 4 („dobra”)** w skali ocen od 2 do 5 (2 – niedostatecznie, 3 – dostatecznie, 4 – dobrze, 5 – bardzo dobrze).

2. Jeżeli chodzi o **użyteczność szkolenia jako propozycji zawodowej**, to **pozytywnie wypowiedziało się o niej ponad 80% ogółu badanych** (odpowiedzi „tak” i „raczej tak”).



Rys. 2. Użyteczność szkolenia w opinii użytkowników

Tab. 1. Użyteczność szkolenia jako propozycji zawodowe

		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	tak	11	27,5	28,2	28,2
	raczej tak	22	55,0	56,4	84,6
	trudno powiedzieć	4	10,0	10,3	94,9
	raczej nie	2	5,0	5,1	100,0
	Ogółem	39	97,5	100,0	
Braki danych	Systemowe braki danych	1	2,5		
Ogółem		40	100,0		

Znaczenie ocen

Oceny eksperckie, autooceniający monitoring oraz testowanie (jego wyniki) **były przede wszystkim elementami procesu zarządzania realizacją projektu** umożliwiającymi bieżącą jego kontrolę oraz modyfikację produktów.

Implementacji wyników ocen do procesu zarządzania realizacją projektu dokonywano poprzez uwzględnianie generowanych nimi sugestii w trakcie planowania ewentualnych zmian i poprawek wprowadzanych do produktów.

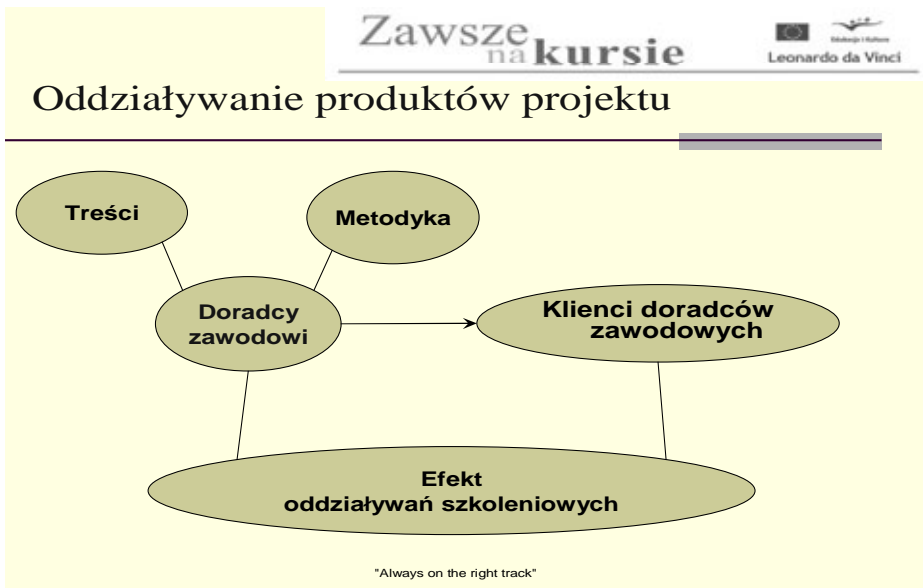
Szczególne znaczenie dla Partnerów projektu miała ocena dokonywana przez użytkowników. Był to bowiem sposób inspirującego dla obu stron (zespołu projektowego i beneficjentów projektu) uwzględnienia opinii finalnych użytkowników naszych produktów w trakcie fazy decydowania o ostatecznym ich kształcie.

Oddziaływanie projektu

Drogi oddziaływań naszych produktów na grupy docelowe projektu to **dwa typy wpływów**:

- **bezpośredni** wpływ treści szkoleniowych i metodyki e-learningu wywierany na grupy doradców związanych z edukacją i rynkiem pracy (bezpośrednich odbiorców),
- **pośredni** wpływ produktów projektu – czyli ten, który doradcy wywierają na swoich klientów (wynika on z kontaktów naszej głównej grupy docelowej z klientami w trakcie bieżącej pracy doradczo-konsultacyjnej).

Do pierwszej grupy bezpośrednich odbiorców projektu zaliczyć można, oprócz doradców zawodowych, grono pedagogów, psychologów, nauczycieli i trenerów (głównie umiejętności zawodowych) oraz grono prawników, ekonomistów i innych specjalistów z obszaru edukacji i rynku pracy.



Rys. 3. Oddziaływanie produktów projektu

Grupa klientów bezpośrednich odbiorców produktów projektu to grupy młodzieży i młodych osób dorosłych złożone w głównej mierze z: osób poszukujących pracy, bezrobotnych, osób kończących proces edukacji, czy mających problemy z funkcjonowaniem na rynku pracy. Do specjalistów, którym dedykowane są produkty projektu zgłasza się też wiele osób zainteresowanych przekwalifikowaniem się, podwyższeniem swoich umiejętności zawodowych bądź ich uaktualnieniem czy też dostosowaniem do aktualnych wymogów rynku pracy. Sporą grupą pośrednich odbiorców oddziaływania naszych produktów będą też osoby zainteresowane zmianą pracy bądź zawodu albo też świadomym kształtowaniem i rozwojem własnej kariery zawodowej. Będą to więc ludzie znajdujący się w sytuacji zmiany, rozumianej jako pewnego rodzaju przełom życiowy związany zazwyczaj z przejściem z systemu edukacji na rynek pracy, zmianą

zasad albo warunków funkcjonowania na rynku pracy, albo zmianą spowodowaną zamierzonym rozwojem zawodowym.

Charakter oddziaływania produktów projektu wiąże się głównie ze specyfiką rezultatów poradnictwa zawodowego jako usługi kierowanej do społeczeństwa. **Podwyższenie jakości warsztatu pracy specjalistów** korzystających z produktów projektu znajdzie swe odzwierciedlenie w wykonywanej przez nich pracy. Dlatego wśród przewidywanych następstw projektu zaakcentować należy **profilaktykę i podejmowanie prób rozwiązywania problemów osób, które napotykają** lub mogą napotkać **trudności w prawidłowym funkcjonowaniu na rynku pracy** dokonywane poprzez:

- dostarczanie informacji ułatwiających wybór zawodu (orientacja zawodowa),
- pobudzanie do aktywności,
- uczenie zasad planowania przyszłości zawodowej,
- kreowanie postaw względem pracy (także przedsiębiorczości),
- udzielanie pomocy w rozwiązywaniu trudnych sytuacji związanych z pracą oraz nauką,
- pomoc w identyfikacji właściwych wyborów zawodowych i edukacyjnych,
- rozwijanie umiejętności ułatwiających zdobycie zatrudnienia lub utrzymanie pracy.

Atuty i perspektywy rezultatów

Projekt „Zawsze na kursie” skoncentrował w sobie dwa nowoczesne nurty we współczesnej edukacji dorosłych: e-learning oraz koncepcję nauczania opartą o moduły umiejętności zawodowych MES.

Tak ambitne założenia czynią jego produkty wartymi zainteresowania i docenienia, zwłaszcza wobec faktu, że zostały one stworzone w środowisku międzynarodowym i funkcjonują w środowisku IT aktywnie wykorzystując jego możliwości.

Prace projektowe wzbogaciły Partnerów o doświadczenia w zakresie wdrażania i stosowania najnowocześniejszych technologii edukacyjnych oraz o doświadczenia w zakresie współpracy międzynarodowej.

Zapraszamy wszystkich do odwiedzenia witryny internetowej naszego projektu, gdzie dostępne są wszystkie wypracowane w toku realizacji projektu produkty. Mamy nadzieję, że miejsce sieciowe naszego projektu będzie witryną często i chętnie odwiedzaną przez doradców zawodowych i innych profesjonalistów z pokrewnych branż. <http://www.ohp-righttrack.org>

Recenzent:
dr Zbigniew KRAMEK

Dane korespondencyjne autorki:

Hanna BAŁOS

Komenda Główna OHP

01-127 Warszawa

ul. Kolejowa 19/21

e-mail: h.balos@ohp.pl

Edukacja dorosłych w Bułgarii

Adult Education in Bulgaria

Słowa kluczowe: polityka oświatowa, system edukacji dorosłych, reforma, standardy.

Key words: educational policy, adult education system, reform, standards.

Summary: Bulgaria, with one of the most educated people in Europe, makes still efforts towards the development and modernisation of education system. However, not much has been achieved in the area of adult education until now. The learning activity of adults stays still at a low level and adult education is dominated by vocational education. Offers in the field of general, cultural or political education occupy only a marginal position. The author points out the necessity to undertake activities related to the improvement of the offer for adults, the efficiency of educational ventures as well as the education and training of adult education experts.

W Bułgarii – kraju nad Morzem Czarnym, w południowo-wschodniej części Półwyspu Bałkańskiego żyje niespełna osiem milionów ludzi, w tym Bułgarzy stanowią 83,9%, Turcy – 9,4%, Romowie – 4,7%. Stolicę Bułgarii Sofię zamieszkuje 1,1 mln mieszkańców, inne większe miasta to Płowdiw, Warna, Burgas, Ruse, Stara Zagora, Plewen i Wraca. Kraj jest podzielony na 28 prowincji. Zgodnie z konstytucją z 12 lipca 1991 Bułgaria jest republiką. Głowa państwa – prezydent wybierany na 5-letnią kadencję, mianuje premiera rządu. Organem władzy ustawodawczej jest jednoizbowe, 240-osobowe Zgromadzenie Narodowe wybierane na czteroletnią kadencję. Bułgaria jest członkiem Organizacji Narodów Zjednoczonych od 1955, NATO od 2004, a od stycznia 2007 – członkiem Unii Europejskiej.

System oświaty

Bułgarski system oświaty obejmuje edukację przedszkolną, dwupoziomową edukację podstawową, szkolnictwo średnie (ogólnokształcące i zawodowe), edukację zawodową absolwentów szkół średnich oraz szkolnictwo wyższe.

- Edukacja przedszkolna

Edukacja przedszkolna ma miejsce przede wszystkim w przedszkolach, rzadziej w szkołach. Z opieki przedszkolnej korzysta około 75% dzieci w wieku od trzech do sześciu lat¹. Obowiązkowe dla wszystkich dzieci jest roczne przygotowanie do nauki w szkole.

¹ Christian Geiselman, Johann Theessen, *Erwachsenenbildung und Bildungspolitik in Bulgarien*. Bonn 2005, s. 75.

- **Edukacja podstawowa**

Edukacja podstawowa trwa osiem lat i jest zorganizowana w dwojaki sposób. Największa liczba dzieci uczęszcza do ośmioletniej szkoły podstawowej. Równolegle funkcjonuje czteroletnia szkoła podstawowa i czteroletnie gimnazjum (w jęz. bułgarskim: *progimnazjia*). Na poziomie gimnazjum działają szkoły o charakterze ogólnokształcącym, jak i przygotowującym do zawodu. Mimo powszechnego obowiązku szkolnego na poziomie edukacji podstawowej w 2004 roku do szkół na szczeblu gimnazjalnym uczęszczało jedynie 84% dzieci².

- **Szkolnictwo średnie ogólnokształcące**

Szkoły średnie ogólnokształcące są dwojakiego rodzaju: czteroletnie szkoły nieprofilowane, przyjmujące bez konieczności zdawania egzaminów uczniów, którzy po ośmiu latach nauki ukończyli edukację podstawową oraz pięcioletnie szkoły profilowane, przeznaczone dla uczniów uzdolnionych, którzy po siedmiu latach nauki na poziomie podstawowym złożyli z wynikiem pozytywnym egzamin kwalifikujący do rozpoczęcia nauki w szkole o określonym profilu. Główne kierunki nauczania w szkołach profilowanych to: języki obce, matematyka, nauki przyrodnicze, nauki humanistyczne i sport. 75% młodzieży kontynuującej naukę w szkołach średnich uczęszcza do szkół profilowanych.

- **Szkolnictwo średnie zawodowe**

Szkolnictwo średnie zawodowe umożliwia zdobycie kwalifikacji zawodowych pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia³. Najmniejszą popularnością cieszy się kształcenie zawodowe pierwszego stopnia. W 2004 roku tylko 0,4% z 211 tysięcy uczniów średnich szkół zawodowych uczęszczało do szkół realizujących ten program. Pierwszy stopień kwalifikacji zawodowych jest równoznaczny z nabyciem kompetencji w zakresie „podstawowych czynności w określonym zawodzie, uprawniających do pracy w warunkach stałych”. Szkoły te nie umożliwiają uzyskania świadectwa dojrzałości. Szkolnictwo średnie zawodowe drugiego stopnia prowadzi do uzyskania kompetencji w zakresie wykonywania „kompleksowych czynności zawodowych w warunkach zmienności” oraz uzyskania świadectwa maturalnego. Nauka trwa cztery lata. Uczestniczy w niej około 20% uczniów kształcących się w średnich szkołach zawodowych. Szkolnictwo średnie zawodowe trzeciego stopnia prowadzi do uzyskania kompetencji w zakresie „kompleksowych czynności zawodowych w warunkach stałych i przejęcia odpowiedzialności za pracę innych osób”. Z nauki w tych szkołach korzysta 77% wszystkich uczniów średnich szkół zawodowych. Nauka trwa pięć bądź sześć lat.

- **Edukacja na poziomie policealnym**

Edukacja zawodowa absolwentów szkół średnich trwa z reguły dwa lata. Stanowi przede wszystkim alternatywę dla młodych osób, które nie dostały się na studia. Umożliwia zdobycie kwalifikacji zawodowych czwartego stopnia, czyli nabycie kompetencji do wykonywania „kompleksowych czynności zawodowych w warunkach zmienności, przejęcia odpowiedzialności za pracę innych osób oraz dysponowania zasobami”.

² Jak wyżej, s. 76.

³ Bulgarien. Bildungsreform – eine Herausforderung für die Statistik, w: cedefopinfo zur beruflichen Bildung in Europa, nr 3/2003, Bonn.

• Szkolnictwo wyższe

Wykształcenie wyższe można uzyskać na uniwersytetach, w specjalistycznych szkołach wyższych oraz wyższych szkołach zawodowych. W 2005 roku działały 43 uniwersytety i wyższe szkoły specjalistyczne, 10 wyższych szkół zawodowych oraz 40 wyższych szkół zawodowych, zintegrowanych z uniwersytetami lub wyższymi szkołami specjalistycznymi. Zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym, status uniwersytetu przysługuje instytucjom szkolnictwa wyższego, które kształcą w co najmniej trzech z następujących dziedzin: nauki humanistyczne, przyrodnicze, społeczne i techniczne oraz spełniają kilka innych warunków, np. prowadzą działalność badawczą, wydawniczą, dysponują biblioteką etc. Uniwersytety oferują czteroletnie studia licencjackie, pięcioletnie studia magisterskie (z czego cztery lata mogą zostać zaliczone w oparciu o studia licencjackie) oraz trzyletnie studia doktoranckie. Status specjalistycznej szkoły wyższej jest przyznawany instytucjom, których oferta edukacyjna dotyczy jednej z dyscyplin naukowych: sztuk, sportu lub wojskowości.

Wyższe szkoły zawodowe kształcą specjalistów (inżynierów) w różnych zawodach. W przeciwieństwie do uniwersytetów i wyższych szkół specjalistycznych, nie są zobowiązane do prowadzenia działalności badawczej. 50% kadry naukowej musi posiadać stopień doktora habilitowanego (na uniwersytetach i w specjalistycznych szkołach wyższych – 70%). Wśród populacji w wieku 20–29 lat studenci stanowią 15% (średnia europejska w tej kategorii wieku wynosi 23%).

Państwowe instytucje edukacji dorosłych

Edukacja dorosłych w Bułgarii jest silnie zdominowana przez kształcenie zawodowe. Oferaty z zakresu edukacji ogólnej, kulturalnej czy politycznej stanowią jedynie margines. Pojawiają się wprawdzie w różnych ustawach i rozporządzeniach, niemniej zarówno polityka państwowa, jak i sami obywatele są zainteresowani przede wszystkim podnoszeniem poziomu kwalifikacji zawodowych celem sprostaną rosnącym wymogom rynku pracy.

Podstawy prawne edukacji dorosłych są rozproszone w szeregu ustaw odnoszących się do różnych dziedzin gospodarki, rynku pracy i opieki społecznej. Do najważniejszych należą: Ustawa o kształceniu zawodowym, Kodeks Pracy, Ustawa o promocji zatrudnienia, Ustawa o rzemiośle, Ustawa o domach kultury. Obok ministerstw odpowiedzialnych za oświatę, pracę i politykę społeczną oraz krajowego urzędu pracy, strategiczne znaczenie w dziedzinie edukacji zawodowej przypada Urzędowi ds. Kształcenia Zawodowego NAPOO. Urząd powstał w 2000 roku w oparciu o Ustawę o kształceniu zawodowym i podlega bezpośrednio Radzie Ministrów. Zadaniem urzędu jest koordynacja działań instytucji kształcenia zawodowego, przyznawanie państwowej licencji oraz kontrola jakości. Ponadto, urząd prowadzi badania nad edukacją zawodową, doskonalą system certyfikatów i zabiega o ich międzynarodową akceptację.

Nieformalna edukacja dorosłych jest oferowana zarówno przez instytucje państwowe, jak i prywatne centra kształcenia zawodowego (CPO), szkoły języków obcych, szkoły komputerowe, zakłady pracy oraz organizacje społeczne. Najważniejszymi państwowymi instytucjami kształcenia dorosłych, realizującymi ofertę w ramach edukacji nieformalnej, są szkoły zawodowe funkcjonujące w obrębie formalnego systemu oświaty, zwłaszcza szkoły zawodowe średniego szczebla. Spośród 550 szkół co trzecia realizuje kursy zawodowe dla dorosłych. W roku 2003/2004 uczestniczyło w nich 14.100 osób, które kształciły się przede wszystkim w krawiectwie (2300 osób), budownictwie (2000 osób) oraz w zawodzie kucharza (1800 osób).

Od kilku lat do państwowych oferentów nieformalnej edukacji dorosłych zaliczają się również uniwersytety realizujące kursy na odległość, studia podyplomowe lub inne formy doskonalenia zawodowego. W ramach edukacji na odległość istnieje możliwość uzyskania licencjatu oraz dyplomu magistra.

Prywatne instytucje edukacji dorosłych⁴

• Centra kształcenia zawodowego

Wśród prywatnych instytucji edukacji dorosłych dominują centra kształcenia zawodowego (CPO), których sieć jest rozbudowywana od 2003 roku. Do maja 2005 roku 245 tych placówek otrzymało państwową licencję na określone kierunki kształcenia, uprawniającą do ubiegania się o środki publiczne. CPO korzystają w dużej mierze ze środków państwowych przeznaczonych na kwalifikowanie osób bezrobotnych. Obok kursów realizowanych na zlecenie urzędów pracy, kształcą pracowników różnych firm i przedsiębiorstw. Tylko niewielką część klienteli stanowią osoby wnoszące indywidualne opłaty za kursy. Organami prowadzącymi centrów kształcenia zawodowego są małe i średnie przedsiębiorstwa, ale również potężne koncerny stoczniowe nad Morzem Czarnym, uniwersytety, związki branżowe i zawodowe oraz stowarzyszenia oświatowe „Znanie”. CPO kształcą w zawodach do poziomu trzeciego stopnia kompetencji. Kolejny stopień kompetencji zawodowych można uzyskać wyłącznie na drodze kontynuacji nauki w policealnej szkole zawodowej w ramach formalnego systemu oświaty.

• Zakłady pracy

Zakłady pracy w Bułgarii sporadycznie organizują kursy doskonalenia zawodowego dla swoich pracowników. Własnymi centrami edukacyjnymi dysponuje jedynie 2,4% przedsiębiorstw. Około 35% zakładów pracy oferuje swoim pracownikom możliwość uczestnictwa w szkoleniu zawodowym. Częściej kursy doskonalenia zawodowego są organizowane przez sektor publiczny (57%), niż przez prywatnych pracodawców (31%). Duże przedsiębiorstwa są bardziej aktywne, niż małe zakłady pracy, z których jedynie 25% dba o kwalifikacje pracowników. Na przestrzeni ostatnich pięciu lat w ramach zakładowej edukacji zawodowej kwalifikacje podniosło niewiele ponad 10% wszystkich zatrudnionych. Na jednego uczestnika przypadają średnio 24 godziny nauki. Po 2000 roku wydatki zakładów pracy na doskonalenie kwalifikacji pracowników były niemal trzykrotnie niższe, niż w 1999 roku⁵.

• Związki zawodowe⁶

Działalność edukacyjna dwóch największych związków zawodowych: Konfederacji Niezależnych Związków Zawodowych Bułgarii (KNSB) i Związku Zawodowego „Podkrepa” syste-

⁴ Przegląd prywatnych instytucji edukacji dorosłych znajduje się pod adresem: www.online.bg ->Education and Science-<Continuing Education

⁵ Eurostat. Europäische Gemeinschaften 2003: Anbieter und Themen betrieblicher Weiterbildung in Europa.

⁶ W Bułgarii działają dwie duże organizacje związkowe: Konfederacja Niezależnych Związków Zawodowych Bułgarii (KNSB), licząca 380 tysięcy członków, powstała w 1990 roku na bazie socjalistycznej organizacji związkowej oraz Związek Zawodowy „Podkrepa” (Wsparcie) ze 150 tysiącami członków, założony w okresie zmian ustrojowych.

matycznie rozszerza się. Na początku okresu transformacji ich oferty były skierowane niemal wyłącznie do członków i działaczy związkowych. Obecnie realizowane są także kursy dla pracobiorców nie zrzeszonych w organizacjach związkowych. Dotyczą różnorodnych treści, jednakże przeważają tematy odgrywające istotną rolę w obszarze działalności związkowej, np. kursy z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi, finansów czy polityki kadrowej.

Praca oświatowa Konfederacji Niezależnych Związków Zawodowych Bułgarii (KNSB) jest prowadzona przez dwie poległe Konfederacji instytucje: Instytut Kontaktów Przemysłowych i Zarządzania (OKOM) oraz Kolegium Edukacji Robotników (KRO). Mają one do dyspozycji Instytut ds. Socjalnych, zatrudniający 12 pracowników naukowych prowadzących badania w zakresie zapotrzebowania na ofertę edukacyjną oraz zjawisk społecznych, które winny być uwzględnione w pracy oświatowej związków zawodowych⁷.

• Edukacja rzemieślników

Wszelkie kwestie prawne związane z kształceniem w 129 zawodach rzemieślniczych reguluje Ustawa o Rzemiośle z 2001 roku. Poszczególne zawody przyporządkowuje następującym kategoriom:

- Budownictwo i odbudowa,
- Elektrotechnika i obróbka metali,
- Obróbka drewna i innych materiałów,
- Krawiectwo oraz obróbka tekstyliów i skóry,
- Produkcja żywności i napojów,
- Media, reklama, komunikacja,
- Usługi medyczne i w zakresie higieny,
- Obróbka szkła i ceramiki,
- Rzemiosło artystyczne.

Mimo wagi, jaką polityka państwowa przywiązuje do kształcenia rzemieślników, nie odnotowano dotychczas satysfakcjonujących osiągnięć w tej dziedzinie. Jedną z przyczyn jest brak aktywności izb rzemieślniczych, które – pozbawione w okresie socjalizmu kompetencji w dziedzinie edukacji zawodowej – nie próbują sprostać konkurencji państwowych szkół zawodowych. Według danych szacunkowych z 2005 roku w rzemiośle kształciło się jedynie 300 osób. Nie były one ponadto objęte trzy- lub czteroletnim cyklem kształcenia zawodowego, przewidzianym w ustawie i przygotowującym do egzaminu czeladniczego. Ich edukacja trwała średnio siedem miesięcy i była finansowana przez urzędy pracy ze środków przeznaczonych na zwalczanie bezrobocia.

• Domy kultury

Tradycja domów kultury sięga w Bułgarii XIX wieku. Do połowy lat 50. XX wieku były instytucjami niezależnymi, angażującymi się głównie w edukację obywatelską i kulturalną mieszkańców społeczności lokalnych. Działały niemal w każdej gminie. W okresie socjalizmu nastąpiła ich dalsza rozbudowa, tyle że straciły swoją autonomię, stając się instytucjami nadzorowanymi przez państwo. Dopiero po roku 1989 państwo wycofało się z kontrolowania i finansowania tych placówek, niemniej zachowały one swoją bazę. Obecnie działają na mocy odręb-

⁷ Por. Christian Geiselmann, Johann Theessen, *Erwachsenenbildung und Bildungspolitik in Bulgarien*. Bonn 2005, s. 154.

nej Ustawy o stowarzyszeniach, która integruje je ze strukturami administracji samorządowej. Gminy i ministerstwo kultury są głównymi sponsorami ich działalności. Ponadto, posiadają dochody ze składek członkowskich, imprez kulturalnych oraz z wynajmu nieruchomości. Podstawowa oferta edukacyjna domów kultury, np. kursy tańca czy śpiewu, jest dla uczestników bezpłatna. Za kursy językowe i zawodowe, które stanowią tylko niewielką część oferty, pobierane są od uczestników opłaty.

W 2004 roku w 250 miastach i 5000 wsi działało 3450 domów kultury o zróżnicowanym profilu⁸. Niektóre z nich koncentrowały się wyłącznie na jednej dziedzinie działalności, np. na promocji folkloru, inne oferowały całą gamę kursów z zakresu edukacji kulturalnej. Coraz częściej stawiany jest domom kultury zarzut, iż w niewielkim tylko stopniu wykorzystują swoją bazę i możliwości kadrowe do realizacji ofert z zakresu edukacji zawodowej.

• Stowarzyszenia i organizacje

Dane szacunkowe mówią o trzech tysiącach stowarzyszeń i organizacji działających w obszarze edukacji dorosłych. Tę liczbę należy powiększyć o domy kultury, których praca jest regulowana poprzez odrębne prawo o stowarzyszeniach. Największą i najprężniejszą organizacją pozarządową edukacji dorosłych jest Związek Stowarzyszeń Popularyzacji Wiedzy (FSSK)⁹ z siedzibą w Sofii, zrzeszający 30 organizacji regionalnych znanych przede wszystkim jako „Znanie”¹⁰, choć część stowarzyszonych w FSSK organizacji nosi inną nazwę. W większości wywodzą się z założonego w 1971 roku przez partię komunistyczną Towarzystwa Georga Kirkova. Stowarzyszenia „Znanie” mają obecnie status wyższej użyteczności publicznej. W skali rocznej organizują około 1000 kursów z różnych dziedzin wiedzy dla około 14 tysięcy słuchaczy. Posiadają również państwową licencję uprawniającą do realizacji kursów zawodowych, prowadzących do uzyskania państwowego certyfikatu. Dysponują dobrze rozbudowaną bazą, którą w większości przejęli w spadku po Towarzystwie Georga Kirkova.

• Stowarzyszenia Inżynierów (NTS)

Obok stowarzyszeń „Znanie” prężnie działają naukowo-techniczne organizacje inżynierów zrzeszone w Federację. Należy do niej 19 organizacji ogólnokrajowych i 33 organizacje o zasięgu regionalnym. Ich tradycja sięga końca XIX wieku. W latach 60. XX wieku przystąpiły do rozbudowy sieci Domów Nauki i Techniki, które do dziś stanowią ich siedzibę i bazę dydaktyczną. Posiadają państwowe uprawnienia w zakresie kształcenia zawodowego w 113 zawodach, głównie technicznych, ale także w dziedzinie rolnictwa i budownictwa. W 2004 roku Federacja przeprowadziła 500 kursów zawodowych, 200 językowych i 400 innych – w większości krótkich szkoleń dla ogółem 13.500 osób.

W kierunku standardów Unii Europejskiej

Społeczeństwo Bułgarii należy do najbardziej wykształconych społeczeństw Europy. 72% obywateli posiada wykształcenie średnie lub wyższe¹¹. Jednocześnie daje się zauważyć uprzywile-

⁸ Tamże, s. 158.

⁹ Por. www.znanie-bg.org (14.02.2007).

¹⁰ Por. www.znanie-bg.org (14.02.2007).

¹¹ www.europaserviceba.de/lang_de/nn_6586/DE/LaenderEU/Bulgarien/Weiterbildung

jowaną sytuację bułgarskiej grupy etnicznej względem Turków i Romów. Zwłaszcza społeczność romska ma duże zaległości w sferze edukacji. Spis ludności z 2001 roku wykazał, iż wykształceniem średnim lub wyższym legitymuje się 7,2% Romów, świadectwo ukończenia ośmioletniej szkoły podstawowej posiada 27%, przy czym 45% uczęszczało do szkoły podstawowej. 7,8% nie posiada jakiegokolwiek świadectwa szkolnego, zaś analfabeci stanowią 13% społeczności romskiej, 3,5% grupy etnicznej Turków i 0,4% Bułgarów¹². Słabo na tle europejskim wypada społeczeństwo Bułgarii pod względem aktywności w dziedzinie edukacji dorosłych.

Tabela 1. Uczestnictwo w przedsięwzięciach edukacyjnych według wieku i płci¹³

Wiek	Razem %	Mężczyźni %	Kobiety %
25–34	21,6	20,3	22,9
35–44	19,4	17,0	21,9
45–54	15,9	14,0	17,6
55–64	6,5	7,0	6,1
razem	16,1	16,0	17,3

Dane statystyczne wykazują, iż jedynie 16% Bułgarów w wieku 25–64 lata uczestniczy w edukacji formalnej, nieformalnej lub jakiegokolwiek innej formie edukacji. Aktywność edukacyjna osób z wykształceniem wyższym (45%) niemal trzykrotnie przewyższa aktywność osób posiadających wykształcenie średnie (12%). Udział w edukacji dorosłych osób czynnych zawodowo dwukrotnie przewyższa aktywność edukacyjną bezrobotnych (22% do 11%). Wyraźne dysproporcje występują również przy porównaniu aktywności edukacyjnej dorosłych mieszkańców miast i wsi. Spośród pracobiorców mieszkających w miastach z ofert edukacji dorosłych korzysta 26%, spośród mieszkańców wsi trzykrotnie mniej. Odsetek bezrobotnych mieszkańców miast uczestniczących w edukacji wynosi 13%, na terenach wiejskich tylko 4%¹⁴.

Bułgaria, podobnie jak i pozostałe kraje tego regionu, czyni duże starania w kierunku rozwoju i modernizacji systemu oświaty. Jej członkostwo w Unii Europejskiej przyczyni się zapewne do przyspieszenia procesu zmian, tym bardziej, że w sferze politycznej i gospodarczej istnieje stabilizacja. Ponadto, stosunkowo dobrze jest rozbudowana infrastruktura instytucjonalna oświaty, a społeczeństwo Bułgarii tradycyjnie przypisuje duże znaczenie edukacji. Niestety, niewiele osiągnięto w dziedzinie edukacji dorosłego społeczeństwa, którego aktywność edukacyjna w dalszym ciągu pozostaje na niskim poziomie. Zabrakło kampanii propagujących uczenie się przez całe życie, przeciwstawiających się stereotypom i zaszłościom socjalizmu. Jednak większą jeszcze przeszkodę stanowi brak zasobów finansowych społeczeństwa, którego dochody kształtują się na niższym poziomie, niż w większości krajów Unii Europejskiej¹⁵. Zwalczanie analfabetyzmu i kształcenie osób nie posiadających jakichkolwiek kwalifikacji stanowi duże wyzwanie dla polityki oświatowej kraju. Niezbędne są również działania na rzecz zwiększenia efektywności edukacji. Standardy obowiązujące w krajach Europy Zachodniej pozostają nadal

¹² Christian Geiselman, Johann Theessen, *Erwachsenenbildung und Bildungspolitik in Bulgarien*. Bonn 2005, s. 197.

¹³ Jak wyżej.

¹⁴ Jak wyżej.

¹⁵ PKB na jednego mieszkańca w 2004 roku wynosił 2750\$ (dla porównania w Polsce 6100\$). Der Fischer Weltalmanach 2007.

poza zasięgiem Bułgarii. W rzeczywistości kraj boryka się z problemami charakterystycznymi dla większości nowych krajów członkowskich Unii Europejskiej. Wśród pierwszorzędnych trzeba wymienić niską motywację do pracy źle wynagradzanych nauczycieli, przestarzałe metody pracy najwyraźniej uwidaczniające się w sferze nauczania języków obcych oraz kształcenia zawodowego, a także – zwłaszcza na poziomie akademickim – rozbieżność między programami kształcenia a potrzebami rynku pracy. Innowacyjne rozwiązania wdrażane w nowo kształtującym się bułgarskim systemie kształcenia ustawicznego budzą często kontrowersje. Przykładowo, podważana jest zasadność podziału kompetencji w zakresie edukacji zawodowej pomiędzy ministerstwem oświaty odpowiedzialnym za edukację zawodową dzieci i młodzieży, a innymi ministerstwami i urzędami, którym podlega kształcenie zawodowe dorosłych. Próby reformowania systemu oświaty dotyczą zwłaszcza sektora edukacji zawodowej, borykającego się z problemami typowymi dla nowych krajów członkowskich Unii, jak niedostateczne finansowanie, brak nowoczesnej bazy, wysoko wykwalifikowanych nauczycieli i adekwatnych do potrzeb rynku pracy programów kształcenia. Dodatkowo sytuację utrudnia powściągliwość bułgarskich pracodawców, którzy – w porównaniu z innymi krajami europejskimi – niechętnie inwestują w kwalifikowanie swoich pracowników. Brakuje również rozwiązania kwestii kształcenia specjalistów edukacji dorosłych. W ramach wydziałów pedagogicznych na różnych uniwersytetach pojawia się wprawdzie przedmiot „andragogika”, niemniej trudno mówić w tej sytuacji o profesjonalizacji w edukacji dorosłych. Oferta kursów oraz studiów podyplomowych organizowanych przez uniwersytety nie uwzględnia kształcenia w dziedzinie edukacji dorosłych. W rzeczywistości ogranicza się do kierunków finansowanych przez państwo, jak np. zawodów związanych z medycyną, a także innych, sponsorowanych przez pracodawców. Studia podyplomowe edukacji dorosłych są oferowane jedynie przez jedną prywatną uczelnię – Nowy Bułgarski Uniwersytet, jednak koszty studiów są pokrywane przez zagranicznego sponsora. Zasadniczo nie ma zapotrzebowania na doskonalenie zawodowe osób zatrudnionych w edukacji dorosłych, co wynika m.in. z braku regulacji prawnych określających profil kwalifikacji edukatora dorosłych oraz niewielkiej konkurencji, zwłaszcza w obszarze nieformalnej edukacji dorosłych, znajdującej się głównie w gestii organizacji pozarządowych. Ponownie wyłania się problem niskich zarobków oraz brak poczucia stabilizacji w sektorze pozapaństwowym. Konsekwencją jest pozostawiająca wiele do życzenia efektywność przedsięwzięć edukacyjnych. Niepokój może budzić też fakt, iż dotychczas nie ma pomysłu na edukację obywatelską, polityczną, międzykulturową. Treści edukacyjne, które wspierają rozwój osobowości człowieka i kształtują jego stosunek do świata, traktowane są marginalnie. A przecież demokracja i pokój na Bałkanach wymagają i warte są największych inwestycji.

Recenzent:

prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autorki:

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK

e-mail: przybylska@dvv-international.pl

Innowacje w edukacji ustawicznej dorosłych – rotacja pracy i walidacja kompetencji

Innovations in the continuing education of adults – job rotation
and validation of competences

Słowa kluczowe: Zakład Doskonalenia Zawodowego, edukacja ustawiczna, edukacja dorosłych, jakość, projekty europejskie, edukacja nieformalna i incydentalna, rotacja pracy, innowacje, rynek pracy, MŚP, walidacja, zaangażowanie społeczne.

Key word: The Vocational Education Centre, continuing learning, adult education, quality, European projects, Informal and nonformal education, job rotation, innovation, labour market, SME, validation, social activity.

Summary

The article presents projects, courses and training realized by Warmia and Mazury Vocational Training Centre in Olsztyn. It was presented the Community Initiative EQUAL project – Let's Build it Together. The project effects are: rotation and balance competences and especially validation. Experimental activities connecting with implementation the work rotation and competences validation were oriented to stimulation the potential employer and employees education activeness.

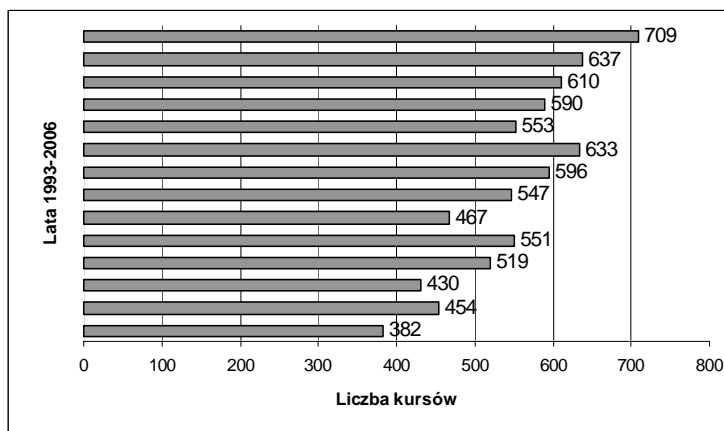
Doświadczenie i jakość

Promocja idei kształcenia się przez całe życie, doskonalenia zawodowego i podnoszenia kwalifikacji nieustannie wymaga kompleksowego wsparcia wielu podmiotów. Poszukiwanie ścieżek podniesienia konkurencyjności polskich przedsiębiorstw, tworzenie nowych miejsc pracy, ograniczanie zjawiska bezrobocia, przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, podniesienie standardów życia czy zrównoważony rozwój to problemy, których rozwiązanie – oprócz różnych czynników ekonomiczno-społecznych – związane jest z aspiracjami edukacyjnymi społeczeństwa. Podnoszenie kwalifikacji zasobów ludzkich i wsparcie rozwoju regionu poprzez kształcenie kadr jest jednym z celów działania stowarzyszenia oświatowego i naukowo technicznego, jakim jest Warmińsko-Mazurski Zakład Doskonalenia Zawodowego w Olsztynie. W-MZDZ działa w oparciu o prawo o stowarzyszeniach i ma charakter non-profit. Od roku 1993¹ stowarzyszenie prowadzi działalność szkoleniową i w ramach zadań statutowych aktywnie współuczestniczy w edukacji młodzieży i dorosłych Warmii i Mazur. W miarę zdobywania środków finansowych W-MZDZ inicjuje przedsięwzięcia szkoleniowe o zabarwieniu społecznym i socjalnym, integruje zaangażo-

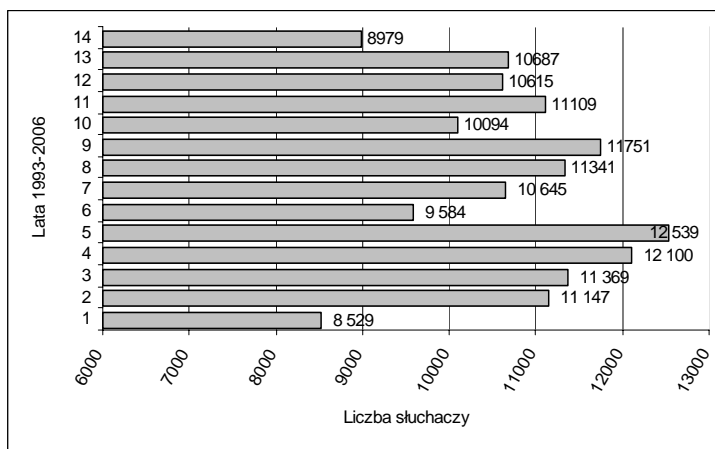
¹ Stowarzyszenie zarejestrowane w KRS w roku 1992 na podstawie statutu z dnia 26.09.1992 r.

wanie lokalnych interesariuszy. Współdziałanie z podmiotami administracji, sektorem biznesu i organizacjami pozarządowymi (krajowymi i zagranicznymi) w rozwiązywaniu problemów ma swoje wymierne efekty regionalne szczególnie w obszarze kształcenia dorosłych. W-MZDZ jest organizacją sieciową prowadzącej placówki kształcenia kursowego i edukacji szkolnej w 12 miejscowościach województwa warmińsko-mazurskiego².

W okresie 14 lat funkcjonowania W-MZDZ zorganizował 7 678 kursów, w których uczestniczyło 150 489 osób. Absolwentami szkoleń byli w 51,85% pracownicy skierowani przez pracodawców, osoby zgłaszające się na szkolenia z własnej inicjatywy 27,17% oraz bezrobotni 20,97%, których szkolenie finansowały służby zatrudnienia.



Rys. 1. Liczba szkoleń w latach 1993–2006



Rys. 2. Liczba uczestników szkoleń w latach 1993–2006

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów sprawozdawczych W-MZDZ w Olsztynie

² Placówki edukacji ustawicznej w Olsztynie, Bartoszycach, Biskupcu, Braniewie, Działdowie, Iławie, Kętrzynie, Lidzbarku Warmińskim, Mrągowie, Nidzicy, Ostródzie, Szczytnie.

Średnia liczebność grupy szkoleniowej wynosiła w tym okresie 20 osób, zaś średnia zrealizowanych przez grupę godzin dydaktycznych wyniosła 119,2 godzin. W omawianych 14 latach zrealizowano 883 864,5 godzin zajęć dydaktycznych z czego 53,92% stanowiły zajęcia praktyczne (476 622 godziny) realizowane w formie praktycznej nauki zawodu, warsztatów, treningów, symulacji.

W roku 2006 W-MZDZ zorganizował i przeprowadził 371 kursów i 338 seminariów, w których uczestniczyło 8.979 osób. Na szkoleniach w roku 2006 zrealizowano 62004 godziny dydaktyczne, z czego 55,42% stanowiły zajęcia praktyczne (34364 godziny). Średnia liczba uczestników szkolenia w jednej grupie wynosiła 12,66 osoby, a średni czas szkolenia 87,5 godziny zajęć dydaktycznych.

W-MZDZ realizuje misję, której celem jest szkolenie, kształcenie i doskonalenie dorosłych oraz młodzieży w zakresie kwalifikacji osobowościowych, kompetencji zawodowych i umiejętności praktycznych. Jednym z celów stowarzyszenia jest stała poprawa jakości usług szkoleniowych i warunków obsługi osób korzystających ze szkoleń. Wyrazem tych działań było wdrożenie systemu zarządzania jakością DIN EN ISO 9001:2000 w zakresie projektowania i realizacji procesów edukacyjnych w teoretycznej i praktycznej formie oraz wspierających zadań administracyjnych. Certyfikacja systemu zarządzania jakością przeprowadziła organizacja o zasięgu międzynarodowym specjalizującą się w podnoszeniu jakości kształcenia zawodowego³. W-MZDZ stale doskonali jakość realizowanych usług potwierdzanych stałym monitorowaniem realizowanych zadań, przestrzeganiem zapisów instrukcji, procedur i procesów. Niezależne audyty potwierdzają wysoką jakość prowadzonej działalności, co znajduje także potwierdzenie w realizacji zadań Ośrodka Szkoleniowego w ramach Krajowej Sieci Usług dla małych i średnich przedsiębiorstw.

Innowacyjność w działaniu

Aktywne uczestnictwo w życiu regionu inspiruje W-MZDZ do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych. Zacieśnienie współpracy z partnerami regionalnymi, krajowymi i zagranicznymi owocuje inicjowaniem nowatorskich przedsięwzięć edukacyjnych. Nie bez znaczenia jest wysoki poziom kwalifikacji, kompetencji i profesjonalizm w działaniu kadry etatowej W-MZDZ. Blisko 82% etatowych pracowników uczestniczyło w roku 2006 w co najmniej jednym szkoleniu. W pierwszej połowie 2007 roku już osiągnięto 43% wskaźnik zaangażowania pracowników w szkolenia. Tematyka szkoleń, w których uczestniczą pracownicy obejmuje szerokie spektrum zagadnień niezbędnych dla sprawnego funkcjonowania Zakładu i jest realizowana przez różnorodne podmioty szkoleniowe z uczelniami włącznie.

Znacząca część edukacji pozaszkolnej prowadzonej przez W-MZDZ jest realizowana z funduszy Unii Europejskiej, a w szczególności Europejskiego Funduszu Szkoleniowego. Do najważniejszych należą działania zrealizowane w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego – Rozwój Zasobów Ludzkich, Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego oraz Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL.

³ CERTQUA – Stowarzyszenie Niemieckiej Gospodarki dla Wspierania i Certyfikacji Systemów Zapewniania Jakości w Edukacji Zawodowej z siedzibą w Bonn.

Tabela 1. Projekty kierowane przez W-MZDZ w latach 2005–2007

Lp.	Nazwa projektu	Źródło finansowania
1	Komputer Twoją Sz@nsą	ZPORR Działanie 2.1
2	Ani potem, ani teraz nie masz szans bez komputera	ZPORR Działanie 2.1
3	Jak pomóc wykluczonym	SPO RZL Działanie 1.5
4	Ucząc się budujemy siebie	SPO RZL Działanie 1.5
5	Trójkąt Bezpieczeństwa	SPO RZL Działanie 2.3
6	Logistyka dla MŚP	SPO RZL Działanie 2.3
7	Budujemy razem	Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL
8	Działaj lokalnie	Polsko -Amerykańska Fundacja Wolności

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów sprawozdawczych W-MZDZ w Olsztynie

Poza wymienionymi wyżej przedsięwzięciami wymienionymi W-MZDZ realizował w ostatnim okresie zadania szkoleniowe, jako partner lub podwykonawca w projektach zarządzanych przez innych wnioskodawców.

Tabela 2. Projekty, w których zaangażowany był W-MZDZ w latach 2005–2007

Lp	Nazwa projektu	Instytucja zarządzając	Źródło finansowania
1	Nauką i pracą ludzie się bogacą	PUP Tomaszów Mazowiecki	ZPORR, Działanie 2.1
2	Aktywizacja zawodowa obszarów wiejskich szansą na ich rozwój	Partnerstwo W-MZDZ z PUP Lidzbark Warmiński	ZPORR, Działanie 2.3
3	Nadzieja	WUP Olszyn	SPO RZL, Działanie 1.5
4	Nowy Zawód – Nowe Życie	MONAR	SPO RZL, Działanie 1.5
5	Wspieranie zakładów restrukturyzowanych i ich pracowników	NSZZ „Solidarność” Zarząd Regionu w Olsztynie	PIW EQUAL
6	Szkolenia zawodowe dla bezrobotnych	Partnerstwo W-MZDZ z PUP Bartoszyce	INTERREG I
7	ExSoRes	Konsorcjum międzynarodowe	Leonardo da Vinci
8	NAMAL II	Konsorcjum międzynarodowe	Leonardo da Vinci

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów sprawozdawczych W-MZDZ w Olsztynie

Realizowane projekty ze względu na charakter i adresatów oddziaływania miały w sobie wielokierunkowy charakter zaangażowania społecznego. Instytucje i organizacje szkoleniowe niechętnie podejmują się realizacji złożonych przedsięwzięć kumulujących w swej istocie nierozwiązane problemy polskiego społeczeństwa. Syntetyczny wyciąg zaangażowania społecznego W-MZDZ w najważniejsze problemy regionu obejmuje między innymi:

- podnoszenie kwalifikacji kadr pomocy społecznej poprzez kształcenie w zakresie doradztwa zawodowego i doskonalenia wsparcia osób bezrobotnych i młodzieży wchodzącej na rynek pracy zagrożonej wykluczeniem społecznym,
- opracowanie metodologii kształcenia ekspertów z zakresu procesów i instrumentów odpowiedzialności społecznej,
- edukacja zawodowa skazanych odbywających karę więzienia i ich przygotowanie ich do wejścia na konkurencyjny rynek pracy po odzyskaniu wolności,

- podnoszenie konkurencyjności sektora MŚP poprzez kształcenie kadr w obszarze technologii informatycznych, logistyki i magazynowania, transportu materiałów niebezpiecznych,
- wsparcie zakładów restrukturyzowanych w działaniach outplacement'owych,
- wsparcie inicjatyw lokalnych w zakresie szkolenia bezrobotnych, doradztwa zawodowego i pośrednictwa pracy.

Obszarem szczególnego testowania innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych są działania prowadzone w ramach **Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL** w obszarze wspierania zdolności przystosowawczych przedsiębiorstw i pracowników do zmian strukturalnych w gospodarce oraz wykorzystania technologii informatycznej i innych nowych technologii. W ramach partnerskiego⁴ projektu BUDUJMY RAZEM realizowane są nowatorskie działania:

- rotacji pracy łączącej interesy pracodawcy, pracownika i osoby bezrobotnej,
- bilansowania kompetencji zawodowych nabytych w doświadczeniu,
- tworzenia modelowego zakładowego funduszu szkoleniowego,
- nowoczesne szkolenia projektantów i kosztorysantów oraz edukacja geoinformatyczna,
- proekologiczne rozwiązania w instalatorstwie (systemy sanitarne, odnawialne źródła energii),
- wdrożenie elektów kształcenia na drodze elektronicznej (e-learningu).

Celem projektu jest:

- wypracowanie i wdrożenie nowych mechanizmów wspierających zatrudnienie pracowników branży budowlanej i instalatorskiej w kontekście gospodarki rynkowej i społeczeństwa informacyjnego,
- wykorzystanie nowych technologii i nowatorskich rozwiązań proekologicznych w małych i średnich przedsiębiorstwach branży budowlano-instalatorskiej.

W ramach podnoszenia jakości kształcenia kadr budowlanych, aktywizacji bezrobotnych, wsparcia rodzin i grup dyskryminowanych, wdrażania innowacji ekologicznych i informatycznych oraz budowania funduszu szkoleniowego przeprowadzono po raz pierwszy w regionie – a w niektórych obszarach działania także i w Polsce – pilotażowe testy nowatorskich form wsparcia zatrudnienia⁵. Jedną z eksperymentowanych innowacji w realizowanym projekcie jest wypracowanie modelu rotacji pracy i bilansowania kompetencji na przykładzie branży budowlanej województwa warmińsko-mazurskiego. Wypracowane w projekcie mają na celu wzmocnienie działań w obszarze kwalifikacji pracowników i aktywizacji zawodowej bezrobotnych.

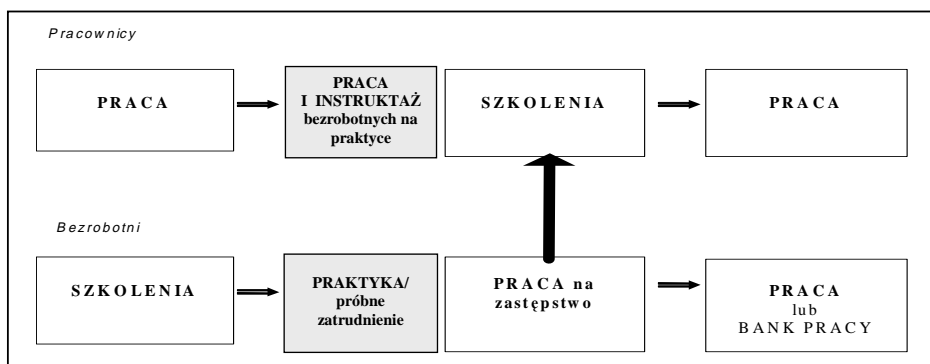
Efektami projektu podlegającymi dalszej promocji i praktycznemu wdrożeniu jest rotacja pracy i bilansowanie, a właściwie walidacja kompetencji. Testowane po raz pierwszy w regionie Warmii i Mazur metody wsparcia kształcenia kursowego doprowadziły do zainicjowania dalszego przygotowania nowoczesnej ofert szkoleniowej opartej na tzw. **rotacji pracy i walidacji kompetencji**. Eksperymentalne działania związane z wdrażaniem **rotacji pracy i walidacji kompetencji** były ukierunkowane na pobudzenie aktywności edukacyjnej potencjalnych pracodawców i pracobiorców. Nowa – testowana w skali sektora budowlanego regionu Warmii i Mazur metoda pedagogiczna, łączyła w nową całość znane już – powinna przyczynić się do zwiększenia

⁴ Partnerstwo powstałe ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL zostało zawiązane przez: W-MZDZ w Olsztynie, jako administratora projektu, Polską Korporację Techniki Sanitarnej, Grzewczej, Gazowej i Klimatyzacji, Olsztyńską Izbę Budowlaną, Agencję Nieruchomości Rolnych Oddział Terenowy w Olsztynie.

⁵ Działania opisane także na stronie internetowej projektu: www.BudujmyRazem.pl

szenia efektywności kształcenia zawodowego osób zarówno bezrobotnych i kadr pracujących regionu.

Rotacja pracy⁶ to innowacyjny instrument wspierania rozwoju potencjału kadrowego firm i wspomaganie tworzenia nowych miejsc pracy. Model rotacji jest oparty na czasowym (okresowym) zastępstwie jednego lub kilku pracowników przez innych pracowników, którzy będą wykonywali takie same zadania na czasowo „wolnym” stanowisku pracy. Kadra etatowa skierowana na szkolenia jest zastępowana przez specjalnie w tym zakresie przeszkolonych bezrobotnych. Rotacja pracy nazywana także „rotacją na rzecz kształcenia się” czy „rotacją na rynku pracy” nie oznacza rotacji wewnętrznej w zakładzie pracy, gdzie pracownicy od czasu do czasu zmieniają stanowisko w ramach zastępstwa z powodu choroby, urlopu, czy dla urozmaicenia jednostajnej pracy. Zasadniczą różnicą między wewnętrzną rotacją w zakładzie pracy a rotacją na rynku pracy jest uczestnictwo pracowników zewnętrznych – osób bezrobotnych zatrudnionych na czas określony. Ta druga forma rotacji była między innymi innowacjami szkoleniowymi przedmiotem działań w projekcie.



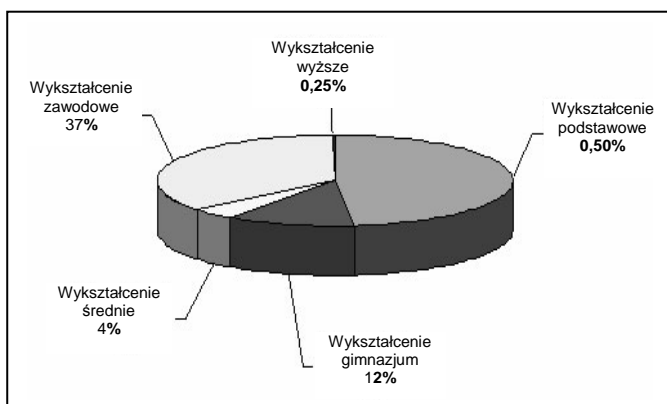
Rys. 3. Schemat rotacji pracy testowany w projekcie

Źródło: Opracowanie z realizacji rotacji pracy w projekcie BUDUJMY RAZEM

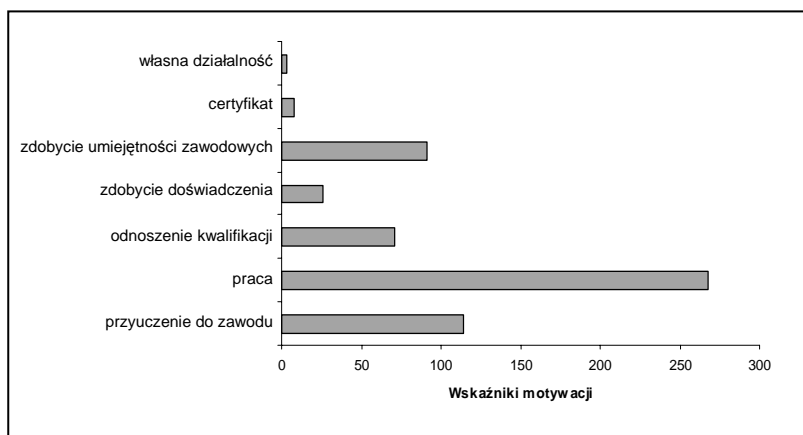
Atrakcyjność wdrażania rotacji wynika między innymi z połączenia: promocji idei kształcenia ustawicznego i doskonalenia kwalifikacji kadr z jednej strony, aktywnego wspieranie rozwoju przedsiębiorstw poprzez inwestowanie w zasoby ludzkie z drugiej strony oraz tworzenia miejsc pracy i zwalczanie bezrobocia jako trzeciego elementu składowego. Rotacja pracy daje efekt synergicznego połączenia kluczowych z punktu widzenia rozwoju regionu podmiotów: bezrobotny – pracownik – przedsiębiorca. Wytworzona wartość dodana angażuje interesariuszy rynku pracy. Dzięki rotacji pracy firma podnosi jakość usług, pracownicy mogą poprawić swoją sytuację poprzez podniesienie kwalifikacji, bezrobotny ma możliwość okresowego zatrudnienia i perspektywę stałego zatrudnienia, a cały proces jest realizowany bez przestojów w działalności firmy. Rotacja pracy jest skutecznie stosowana, kiedy w przedsiębiorstwie zdefiniowano potrzebę doskonalenia zawodowego pracowników, np. w postaci planu szkolenia i doskonalenia kadry. Oczywiście plan szkoleń to tylko jeden z elementów zarządzania firmą, a ściślej jego potencjałem ludzkimi.

⁶ Rotacja pracy (ang. „Jobrotation” lub „Job Rotation”).

Na rotację pracy składają się standardowe instrumenty rynku pracy (szkolenia pracowników, szkolenia bezrobotnych, staże i praktyki zawodowe, praca na zastępstwo), które w połączeniu dają instrument nowej jakości tworząc podstawy budowania zintegrowanej strategii zatrudnienia, rozwoju i podnoszenia kwalifikacji. Rotacja pracy jest skutecznym sposobem zwalczania i zapobiegania bezrobociu oraz podnoszenia konkurencyjności przedsiębiorstw. Wdrożenie systemu rotacji pracy pobudza rozwój i wzrost konkurencyjności przedsiębiorstw (poprzez umożliwienie podnoszenia kwalifikacji kadr bez przestojów i strat w działalności oraz ułatwienie dostępu do nowych, sprawdzonych pracowników), pozytywnie wpływa na sytuację pracowników (zyskując nowe kwalifikacje stają się oni cennym zasobem w firmie, dzięki czemu unikają zwolnienia lub są w stanie łatwiej znaleźć zatrudnienie u innego pracodawcy) oraz skutecznie pobudza aktywność bezrobotnych, dając im realną szansę na znalezienie stałej pracy.



Rys. 4. Struktura wykształcenia bezrobotnych



Rys. 5. Czynniki motywacji uczestnictwa w projekcie

Źródło: Opracowanie z rekrutacji bezrobotnych dla potrzeb projektu BUDUJMY RAZEM

Mechanizm rotacji pracy jest bardzo elastyczny, istnieje wiele odmian i modeli projektów rotacyjnych (np. projekty bez wstępnych szkoleń bezrobotnych, projekty, w których bezrobotny

zastępuje kilku pracowników, którzy kolejno odchodzą na szkolenia itp.), co powoduje, że każda z zainteresowanych stron może znaleźć w rotacji pracy odpowiedź na własne problemy. W zależności od lokalnych potrzeb można położyć większy nacisk na aktywizację bezrobotnych (dłuższe szkolenia, dłuższa praktyka w firmie itp.), na rozwój osobisty pracowników (przekwalifikowania, zmiana zawodu itp.) lub na rozwój przedsiębiorstwa. Rotacja pracy, będąca metodą rozwoju zasobów ludzkich, ma – jako taka – zastosowanie we wszystkich branżach, w których istnieje potrzeba doskonalenia zawodowego, czyli w warunkach gospodarki konkurencyjnej, we wszystkich gałęziach i sektorach.

Działania testowe (docelowo 80 bezrobotnych) przeprowadzono na grupie długotrwale bezrobotnych z terenów popegeerowskich o niskich kwalifikacjach, zagrożonych wykluczeniem społecznym. Z ponad 442 osobowej grupy deklarującej gotowość uczestnictwa w projekcie przed jego realizacją 248 osób stało się na spotkania informacyjno-rekrutacyjne. W trakcie spotkań tylko 191 zadeklarowało „dalsze” – a przecież jeszcze się nie zaczęło – uczestnictwo w projekcie. Ponad 60% osób posiadało bardzo niskie kwalifikacje i ukończyło naukę na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, a zdecydowana większość argumentowała swoją chęć uczestnictwa w projekcie przede wszystkim, tym, że łatwiej dostać pracę (46% respondentów) i aby mieć możliwość przyuczenia do zawodu i zdobycia umiejętności zawodowych

W ramach prowadzonych spotkań informacyjno-rekrutacyjnych 153 osoby zakwalifikowano do dalszych spotkań weryfikujących prowadzonych przy wsparciu doradcy zawodowego. Przeprowadzono badania lekarskie osób kwalifikujących się do dalszych szkoleń uwzględniając specyfikę zawodów budowlanych (np. prace na wysokościach).

W ostateczności po wszystkich etapach rekrutacji zaproszono do uczestnictwa w projekcie 81 osób tworząc 5 grup szkoleniowych w ramach bloku szkolenia „miękkiego”, którego celem było wzmocnienie potencjału osobowościowego oraz przygotowanie bezrobotnych do kursów zawodowych i rotacji pracy. Dodatkowo przeprowadzono przeszkolenie w zakresie BHP prowadzonym przy wykorzystaniu technik informatycznych. Jednocześnie prowadzono pogłębione, indywidualne wywiady diagnozujące, badania ankietowe oraz zajęcia motywujące w oparciu o zespół trenerów i doradców zawodowych.

Tabela 3. Zestawienie szkoleń zawodowych w poszczególnych grupach bezrobotnych

Rodzaj szkolenia	Czas szkolenia	Powiat pochodzenia beneficjentów szkoleń	Liczba uczestników
Monter instalacji sanitarnych	240 h	Braniewski	17
Tynkarz, murarz	240 h	Kętrzyński	16
Monter instalacji sanitarnych, technolog robót budowlanych i wykończeniowych	400 h	Lidzbarski i Bartoszycki	12
Monter instalacji sanitarnych, technolog robót budowlanych i wykończeniowych	400 h	Olsztyński	14
Technolog robót wykończeniowych	240 h	Mragowski i Szczycieński	17

Źródło: Opracowanie z rekrutacji bezrobotnych – projekt BUDUJMY RAZEM

Po realizacji szkoleń miękkich wyselekcjonowano grupę bezrobotnych (76 os.), która została skierowana na szkolenia zawodowe do Centrum Kształcenia Praktycznego Kadr Budowlanych w Olsztynie.

Sprawne przeprowadzenie rotacji pracy wymagało zdecydowanego zaangażowania pracodawców zarówno na etapie kwalifikowania pracowników na szkolenia i przyjmowaniu bezrobotnych na rotacje pracy. Działania poprzedzono badaniami ankietowymi identyfikującymi zapotrzebowania na szkolenia zawodowe w sektorze budowlanym. Zainteresowanie udziałem w projekcie potwierdziły 32 firmy branży budowlanej deklarując gotowość uczestnictwa w szkoleniach ponad 641 pracowników. Ustalono liczbę pracowników do uczestnictwa w szkoleniach oraz zakres tematyczny szkoleń. Wybrano firmy do praktycznego testowania rotacji pracy.

Tabela 4. Deklaracje pracowników sektora budowlanego

Grupa zawodowa	Deklarowana gotowość uczestnictwa w projekcie
Pracownicy wykonawczy	238
Planowani do szkoleń w ramach rotacji pracy	174
Kadra administracyjno biurowa	51
Średni personel techniczny	78
Kadra zarządzająca	110
RAZEM	641

Źródło: Opracowanie własne z rekrutacji pracowników firm budowlanych – projekt BUDUJMY RAZEM

Po zakończeniu szkoleń zawodowych bezrobotni byli kierowani do zakładów pracy na okres 1 miesiąca, podczas którego miało miejsce przygotowanie do pracy pod okiem pracownika firmy budowlanej. W tym czasie bezrobotny otrzymywał stypendium stażowe w wysokości zasiłku. Po miesiącu rozpoczynały się szkolenia pracowników firmy. Po powrocie delegowanych na szkolenia pracowników, pracodawca podejmuje decyzję o ewentualnym zatrudnieniu bezrobotnego na kolejne miesiące, czy też nie – wówczas bezrobotny jest rejestrowany w banku pracy. Bezrobotny przebywa w firmie od 6 do 8 tygodni, a pracownik jest poza firmą od 2 do 4 tygodni.

Warunkiem wdrażania rotacji w projekcie adresowanym do sektora budowlanego było:

- zaangażowanie interesariuszy lokalnego rynku pracy,
- opracowanie modelu finansowania zadań w oparciu o fundusze UE, państwa lub samorządu, ze środków własnych przedsiębiorstw, z funduszu na walkę z bezrobociem itp.,
- analiza i zidentyfikowanie potrzeb szkoleniowych w firmach, opracowanie planu szkoleń pracowników,
- rekrutacja pracowników na zastępstwo w tym projekcie bezrobotnych,
- szkolenia pracowników na zastępstwo,
- wstępny staż w firmach pracowników zastępczych pod okiem dotychczasowych pracowników,
- szkolenia pracowników i zastępstwo w pracy przez bezrobotnych,
- zakończenie szkoleń pracowników; zatrudnienie części bezrobotnych na stałe i włączenie niezatrudnionych do bazy danych potencjalnych pracowników.

Wymiernie korzyści z zastosowania testowanego modelu rotacji pracy:

- dla bezrobotnego: aktywizacja działań zatrudnieniowych, zmiana lub podniesienie kwalifikacji, kształcenie na potrzeby konkretnej firmy, poznanie stanowiska pracy i wsparcie opiekuna, zagwarantowane okresowe zatrudnienie, staż zawodowy w rozwijającej się firmie, możliwość uzyskania stałego zatrudnienia, realna szansa powrotu na rynek pracy.

- dla pracodawcy: analiza stanu i potrzeb kadrowych firmy, analiza kwalifikacji i kompetencji kadr, oszacowanie potrzeb szkoleniowych, opracowanie planów szkoleń, ułatwienie dostępu do potencjalnych pracowników na czas określony, ograniczenie do minimum czasu poszukiwania nowej kadry niezbędnej do realizacji planów firmy, podniesie standardów pracy i jej jakości.
- dla pracownika: podniesie kwalifikacji zawodowych, opanowanie nowych umiejętności, wzrost możliwości awansu i rozwoju zawodowego, szkolenie bez ryzyka utraty pracy, zapewniony powrót do pracy na stanowisko nie gorsze niż przed podjęciem szkoleń.

Realizowany model rotacji pracy został szczegółowo opisany w formie przewodnika metodycznego zawierającego kompendium wiedzy teoretycznej dotyczącej wdrażania projektów rotacyjnych, (m.in. opis koncepcji, krótki rys historyczny, stosowane modele rotacji pracy, uczestnicy rotacji pracy, fazy wdrażania). Przewodnik jest udostępniany w formie elektronicznej i będzie wzbogacony o raport końcowy opisujący w szczególności realizowany model edukacji i zatrudnienia osób zagrożonych wykluczeniem społecznym z uwzględnieniem potrzeb kadrowych pracodawców.

Bilansowanie, a raczej **walidacja kompetencji**, to pomysł i koncepcja działania będąca odpowiedzią na brak systemowych i branżowych rozwiązań pozwalających potwierdzać kompetencje zawodowe zdobywane podczas pozaszkolnej, często nieformalnej edukacji. Walidacja to „proces identyfikacji, oceny i uznania szerszego kontekstu umiejętności i kompetencji, które ludzie rozwijają przez całe swoje życie i w różnych kontekstach, np. poprzez edukację, pracę i czynności czasu wolnego”⁷. Praktyczne rozwiązania w zakresie rozpoznawania i certyfikowania umiejętności od lat funkcjonują już w niektórych krajach europejskich. W Polsce koncepcja jest właściwa – poza wąskim gronem – praktycznie nieznaną na szerszą skalę. Narzędzie mające już swoje praktyczne zastosowanie, np. we Francji, u nas nie są wykorzystywane.

System walidacji kompetencji zawodowych polega na weryfikacji umiejętności zawodowych osoby i potwierdzeniu ich certyfikatem, rozpoznawalnym i uznawanym przez środowisko. Proces bilansowania wymaga wypracowania metodologii (kompletnego zestawu narzędzi sprawdzających, testów, procedur, instrukcji), a także włączenia przedsiębiorców lub przedstawicieli samorządu branżowego do procesu uznawania (np. poprzez udział specjalistów w zespołach oceniających), dzięki czemu uzyskany certyfikat będzie miał realną wartość dla pracodawców. Warunkiem koniecznym do sprawnej walidacji jest zapewnienie właściwego zaplecza dydaktycznego i warsztatowo-sprzętowego. Warunki przebiegu walidacji są wyizolowane z miejsca pracy, ale nie są od nich całkowicie oderwane. Przygotowano stanowiska zbliżone ze względu na zakres zadań do istniejących na placu budowy pomieszczeniach zamkniętych i na zewnątrz obiektów budowlanych.

Rezultatem projektu „Budujmy Razem” jest wypracowanie zestawu narzędzi służących przeprowadzeniu bilansu kompetencji pracowników i bezrobotnych w zakresie instalatorstwa sanitarnego i gazowego oraz przetestowanie tego rozwiązania w praktyce. Model bilansowania jest testowany w województwie warmińsko-mazurskim na 200 osobowej grupie ochotników samodzielnie zgłaszających i podchodzących do sprawdzianu. System bilansowania kompetencji umożliwi pracownikom (130 osób) i bezrobotnym (70 osób) uzyskanie certyfikatu potwier-

⁷ Sitek J., Żurek M. „Walidacja formalnego, nieformalnego i incydentalnego kształcenia w wybranych państwach Unii Europejskiej” Pedagogika Pracy Nr 46 2005.

dzającego posiadane przez nich umiejętności, bez konieczności odbywania pełnego cyklu szkoleniowego. Certyfikat kompetencji jest dokumentem uznawanym przez pracodawców branży budowlano-instalatorskiej. Sygnowany jest znakami projektu, pieczęciami realizatorów przedsięwzięcia i ich podpisami. Pozytywna weryfikacja wypracowanych w projekcie rezultatów umożliwi rozszerzenie metodologii uznawania kompetencji także na inne specjalności i branże.

Działania są prowadzone w oparciu o sprawdzone we Francji i zaadaptowanym do polskich warunków system bilansowania i uznawania kompetencji. Wypracowany model jest wzbogacony o krajowe standardy i wymogi programowe dla branży budowlanej. Elementami składowymi systemu walidacji kompetencji są procedury postępowania, narzędzia egzaminacyjne, wytyczne dla instruktorów i osób poddających się sprawdzianom. Sprawdzian po teoretycznej ma charakter praktyczny. Pomyślne zaliczenie zadań jest podstawą uzyskania certyfikatu potwierdzającego kwalifikację w zawodzie

1) Monter instalacji i urządzeń sanitarnych w następującym zakresie:

- montaż instalacji wodociagowych (z rur: miedzianych, stalowych ocynkowanych, z tworzyw sztucznych (złącza zgrzewane, złącza klejone, złącza zaciskowe),
- montaż instalacji: centralnego ogrzewania (z rur miedzianych, stalowych, rur PP), ogrzewania podłogowego, podgrzewaczy ciepłej wody, kolektorów słonecznych i instalacji solarnych,
- montaż instalacji kanalizacyjnej,
- montaż armatury odbiorczej,
- próba szczelności na zimno i gorąco,
- izolacje cieplne przewodów instalacji sanitarnych,
- montaż domowych zestawów hydroforowych,
- montaż urządzeń kotłowni na paliwo stałe i olejowe.

2) Monter instalacji gazowych sprawdzianu podlega wykonanie:

- przyłączy gazowych oraz montowanie szafek gazowych i punktów redukcyjno-pomiarowych,
- instalacji gazowych z rur miedzianych łączonych poprzez lutowanie,
- instalacji odbiorników gazowych oraz łączenie ich z przewodami gazowymi, centralnego ogrzewania i wodociągami,
- dróg odprowadzenia spalin z urządzeń gazowych oraz instalowanie urządzeń wentylacyjnych w pomieszczeniach z urządzeniami gazowymi,
- instalacji armatury oraz urządzeń zabezpieczających, regulacyjnych i sterowniczych w instalacjach gazowych,
- próby szczelności i sprawdzanie stanu technicznego instalacji i przyłączy gazowych,
- izolacji termicznych i antykorozyjnych oraz oznaczeń instalacji i przyłączy gazowych.

Ze względu na brak odpowiednich rozwiązań ze strony resortów oświaty, gospodarki i samorządów branżowych, pracownicy posiadający szereg umiejętności zawodowych nie mogą w Polsce uzyskać formalnego potwierdzenia. Szczególnie w budownictwie zauważamy, że pracownicy posiadają nawet stosunkowo wysokie umiejętności, ale bez potwierdzenia stosownym dokumentem. W celu zdobycia stosownego dyplomu, zaświadczenia, certyfikatu wymagane jest uczestnictwo w pełnym kursie, pomimo faktu, że odpowiednią wiedzę i umiejętności są w posiadaniu uczestnika szkolenia już na wejściu. Jest to oczywiście marnotrawstwo czasu i zasobów, któremu jak dotychczas nie sposób zapobiec bez wprowadzenia systemowych rozwiązań umożliwiających bilansowanie kompetencji.

Wynikiem końcowym wdrożenia rezultatu będzie uruchomienie systemowego rozwiązania umożliwiającego pracownikom oraz osobom bezrobotnym dokonanie walidacji swoich kompetencji zawodowych w danej specjalności budowlanej. System bilansowania kompetencji wpłynie pozytywnie na wzrost mobilności zawodowej pracowników oraz aktywności bezrobotnych, zwiększy przejrzystość kwalifikacji w branży oraz wprowadzi szeroko rozpoznawalne standardy kwalifikacyjne.

Podsumowanie

Rotacja pracy i walidacja kompetencji zwiększają mobilność pracowników, ułatwiają bezrobotnym dostęp do rynku pracy, umożliwiają pracodawcom lepsze rozeznanie potencjału i możliwości pracowników, wspierają realizację kariery zawodowej i rozwój osobisty, przyczyniają się do podniesienia konkurencyjności przedsiębiorstw. Wypracowane efekty wymagają dogłębnych badań i sukcesywnego wdrażania w praktyce pedagogicznej. Testowane w praktyce pedagogicznej innowacje będą wkrótce dominowały w kształceniu ustawicznym, które musi być otwarte na wiedzę i umiejętności praktyczne zdobyte w drodze edukacji incydentalnej.

Literatura

1. Baraniak B.: Kwalifikacje i kompetencje oczekiwanymi kategoriami współczesnej pracy zawodowej część II, „Pedagogika Pracy” nr 46/2005.
2. Bartz B.: Międzynarodowa certyfikacja jakości kształcenia zawodowego. Wyd. Wyd. Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa 2000.
3. Boydel T., Leary M.: Identyfikacja potrzeb szkoleniowych, Wyd. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.
4. Kaczor S.: Edukacja dorosłych i ich praca zawodowa i bezrobocie. W: Wprowadzenie do andragogiki. Red. Wujek T., Radom 1996.
5. Król H., Ludwicyński A.: Zarządzanie zasobami ludzkimi, Wyd. PWN, Warszawa 2006.
6. Kwiatkowski S.M. (red.): Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy, Warszawa 2004.
7. Niedzielski E., Walkowiak R.: Zarządzanie potencjałem społecznym w przedsiębiorstwie, Wyd. UWM, Olsztyn 2000.
8. Nowacki T.: Spór o kwalifikacje. W: Kształcenie pozazawodowe i zawodowe do rynku pracy. „Pedagogika Pracy” nr 38, 2001.
9. Olubiński A.: Praca socjalna. Aspekty humanistyczne i pedagogiczne. Teoria i praktyka. Wyd. Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2004.
10. Rae L.: Planowanie i projektowanie szkoleń, Wyd. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2001.
11. Sitek J., Żurek M.: Walidacja formalnego, nieformalnego i incydentalnego kształcenia w wybranych państwach Unii Europejskiej „Pedagogika Pracy nr 46/2005.
12. Symela K. (red.): Kształcenie i szkolenie modułowe dla rynku pracy Wydawnictwo ITeE, Radom 2003.

Recenzent:
dr Krzysztof SYMELA

Dane korespondencyjne autora:

Cezary Andrzej KRAWCZYŃSKI

Główny Specjalista ds. programów nauczania, Pełnomocnik ds. jakości, Członek Zarządu
Warmińsko-Mazurskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Olsztynie
10-548 Olsztyn ul. Mickiewicza 5, tel. służbowy: (089) 523 62 80, 509 97 30 10
e-mail: czarek@wmzdz.pl

Beata BOCZUKOWA

Akademia Podlaska, Siedlce

Instytut Pedagogiki

Komunikowanie się ludzi dorosłych

Communication of adult people

Słowa kluczowe: komunikacja, empatia, asertywność, komunikat werbalny, komunikat pozawerbalny, mowa ciała, sztuka słuchania, język, ludzie dorośli, nadawca, odbiorca.

Key words: communication, empathy, assertiveness, verbal release, non-verbal release, body speech, art of listen, language, adult people, sender, receiver.

Summary

The article describes the communication process and often difficulties met during its realisation. The author has presented difficulties in the communication of adult people in a detailed way. The empathy and assertiveness rules as necessary in the communication process have been described.

Porozumiewanie się – albo komunikacja, jak przyjęło się mówić w naukach społecznych jest podstawą życia społecznego człowieka. Wiemy, że musimy się porozumiewać z innymi i że inni porozumiewają się z nami, aby działać i osiągać swoje cele.

Proces komunikacji, w najprostszym ujęciu, polega na przekazywaniu informacji między ludźmi. Angażuje on co najmniej dwie osoby: nadawcę i odbiorcę. Nadawca obmyśla komunikat i przesyła go do odbiorcy. Celem nadawcy w tym działaniu jest doprowadzenie do zrozumienia jego intencji przez odbiorcę. Nadawca chcąc przekazać swoją intencję: zapytanie, polecenie, pogląd, uczucie, musi ją „ubrać” w słowa lub inne symbole, czyli zakodować i przekazać odbiorcy, który przełoży sobie, czyli zdekoduje te sygnały – słowa, gesty i inne symbole.

Najczęściej przyczynami trudności napotykanymi przez ludzi dorosłych w komunikowaniu się są:

- 1) nieznanomość bądź nieumiejętność wykorzystania w życiu zasad komunikacji interpersonalnej,
- 2) brak czasu na rozmowy ze względu na szybkie tempo życia (nadmiar obowiązków w pracy zawodowej, w pracy społecznej, w życiu rodzinnym),
- 3) nadużywanie w codziennym życiu nowoczesnych środków technicznych, jak: komputer, telewizor, wideo itp.

Procesy komunikacji na ogół przebiegają w otoczeniu, które wpływa na nie zakłócająco. Jedną z przeszkód w skutecznym komunikowaniu się jest szum.

Szumem nazywamy każdy czynnik, który zakłóca skuteczny kontakt z odbiorcą. Bardzo rzadko rozmowy prowadzone są w warunkach idealnej ciszy, więc ludzie nauczyli się izolować zbędne komunikaty, ale niekiedy bardzo ważny przekaz nadawany zbyt często zostaje uznany za szum i w naturalny sposób zostaje wyeliminowany. Szeroko rozumiane pojęcie szumów nie ogranicza się tylko do zakłóceń przez grające radio, dzwonek telefonu, hałas innych osób powodując przeszkodę w ustnym przekazie informacji, ale uwzględnia się również zakłócenia w przekazie komunikatów na piśmie. Jeśli chcemy przekazać informację na piśmie przyczepiając kartkę na tablicy ogłoszeń zawieszoną innymi kartkami, to skutek jest raczej wątpliwy. Odbiorca mijający codziennie tę tablicę nie zwróci uwagi na nową informację, która gubi się wśród pozostałych kartek, staje się niedostateczna jako ta nowa wiadomość.

Kolejną przeszkodą w skutecznym komunikowaniu się są różnice językowe. Komunikat powinien być dobrze odebrany. Dlatego też znaczenie słów w obu językach musi być takie samo, a symbole umowne powinny być wspólne i oznaczać to samo. Dużą rolę odgrywa tu żargon językowy lub zawodowy. Używanie go może powodować trudności w komunikowaniu się. Należy się starać, aby odbiorca zrozumiał nadawcę i dostarczył mu informacji zwrotnej, czyli przekazał mu to, jak go rozumiał i czy go rozumiał. Proces komunikacji jest zamknięty, jeżeli nadawca uznał, że zostały zrozumiane jego intencje. Jeżeli nie, należy proces powtórzyć używając innych słów, symboli, języka, bo w przeciwnym razie nie otrzyma oczekiwanego rezultatu.

Następną przeszkodą komunikacyjną jest sprzeczny komunikat werbalny i pozawerbalny. Potocznie uważa się, że najwięcej komunikatów jest przekazywanych przez język, lecz są one silnie uwarunkowane przez czynniki pozawerbalne, takie jak ruchy ciała, gesty, ubiór, mimika twarzy, przywitanie. Najprostszym przykładem jest mówienie słowa „tak” kiwając jednocześnie głową. Jako pierwszy zareaguje wzrok.

Istnieje wiele sposobów komunikacji międzyludzkiej, jednak zdarza nam się wybierać te niewłaściwe, powodujące napięcie i niepotrzebne konflikty. Często nie potrafimy w rozmowie przekazać naszych prawdziwych emocji i uczuć, a naszym wypowiedziom towarzyszy niedbalstwo, co jest najprostszą drogą do zranienia drugiego człowieka niepotrzebnym słowem lub milczeniem nie w porę.

Jedną z trudności w porozumiewaniu się jest odmowa podjęcia tematu. Ma ona miejsce wtedy, gdy jasno i otwarcie odmawiamy rozmowy na dany temat. Obok tej przeszkody pojawia się kolejna – zmiana tematu. Ta zaś jest dla wielu ratunkiem przed pojawieniem się jakiegokolwiek wzmianki w rozmowie na ów niechciany temat. W takiej sytuacji rozmówca całkowicie ignoruje pytania, które są mu zadawane, próbując tym samym uniknąć pewnego ciężaru odpowiedzialności. Pragnąc uniknąć konfrontacji z trudnym dla siebie tematem, przerzuca się uwagę z siebie na kogoś lub coś innego. Jeżeli to nie zadziała, zdarza się również oskarżenie swojego współrozmówcy o cokolwiek, aby uniknąć kłopotliwej rozmowy dla siebie.

Unikanie tematów jest krzywdzące i niszczące dla zdrowego porozumiewania się. Są jednak trzy sposoby radzenia sobie z tą przeszkodą:

- nalegajmy na mówienie na określony temat,
- zignorujmy zmianę tematu i poszukajmy korzystnego rozwiązania problemu,
- zaakceptujmy zmianę tematu, ale później wróćmy do pominiętej sprawy.

Inną przeszkodą na drodze komunikowania się ludzi są niedomówienia, czyli udzielanie niepełnych odpowiedzi na zadane pytanie lub też skupianie się na nieistotnych szczegółach –

ucieczka w kierunku mało istotnych spraw dla uniknięcia poważnej rozmowy. Skupianie się na nieistotnych szczegółach często pojawia się w sporach o zdarzenie z przeszłości. Każdy pamięta odmienną wersję zdarzeń i przypisuje im odmienne znaczenia.

Często zdarza się też, że próbujemy zakończyć rozmowę na dany temat, co jest konsekwencją przesadnego rozwijania tematu przez drugą osobę. Należy wspomnieć również o gadulstwie, które potrafi skutecznie ograniczyć porozumiewanie się. Zbyt długie wywody, które męczą słuchacza oczekującego jedynie krótkiej i rzeczowej odpowiedzi na jego pytanie, są nie na miejscu i mogą łatwo zniechęcić do dalszej rozmowy.

Posiadamy różne nawyki, między innymi pewne wzory porozumiewania się – niestety, nie zawsze są one dobre. Wystarczy przypomnieć sobie, ile razy podczas rozmowy z kimś przerywamy jego wypowiedź, nie mogąc się od tego powstrzymać. Wynika to z niewystarczająco rozwiniętej umiejętności słuchacza. Nawyk ten jest dość nieprzyjemny dla otoczenia, bowiem dajemy innym odczuć, że ich nie słuchamy i bardziej nas interesuje to, co sami mamy do powiedzenia niż to, co ktoś mówi.

Do konfliktów może też doprowadzić szukanie winnego. Kiedy ludzie ciągle się o coś oskarżają, obwiniają, niszczą tym samym więzi między sobą. Narasta za to złość i wzajemna niechęć – w ten sposób nie da się rozwiązać żadnego problemu. Trzeba zdobyć się na wysiłek ze swojej strony i spróbować spojrzeć na sprawy w miarę obiektywnie, aby nie szukać przyczyn w wszystkich trudności jedynie po stronie drugiego człowieka.

Donikąd nas nie zaprowadzi również próba ustalenia „obiektywnej prawdy”, gdyż często to samo wydarzenie jest widziane w zupełnie inny sposób przez różne osoby. Takie próby mogą dodatkowo rozziłościć obie strony dialogu. Należałoby tu też wspomnieć o przysłowiowym „odwracaniu kota ogonem” – aby uniknąć tego wzoru komunikowania się, nie przyjmujemy postawy obronnej i skoncentrujemy się wyłącznie na jednym problemie. Trudne do zniesienia partnerowi dialogu może okazać się przyklejenie mu przez nas etykiety, czy stosowanie diagnozy. Sprawia to, że osoba już raz przez nas osądzona zostaje pozbawiona bodźca do jakiegokolwiek zmiany. Jest to sposób wzbudzenia w drugiej osobie gniewu.

Pamiętajmy, że czytanie w cudzych myślach jest niemożliwe, dlatego też wmawianie komuś, co w danej chwili czuje bądź myśli może go jedynie urazić i nastawić do nas nieprzychylnie. Próbujmy więc jasno i bez niedomówień wyrażać swoje myśli i emocje oraz pozwólmy innym na to samo.

W komunikacji międzyludzkiej występuje wiele barier, które możemy podzielić na trzy grupy:

- osądzanie – rozpatrywanie różnych spraw i wydawanie opinii, oceny,
- decydowanie za innych – odgrywanie zasadniczej rozstrzygającej roli, przesądzanie (o czymś, postanawianie za kogoś i podejmowanie decyzji),
- uciekanie do cudzych problemów – zajmowanie się czyjąś sprawą, ingerencja w cudze problemy i rozwiązywanie ich.

Osądzanie to:

- krytykowanie – ujemne ocenianie kogoś, doszukiwanie się wad, ganień czyjś postępowania, wytykanie ujemnych stron,
- obrażanie – naruszenie słowem lub czynem czyjś poczucie wartości, godności, ośmieszanie kogoś, ubliżanie,
- orzekanie – wyrażanie sądu, opinii o czymś lub o kimś, stwierdzanie czegoś, decydowanie,
- chwalenie połączone z oceną – mówienie o kimś lub o sobie wyrażając pozytywną ocenę, udzielanie pochwały, aprobaty, pozytywne przedstawienie kogoś lub siebie.

Decydowanie za innych objawia się w:

- rozkazywaniu – wydawaniu poleceń, kategorycznie i ostro,
- grożeniu – zapowiedzeniu słowem, gestem komuś coś złego, niekorzystnego, przykrego w skutkach z zamiarem przestraszenia go,
- moralizowaniu – udzielaniu moralizujących pouczeń, upominaniu, skłonności do wygłaszania umoralniających nauk,
- nadmiernym wypytywaniu – niewłaściwym pytaniem o coś, co dotyczy kogoś, szczegółów.

Uciekanie do cudzych problemów to:

- doradzanie – udzielanie komuś rad, wskazówek, sposobu postępowania, wyjścia z sytuacji,
- zmienianie tematu – nawiązywanie do innych tematów związanych z kimś, celem odejścia od tematu właściwego,
- logiczne argumentowanie – przytaczanie dowodów służących do uzasadnienia lub obalenia czyjejs tezy, uzasadnianie i motywowanie,
- pocieszanie – dawanie komuś otuchy.

Nadawca może zredukować bariery komunikacyjne stosując się do pewnych zasad. Jedną z nich jest dostosowanie przekazu do świata znaczeń odbiorcy. Nadawca musi wziąć pod uwagę nastawienie, wartości i widzenie świata przez odbiorcę i zdać sobie sprawę do kogo mówi i jak może być odebrany jego przekaz, wraz ze skutkami. Powinien wczuć się w świat odbiorcy, by przewidzieć, jakim deformacjom może ulec jego przekaz.

Inną zasadą jest stosowanie odpowiedniego kodu przekazu. Oczywiście jest, że musi on być zrozumiały dla obu stron. Wyszukany język można stosować tylko w kręgach sprawnie się nim posługujących, inaczej grozi nam brak zrozumienia i odzewu.

Jeszcze inną metodą pokonywania barier w komunikowaniu się jest formułowanie jednoznacznych przekazów przy wyrażaniu życzeń, dopowiadamy, jakie znaczenie ma dla nas ta sprawa i czego chcemy, jeśli się złościmy mówimy o sobie, a nie o zarzutach innych, przy wyrażaniu obaw unikamy obwiniania partnera.

Bardzo ważną rzeczą jest właściwa strukturalizacja przekazu, a zasady jej budowy to przejście od znanego do nieznanego, od łatwego do trudnego, od konkretnego do abstrakcji oraz panowanie nad emocjami – nie reaguj wybuchem, pozwól na odregowanie.

Stosowanie wzmocnienia przekazu przejawia się w następujących działaniach:

1. Wartościowanie – opis

Dobór słów, ton wypowiedzi, wyraz twarzy czy zachowanie może nadać przekazowi wartościujący, oceniający charakter.

2. Kontrolowanie – orientacja na problem

Wypowiedzi, uwagi czy gesty wskazujące, że jedna ze stron chce sprawować kontrolę nad drugą, mają, co łatwo sobie wyobrazić, silny negatywny wpływ na partnera. Pokazują, że to my „wiemy lepiej”, a on nie potrafi podjąć sensownej decyzji. Postępowanie takie wywołuje natychmiastowe uczucie niezadowolenia i reakcję obronną. Natomiast sugestie, aby wspólnie określić i rozwiązać problem, stwarza atmosferę sprzyjającą zaufaniu i usuwa nieprzyjemne wrażenie, że chcemy kogoś manipulować, choć tak może być w rzeczywistości i wtedy ta manipulacja może być skuteczniejsza.

3. Strategia – spontaniczność

Dostrzeżenie, że ktoś stosuje ukrytą przed nami taktykę i z wyrachowaniem nami manipuluje, wywołuje naturalny z psychologicznego punktu widzenia, opór i brak zaufania. W wielu

okolicznościach bywa i tak, że trudno o całkowite „odsłonięcie się” – mogłoby to grozić fiaskiem naszych zamierzeń. Nawet wtedy trzeba jednak okazać pewną dozę szczerości i spontaniczności w zachowaniu. Takie postępowanie na ogół spotyka się z aprobatą i uczciwą reakcją i przyczynia się do relaksacji w trudnych sytuacjach komunikacyjnych.

4. Obojętność – empatia

Obojętność i okazywany chłód emocjonalny – błędnie uznawane za pożądane cechy ludzi obiektywnie patrzących na świat – powodują, że dłuższa rozmowa staje się nie do zniesienia, a przerwy pomiędzy merytorycznymi sesjami, zamiast odprężyć, jeszcze zwiększają napięcie. Empatia – wczuwanie się w położenie i psychikę partnera – działają pozytywnie w dwojaki sposób. Pod względem poznawczym pozwala spojrzeć na problem „oczami drugiego” i zrozumieć jego punkt widzenia, a potem skutecznie dyskutować nad rozwiązaniem problemów. W kategoriach psychologicznych empatia likwiduje wiele barier i zahamowań w zachowaniu obu stron i stwarza zrelaksowaną atmosferę.

5. Wyższość – niższość

Okazywanie własnej wyższości jest najlepszą drogą do zrażenia partnera i wyzwolenia jego wrogości. Odnosi się to również do zachowań wynikających z chęci do upominania i karzenia. W żadnym wypadku nie można wówczas mówić o stworzeniu atmosfery współpracy. Można ją bowiem rozwijać jedynie stosując partnerski styl rozmowy. W innym wypadku uzyskamy zmierzającą do bierności, uległość lub usztywnienie stanowiska drugiej strony. Na ogół traktowanie partnera jako równego sobie sprawia, że rozmowy są rzeczywiście dwustronnym procesem przekazywania informacji.

6. Pewność – warunkowość

Na pewno znamy ludzi, którzy wykorzystują każdą niemal okazję, by przekonać innych, że „wszystko wiedzą” i nic nie jest w stanie zachwiać ich poczuciem pewności. Wywołują oni zrozumiałe postawy obronne u innych i przekonanie, że dalsza rozmowa nie ma większego sensu. Inni sprzeciwiają się więc im lub pełni niechęci podporządkowują, nie zamierzając już więcej prezentować własnych opcji i problemów. Zamiast tego warto więc stosować tryb warunkowy naszych wypowiedzi i zachęcać do opinii na temat naszych propozycji, co zazwyczaj bywa odbierane jako szczerza zachęta do otwartego komunikowania się: często też wytwarza bardziej elastyczne podejście partnerów.

7. Słuchanie

Aktywne słuchanie jest umiejętnością obejmującą zdolność właściwego inicjowania rozmowy, zarówno przez przyjęcie postawy ciała i wyrazu twarzy sygnalizujących zainteresowanie i empatię, przez co klient odczuwa naszą gotowość do wysłuchania jego przekazu oraz skoncentrowanie się w danej chwili wyłącznie na jego problemach.

Przyczyny zakłóceń utrudniających aktywne słuchanie można podzielić na czynniki zewnętrzne – niezależne od nas i wewnętrzne – składają się na nie głównie nasze stany psychiczne. Istotne jest, by zdawać sobie sprawę z tych przeszkód i stosować techniki minimalizujące ich wpływ.

Zjawisko „porozumiewania się” nie jest obce żadnemu człowiekowi. Nasza codzienność składa się z licznych rozmów, dyskusji, podczas których wyrażamy swoje przekonania, wypowiadamy się na dany temat. Nieraz zmuszeni jesteśmy do obrony swoich przemyśleń. Często znajdujemy się w sytuacji, kiedy musimy bądź chcemy wysłuchać drugiego człowieka. Na pierwszy rzut oka wydaje się to łatwe, ale każdy z własnego doświadczenia wie, ile trudności

i problemów może sprawić złe zrozumienie się. Każdy z nas powinien zapoznać się z terminami: „empatia” i „asertywność”, gdyż odgrywają ważną rolę w skutecznym porozumiewaniu się, umożliwiając budowanie pozytywnych więzi międzyosobowych.

Empatia oznacza szczególnego rodzaju wsłuchanie się w to, co mówi drugi człowiek. Słuchać empatycznie to wczuwać się w świat myśli i przeżyć drugiego człowieka, pozostając przy tym sobą, nie tracąc własnej tożsamości i odczuć emocjonalnych. Stwierdzono, że empatia to zdolność do stawiania siebie w sytuacji innej osoby. Niektórzy uważają, że inni ludzie są tacy sami albo podobni do nich. Tacy ludzie nie widzą potrzeby rozmowy z drugim człowiekiem. Tak więc słuchanie empatyczne polega na tym, aby dać się wprowadzić do „świata myśli i przeżyć drugiego człowieka”. Trzeba pamiętać, że nie będziemy wiedzieć o czym i w jaki sposób rozmawiać z drugim człowiekiem, dopóki nie poznamy jego przekonań i przeżyć.

Aby słuchać empatycznie, musimy posiadać właściwą intencję. Wsłuchiwanie się w to, co myśli druga osoba musi być bezinteresowne. Słuchający powinien posiadać zdolność dystansowania się do własnych sposobów myślenia, przeżywania i reagowania na określone bodźce czy sytuacje. Trzeba zdawać sobie sprawę, że nie ma ludzi, którzy przeżywają coś w identyczny sposób. Warunkiem słuchania empatycznego jest równowaga psychiczna i silna osobowość. Człowieka, który jest niepewny siebie, wsłuchiwanie się w świat innych ludzi może doprowadzić do większego chaosu i niepokoju. Nadmierna koncentracja słuchającego na samym sobie uniemożliwia słuchanie empatyczne. Taki człowiek będzie miał problemy ze skupieniem się nad tym, co przedstawia mu drugi człowiek. Koniecznym warunkiem słuchania empatycznego jest różnorodność sposobów myślenia i przeżywania. Bogactwo sposobów myślenia jest wolnością intelektualną i oznacza patrzenie na siebie i świat w sposób zróżnicowany i wieloaspektowy. Bogactwo przeżyć jest konsekwencją wolności emocjonalnej, czyli zdolności do uświadamiania sobie wszystkich stanów emocjonalnych. Znajomość własnych sposobów myślenia i przeżywania znacznie ułatwia skuteczne porozumiewanie się. Istotnym warunkiem słuchania empatycznego jest akceptowanie odrębności osoby, którą staramy się zrozumieć. Oznacza to, że słuchający potrafi zaakceptować sposoby myślenia wyrażane przez współrozmówcę, również wtedy, kiedy są one zupełnie różne, a nawet sprzeczne z przekonaniami i doświadczeniami tego, który słucha. Słuchający nie musi zgadzać się z współrozmówcą. Akceptacja odrębności myśli i przekonań drugiego człowieka oznacza uświadomienie sobie, że to, co mówi rozmówca o sobie i swoim świecie, jest faktem. Słuchający może to zrozumieć i respektować, zachowując swoje spojrzenie na dany problem.

Kolejnym warunkiem słuchania empatycznego jest pełna koncentracja na tym, co w danym momencie poprzez swoje słowa, ale również poprzez swoje zachowanie, komunikuje drugi człowiek.

Sztuka empatycznego słuchania wymaga zdolności do wyrażania własnymi słowami tego, co słuchający zrozumiał z wypowiedzi mówiącego. Werbalizacja okazuje się być niezbędna, gdyż jest ona jedynym sposobem poinformowania partnera o tym, w jaki sposób słuchający zrozumiał jego wypowiedzi. Werbalizacja jest również jedynym sposobem, aby sam słuchający upewnił się, że prawidłowo zrozumiał wypowiedź mówiącego. Mówiący może wtedy potwierdzić lub skorygować werbalizację osoby słuchającej.

Sztuka słuchania opiera się na interpretacji i zdolności „czytania” w myślach partnera. Chodzi o to również, aby widzieć i słyszeć wszystko, co mówi rozmówca. Również, gdy wyraża siebie milczeniem, gestem, wyrazem twarzy czy innym znakiem.

Umiejętność słuchania empatycznego ma duże znaczenie dla komunikacji międzyludzkiej z kilku powodów. Wczuwanie się w świat partnera umożliwia pokonanie głównych przeszkód w komunikacji interpersonalnej, które wynikają przede wszystkim z odmienności naszych spojrzeń i przeżyć. Wsłuchując się w wypowiedź drugiego człowieka, przyznajemy mu prawo do odrębności w myśleniu i przeżywaniu. Dzięki temu unikniemy wielu konfliktów i nieporozumień. Słuchanie empatyczne umożliwia nawiązanie pogłębionego kontaktu z drugą osobą. Każdy człowiek jest osobnikiem jedynym w swoim rodzaju, kimś niepowtarzalnym. Wczuwanie się w myśli i przeżycia współrozumowcy umożliwia poznanie jego sposobu bycia, zachowania, myślenia.

Można zaryzykować stwierdzenie, że nie może istnieć prawdziwa więź rodzinna, wychowawcza, czy więź przyjaźni bez zdolności empatycznego słuchania. Jeśli ktoś odkrywa, że jest rozumiany, to czuje się bezpieczny, akceptowany.

Bardzo ważną rolę w skutecznym porozumiewaniu się odgrywa asertywność. Zachowania asertywne to zespół zachowań interpersonalnych, wyrażających uczucia, postawy, życzenia, opinie lub prawa danej osoby w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy, a jednocześnie respektujący uczucia, postawy, życzenia, opinie i prawa innej osoby. Zachowanie asertywne może obejmować ekspresję takich uczuć, jak: gniew, strach, zaangażowanie, nadzieję, radość, rozpacz, oburzenie, zakłopotanie itd., ale w każdym z tych przypadków uczucia te wyrażane są w sposób, który nie narusza praw innych osób. Zachowanie asertywne odróżnia się od zachowania agresywnego, które wyrażając uczucia, postawy, życzenia, opinie lub prawa nie respektuje tych samych elementów u innych osób.

Asertywność jest umiejętnością, która prowadzi do pełnego wyrażania siebie w kontaktach z innymi osobami. Jest powiązana z poczuciem własnej godności i szacunkiem do samego siebie. Herbert Fensterhein mówi: „Jeśli masz wątpliwości, czy dane zachowanie jest asertywne, sprawdź, czy choćby odrobinę zwiększa ono Twój szacunek do samego siebie. Jeżeli tak, jest to zachowanie asertywne. Jeżeli nie – nie jest ono asertywne”.

Asertywność nie jest umiejętnością wrodzoną. Jest ona wynikiem nauczania się w różnych sytuacjach określonego sposobu przeżywania i reagowania na wydarzenia, sposoby myślenia itp.

Jeżeli człowiek w kontaktach z innymi robi coś na co nie ma ochoty, reaguje złością. W takiej sytuacji czuje się skrzywdzony. Jeśli taka sytuacja trwa dłuższy czas, relacje między tymi osobami pogarszają się. W takiej sytuacji nie może istnieć skuteczne porozumiewanie się. Jeśli chcemy mieć z ludźmi poprawne stosunki, powinniśmy powiedzieć, w jaki sposób chcemy być traktowani.

Zasadą asertywności jest to, że każdy człowiek ma prawo żyć tak jak chce, nie krzywdząc innych. Zasada mówi również, że wszystko jest możliwe do wykonania i że wszystko zależy od człowieka. Człowiek asertywny ma prawo odmawiać. Asertywna odmowa to stanowcze i bezpośrednie stwierdzenie. W odmowie powinno znaleźć się słowo „nie” oraz informacja dlaczego odmawiamy i jak chcemy postąpić. Asertywna odmowa nie zawiera pretensji ani usprawiedliwień. Człowiek asertywny wykorzystuje swoje prawa, respektując prawa innych. Człowiek posiada prawo do bycia szczerym. W koncepcji asertywnych zachowań człowiek uważa, że ma prawo do bycia takim, jakim jest. Taki człowiek szanuje swoją intymność, ale nie ukrywa swojego prawdziwego oblicza.

Bardzo często znajdujemy się w sytuacji, w której jesteśmy oceniani. Często boimy się ocen negatywnych i pozytywnych. Wiele osób krytykę utożsamia z wyrokiem. Asertywne rozwiązanie problemu z przyjmowaniem ocen jest związane z przyjęciem postawy „jestem w porządku”.

Każdą ocenę należy potraktować jako jedną z możliwych opinii. Poprzez taką postawę wyrażamy akceptację dla swojego istnienia. Jeżeli ocenę potraktujemy jako opinię, tym samym dopuszczamy możliwość posiadania odmiennego zdania.

Człowiek zachowujący się w sposób asertywny nie kwestionuje prawa do bycia sobą oraz respektuje to prawo w stosunku do drugiej osoby. Kiedy tak myśląca osoba spotka kogoś o odmiennej opinii, nie zareaguje złością czy oburzeniem. Może zareagować z ciekawością, ponieważ dzięki innemu spojrzeniu na tę samą sprawę może poszerzyć „swoje horyzonty”. Taka postawa może doprowadzić do ciekawej dyskusji, gdyż każda z osób będzie się starała dowiedzieć czegoś o opinii partnera.

Zachowanie asertywne pozytywnie wpływa na pozostałych. Dzięki takim zachowaniom prostsze i bardziej zrozumiałe stają się kontakty interpersonalne.

Opanowanie zasad empatii i asertywności w dużym stopniu ułatwi porozumiewanie się między sobą. Należy pamiętać, że podstawą komunikacji międzyludzkiej nie jest umiejętność mówienia, lecz zdolność wsłuchiwania się w to, co mówi współ rozmówca.

Pełna komunikacja polega na: pozytywnym nastawieniu do ludzi, ujawnianiu życzliwości, otwartości na ludzi i zadania, jasnym wyrażaniu i bezpośrednim przedstawianiu własnego zdania, przyjaznej i zdecydowanej mowie ciała, niesprzecznej mowie ciała ze słowami, chęci wyjaśniania wątpliwości i rozumienia racji innych ludzi, wyjaśnianiu wątpliwości, uczciwej analizie argumentów, różniących się od własnych, gotowości do ustępstw i autokorekty własnego postępowania, woli współpracy, sympatycznym reagowaniu na objawy zmęczenia, znudzenia lub napięcia u rozmówcy, cierpliwości, wyrozumiałości wobec cudzych potknięć i niewykorzystywaniu przypadkowych błędów, wierze w sukces, czyli w osiągnięcie porozumienia z innymi.

Dorosły człowiek powinien uświadomić sobie i innym, że od niego samego w dużym stopniu zależy, czy komunikacja interpersonalna przyniesie zamierzone efekty. Wtedy postara się wykorzystać wszelkie możliwe środki i metody pokonywania trudności w porozumiewaniu się międzyludzkim.

Literatura

1. Antoszkiewicz J., Twórcze rozwiązywanie problemów, PWE, Warszawa 1990.
2. Ferguson J., Asertywność doskonała, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.
3. Nęcki Z., Komunikowanie interpersonalne, Wrocław 1992.
4. Nocuń A.W., Szmagański J., Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie, Katowice 1998.
5. Pomykało W. (red.) Encyklopedia pedagogiczna, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
6. Wujek T., Wprowadzenie do andragogiki, Warszawa 1996.

Recenzent:

dr hab. Franciszek SZLOSEK, prof. APS

Dane korespondencyjne autorki:

Beata BOCZUKOWA

Adiunkt w Instytucie Pedagogiki
08-110 Siedlce, Akademia Podlaska,
ul. ks. J. Popiełuszki 9
tel. 515-236-751

„Open Doors for Europe” – doświadczenia Lubelskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku

„Open Doors for Europe” – experiences of Lublin Third
Age University

Słowa kluczowe: dialog międzykulturowy, kształcenie dorosłych, kształcenie ustawiczne, Lubelski Uniwersytet Trzeciego Wieku, seniorzy, stereotypy.

Key words: intercultural dialogue, adult education, lifelong learning, Lublin Third Age University, seniors, stereotypes.

Summary

The article presents the experiences which the Lublin Third Age University acquired while working on the project „Open Doors for Europe” within the frames of the programme Socrates Grundtvig 2.

The project was carried on within the years 2004–2006 and it concerned cooperation of seniors from four European countries: Poland, Germany, Spain and Italy. It was a very interesting form of international cooperation of seniors which encouraged the older generation of Europeans to break barriers and prejudices. The project aimed at presenting and gaining knowledge about every day life of seniors in different European countries, breaking stereotypes, communication barriers, opening minds especially of elderly people from Eastern Europe to older European Community countries, promoting knowledge about cultural and social diversity. The execution of the project encouraged its participants to develop their computer skills and to learn foreign languages.

The experiences described show how work on an international project supports the process of life long learning and cooperation of the institutions dealing with adult education. At the same time the article points at the problems and difficulties which are encountered while working on international projects with people born before or during World War II.

Pytania, na jakie spróbuję odpowiedzieć w poniższym artykule dotyczą kwestii przełamania barier i uprzedzeń wśród starszego pokolenia Europejczyków, poznawania życia codziennego seniorów z różnych krajów europejskich, przełamania stereotypów, barier komunikacyjnych związanych z brakiem umiejętności obsługi komputera i niezajomości języka obcego, otwarcia (szczególnie osób starszych z Europy Wschodniej) na starsze kraje Unii Europejskiej, promowania wiedzy na temat różnorodności kulturowej i społecznej. Przykład realizowanego projektu pokazuje różne możliwości procesu rozwoju kształcenia przez całe życie, współpracy między instytucjami działającymi na rzecz kształcenia dorosłych. Równocześnie

wskazę problemy i trudności, jakie pojawiają się w czasie realizacji projektów międzynarodowych, w których uczestnikami są osoby urodzone przed i w okresie II wojny światowej.

„Żyjemy w epoce, której przyklejono wiele etykietek. Mówi się o okresie po zimnej wojnie, epoce postindustrialnej, erze Internetu czy epoce globalizacji. Nasze czasy są również – bez wątplenia – epoką długowieczności” (Annan 1998, s. 1)¹. Osoby starsze powinny, zatem mieć zapewnione godne warunki, by w pełni rozwijać swój potencjał, powinny mieć zapewniony dostęp do edukacyjnych, kulturalnych i duchowych zasobów społeczeństwa.

Na całym świecie jest 629 milionów ludzi powyżej 60 roku życia, czyli trzy razy więcej niż 50 lat temu. Według szacunków w roku 2050 będzie ich już 2 miliardy. Ludzie powyżej 60 roku życia stanowią w krajach rozwiniętych 20% populacji². Średnio w 25 krajach Europy 65% ludzi w wieku 55–74 nie potrafi obsługiwać komputerów.³ Większość osób starszych to kobiety (stanowią 55%). Aby móc w pełni wykorzystać czas, który jest nam ofiarowany po zakończeniu aktywności zawodowej, osoby starsze powinny rozsądnie i wcześniej projektować swoją mapę życia i to nie tylko poprzez prowadzenie zdrowego trybu życia, ale również przez planowanie kształcenia ustawicznego. Rozwijanie indywidualnych talentów i predyspozycji wymaga z jednej strony osobistej inicjatywy, jak i sprzyjającego otoczenia. Statystyki jednoznacznie pokazują potrzebę organizacji różnorodnych szkoleń w celu zredukowania nie tylko różnic pomiędzy krajami, ale także grupami wiekowymi, w szczególności dotyczy to osób starszych. Realizacja projektów edukacyjnych w ramach programów Sokrates – Grundtvig 2, obecnie LLP (Lifelong Learning Programme) sprzyja przełamywaniu barier czy wręcz wszelkim przejawom dyskryminacji ze względu na wiek.

Projekt „Open Doors for Europe” (ODE) realizowany był przez 50 seniorów z 4 krajów europejskich, w okresie od sierpnia 2004 do sierpnia 2006 r., w ramach europejskiego programu edukacyjnego Sokrates Grundtvig 2.

Celem priorytetowym projektu było wykorzystanie innowacyjnych form edukacji wśród osób starszych, włączenie seniorów w proces komunikacji międzyludzkiej, realizowany za pomocą nowoczesnych komunikatorów. Drugim celem było poszerzenie wiedzy na temat poszczególnych krajów europejskich uczestniczących w projekcie, prezentacja Polski seniorom z innych krajów, przełamanie barier w kontaktach międzynarodowych, wynikających często z doświadczeń z przeszłości, stereotypów, ograniczeń finansowych. Celem pośrednim było przeciwdziałanie izolacji i osamotnieniu osób kończących aktywność zawodową, zaktywizowanie ludzi starszych do działań samokształceniowych, które pomogą w poprawie jakości ich życia.

Wynikiem realizacji dwuletniego projektu były kontakty między seniorami (bezpośrednie i za pośrednictwem Internetu), strona internetowa prezentująca poszczególne kraje uczestniczące w programie, gdzie autorami materiałów zamieszczanych na stronie byli seniorzy.

Na podstawie wieloletniej działalności organizacji uczestniczących w projekcie wiedzieliśmy, że uczestnicy instytucji kształcenia dorosłych w różnych krajach Europy mają duże obawy przed aktywnym uczestnictwem w międzynarodowych spotkaniach i przy realizacji projektów. Obawy te wynikają z niedostatecznej znajomości języków obcych lub ich niewykorzystywania

¹ Przesłanie Sekretarza Generalnego ONZ Kofi Annana z okazji Międzynarodowego Dnia Seniorów przypadającego 1 października 1998 roku, Ośrodek Informacji ONZ W Warszawie, wersja online: www.unic.un.org.pl

² United Nations population division 2002.

³ Dane statystyczne Komisji Europejskiej, wersja online: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

praktycznego w dotychczasowym życiu, ale także z braku podstawowej wiedzy o zasadach zachowania w innych krajach, nieznamości symboli kulturowych danego państwa lub regionu charakterystycznych dla obyczajów związanych z tradycyjnymi świętami narodowymi, formami życia codziennego itp. Wiele osób starszych z trudnością przezwycięża bariery komunikacyjne pomimo zainteresowania historią i kulturą innych krajów, nierzadko ogromną wiedzą teoretyczną na ich temat, a także dużego zasobu wiedzy o własnym kręgu kulturowo-językowym. Trudności te prowadzą z reguły do rezygnacji z dostępnych kontaktów, szczególnie dotyczy to osób słabiej wykształconych, a w większości kobiet.

Przystępując do opracowania projektu ODE przyjęliśmy założenia wstępne, które oscyływały wokół jednego celu, jakim było wspieranie wzajemnego zrozumienia i zainteresowania, nawiązania dialogu międzykulturowego pomiędzy seniorami z różnych krajów europejskich. Uczenie się i poznawania innych kultur następowało poprzez wzajemne kontakty bezpośrednie i na płaszczyźnie internetowej. Zdobyta wiedza służyła komunikacji interpersonalnej, motywowała osoby uczestniczące w projekcie do zmięczenia się z sytuacjami obcymi kulturowo poprzez bezpośrednie spotkania robocze grup partnerskich. Projekt przewidywał opracowanie przez partnerów zagadnień wspólnych i specyficznych dla poszczególnych krajów – uczestników projektu. Zagadnienia dotyczyły rytuałów, pieśni, form zachowania, podstawowego słownictwa. Wiedza na ich temat miała pomóc w otwarciu się uczestników projektu na wymianę międzynarodową oraz nabraniu pewności w sytuacjach obcych kulturowo.

W projekcie **Open Doors for Europe (ODE)** wzięły udział grupy partnerskie z Ulm (Niemcy), Alicante (Hiszpania), Vicenzy (Włochy) oraz z Uniwersytetów Trzeciego Wieku z Łodzi i Lublina (Polska). Koordynatorem projektu była Pani Carmen Stadelhofer – kierująca Centrum Naukowego Kształcenia (ZAWiW) Uniwersytetu Ulm. Projekt ODE, osadzony został przy ILEU (Instytut Wirtualnego i Realnego Uczenia się w Kształceniu Dorosłych) w Niemczech, wnioskodawcą było ViLE (Stowarzyszenie stawiające sobie za cel wirtualne i realne uczenie się seniorów), poprzez które odbywało się rozpowszechnianie projektu z wykorzystaniem sieci internetowej na terenie całych Niemiec. Od 1995 roku ZAWiW prowadzi opierające się na praktycznych badaniach liczne projekty badawcze, które mają na celu zachęcenie starszych ludzi do samodzielnej nauki i współpracy na arenie regionalnej, krajowej i międzynarodowej. Główny nacisk kładzie się na wykorzystanie nowych technologii teleinformatycznych przez seniorów, przekazywanie zdobytej wiedzy starszym osobom w różnych grupach społecznych i jej wykorzystanie w dialogu między pokoleniami (www.gemeinsamlernen.de).

Grupa niemiecka składała się z 20 aktywnych seniorów, 16 z nich spotykało się regularnie w zespole roboczym w Ulm, inni uczestniczyli w spotkaniach po przez Internet, większość z nich stanowiły kobiety. Wielu posiadało zagraniczne doświadczenie zawodowe, prywatne kontakty w różnych krajach, ale ich doświadczenia w większości związane były z Europą Zachodnią. Większość mówiła biegle w jednym języku obcym, ale nikt nie mówił w języku polskim. Dla osób, które nie znały jeszcze Internetu przeprowadzono seminarium na temat praktycznej obsługi komputera i korzystania z Internetu.

Grupa hiszpańska z Alicante (www.ua.es/aaup) liczyła 8 stałych uczestników „Stowarzyszenia Studentów i byłych studentów Uniwersytetu Permanentne” i 15 seniorów współpracujących okresowo. Do pracy nad projektem organizowane były cotygodniowe spotkania. Struktura narodowościowa grupy hiszpańskiej była zróżnicowana, 40% stanowiły osoby innego pochodzenia niż hiszpańskie, mające duże doświadczenia w obcowaniu z różnorodnymi kulturami.

W związku z niewielkimi umiejętnościami korzystania z komputera stworzono kursy dokształcające w zakresie nowych technologii informacji i komunikacji. Większość uczestników hiszpańskich znała jeden język obcy (język angielski lub język francuski), niestety nikt poza prowadzącym nie znał języka partnerów (tj. języka niemieckiego, włoskiego czy polskiego), co utrudniało bezpośrednią komunikację językową w czasie spotkań roboczych i wymagało dodatkowej pracy koordynatora jako „tłumacza”, stanowiło znaczącą barierę przy powstawaniu materiałów zamieszczanych na platformie projektu.



Spotkanie partnerów projektu w Ulm (Niemcy)

W Vicenza zaangażowanych w projekt początkowo było 30 osób, 8 z nich kontynuowało pracę do końca i były to wyłącznie kobiety. Niektóre z nich potrafiły posługiwać się Internetem, inne nie. Koordynator nie znał żadnego języka obcego, u uczestników znajomość języków obcych była bardzo zróżnicowana od prawie „wcale” do „średniej”, stąd komunikacja podczas spotkań bezpośrednich była prowadzona przez koordynatora niemieckiego, który tłumaczył bezpośrednio z języka włoskiego na język angielski i język niemiecki. Dla tej grupy porozumiewanie się było dużą przeszkodą. Problem ten pozostawał przez cały czas również w kontaktach między koordynatorami. Grupa pracowała aktywnie przy opracowywaniu materiałów, ale być może trudności językowe przyczyniły się do tego, że pracowała w wolniejszym tempie w stosunku do pozostałych grup roboczych⁴.

Uniwersytet Trzeciego Wieku z Łodzi reprezentowała w projekcie grupa 13 słuchaczy (kobiet i mężczyzn). Łódzka koordynatorka projektu biegle posługiwała się językiem niemieckim. Tylko kilku uczestników grupy rozumiało lub mówiło w języku obcym (przeważnie w języku niemieckim). Spotkania zespołu odbywały się początkowo raz w miesiącu, a od 1 lutego 2005 roku, co dwa tygodnie. Na początku projektu żaden uczestnik nie znał obsługi komputera, w związku z tym przeprowadzono trzy kursy komputerowe. Słuchacze uczestniczyli ponadto w kursie języka niemieckiego, który był prowadzony przez pracownika UŁ. Poza tym studenci praktykanci z Giessen i Regensburga odbywający praktyki w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Łódzkiego prowadzili grupę konwersacyjną języka niemieckiego. Partnerzy z UTW w Łodzi przetłumaczyli wszystkie teksty ukazujące się na stronie internetowej z języka niemieckiego na język polski, korygowane następnie przez pracownika Instytutu Filologii Germańskiej UŁ.

⁴ Dokumenty wewnętrzne Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, Oddział w Lublinie.

W Lublinie w Uniwersytecie Trzeciego Wieku powstała 15 osobowa grupa robocza do realizacji projektu ODE. Niektórzy uczestnicy posiadali znajomość języka niemieckiego, języka angielskiego, języka francuskiego na poziomie podstawowym, wielu mówiło tylko w języku polskim lub języku rosyjskim. Z tych powodów bezpośrednie porozumiewanie się w projekcie było początkowo bardzo utrudnione. W ciągu pierwszego roku trwania projektu, uczestnicy – seniorzy uczęszczali na zajęcia z języka niemieckiego i języka angielskiego. Poza tym odbyły się kursy stosowania nowych technologii informacyjnych i komputerowych, w trakcie których wszyscy uczestnicy poznali podstawy korzystania z komputera i Internetu.

Projekt ODE był realizowany od sierpnia 2004 roku do sierpnia 2006 roku, w ramach europejskiego programu edukacyjnego Sokrates – Grundtvig 2, ukierunkowanego na kształcenie ludzi dorosłych. Podstawowymi celami programu było:

- wzmocnienie europejskiej współpracy między mniejszymi instytucjami (organizacjami) działającymi na rzecz kształcenia dorosłych;
- poprawa jakości edukacji dorosłych po przez szeroką wymianę doświadczeń, praktyk i metod kształcenia dorosłych;
- promowanie wiedzy na temat różnorodności kulturowej, społecznej oraz gospodarczej Europy wraz z popularyzacją dobrych i sprawdzonych rozwiązań w zakresie edukacji dorosłych i polityki zatrudnienia.

Pierwsze spotkanie partnerów odbyło się w Lublinie w dniach 3–7 listopada 2004 roku. Udział wzięło w nim 16 osób z Ulm, 4 osoby z Vicenzy, 7 osób z Alicante, 3 osoby z Łodzi i 14 osób z Lublina. Utworzono zespoły robocze, których zadaniem była praca w międzynarodowych grupach tematycznych, gromadzących materiały na temat: komunikacji niewerbalnej, gestów, piktogramów, tradycji – świąt, jedzenia i picia, stereotypów, tematów tabu, życia codziennego w poszczególnych krajach, wspólnych gier i zabaw.

Zgodnie z nazwą projektu „Open Doors for Europe”, otwarcie na „innych”, poznanie i zrozumienie mieszkańców krajów partnerskich było możliwe poprzez poznawanie stereotypów, uprzedzeń, komunikację pozawerbalną (znaki, gesty), refleksję nad tematami tabu w poszczególnych krajach oraz wiedzę na temat danego kraju, jego kultury, historii i życia codziennego.

Pragnęliśmy przezwyciężyć obawy ludzi starszych przed wyjazdami, kontaktami z seniorami z innych krajów. Poza barierą finansową (szczególnie w przypadku polskich seniorów) obawy co do kontaktów międzynarodowych wynikały z ugruntowanych stereotypów, np. „Oni są tacy...”, braku znajomości języka, braku znajomości obsługi komputera i lęku przed nieznanym. Prace nad projektem okazały się bardzo skuteczne szczególnie w przełamywaniu stereotypów, tematów tabu i przesądów jak np.: „Hiszpanie są dumni”, „Niemcy jedzą kiszoną kapustę i piją piwo”, „Polacy ciągle piją wódkę”, „Włosi są zawsze zadowoleni” itp. Wszystkie one podczas prac nad projektem zeszły na drugi plan. Jak się okazało różnice kulturowe mogą być ciekawe i zajmujące (Gotthardt, 2004).

Każdy z uczestników projektu wypełnił „ankietę personalną” zamieszczoną na stronie internetowej projektu www.gemeinsamlernen.de/ode, gdzie mógł odpowiedzieć na podstawowe pytania:

- Nazywam się....
- Urodziłem/am się w.....
- Moja zawodowa/osobista droga rozwoju była....

- Oczekuję, że projekt...
- O swoim kraju mogę powiedzieć.....
- O ... (Niemczech, Hiszpanii, Italii) chcę się dowiedzieć

Wypełniona ankieta zamieszczana była na stronie internetowej i tłumaczona na język roboczy projektu. Opracowywane teksty tłumaczone były na język hiszpański, włoski, angielski lub niemiecki i przesyłane do koordynatora projektu, w celu zamieszczenia ich na platformie roboczej ODE (www.gemeinsamlernen.de/ode).

W każdym z uczestniczących krajów odbyły się spotkania partnerskie, podczas których ustalano zadania i plan pracy na poszczególnych etapach. W okresie dwóch lat trwania projektu partnerzy spotkali się na 4 spotkaniach roboczych:

- 3–7 listopada 2004 roku – spotkanie partnerskie w Lublinie (Polska),
- 6–10 kwietnia 2005 – spotkanie partnerskie w Bad – Urach (Niemcy),
- 1–5 grudnia 2005 – spotkanie partnerskie w Łodzi (Polska),
- 26–30 kwietnia 2006 – spotkanie partnerskie w Alicante (Hiszpania).

Refleksje ze spotkań partnerskich, zamieszczane na stronie internetowej projektu, były dla nas potwierdzeniem, że projekt ten odpowiedział na zapotrzebowanie i oczekiwania osób starszych w poszczególnych krajach: „Pierwszym krokiem do poznania życia codziennego, problemów, tradycji partnerów było chwycenie klamki do drzwi i spostrzeżenie, że jest wiele możliwości, by porozumieć się mimo trudności językowych. Taniec, muzyka, zabawa, przyzwyczajenia kulinarne, zdjęcia, piktogramy, pantomima i gesty pomagają lepiej się porozumieć. Zaczęliśmy ćwiczyć, by ułatwić komunikację i wysunąć na pierwszy plan wzajemną uwagę i tolerancję” (*Gotthardt, 2004*)⁵.

Poprzez wielonarodowość grup roboczych rozwinęła się otwartość i tolerancja, jednak na przezwycięzenie barier językowych potrzeba zdecydowanie więcej pracy i czasu. Praca nad projektem miała znaczący wpływ na wzrost motywacji do nauki języków obcych (np. w Lublinie, mimo zakończenia prac nad projektem ODE, grupa seniorów kontynuuje lektorat z języka niemieckiego rozpoczęty w 2005 r.).

W ramach przyjętych zadań w projekcie opracowano ankietę na temat „Tabu w każdym kraju”, prowadzono pracę nad prezentacją stereotypów dotyczących postrzegania innych narodów. Równocześnie uczestnicy projektu zamieszczali na platformie materiały dotyczące świąt i tradycji narodowych.

Od połowy grudnia 2005 roku na stronie internetowej zostały zamieszczone życiorysy, materiały dotyczące poznawania się, komunikacji niewerbalnej, stereotypów, tematów tabu, wielokulturowości, tradycji i świąt, jedzenia i picia, piosenek, tańców, zabaw i słów – kluczy. Wszystkie materiały były sukcesywnie tłumaczone i zamieszczane na stronie internetowej. Po przez to, że uczestnicy we wszystkich językach zamieszczali dokumentację projektu w Internecie, może być ona nadal wykorzystywana. Materiały mogą służyć poznawaniu życia codziennego w różnych krajach europejskich.

Informacje nadal są dostępne na stronie internetowej projektu, zostały także przystosowane dla innych grup wiekowych i mogą być wykorzystywane przez nauczycieli kształcenia dorosłych na kursach przygotowawczych lub na międzynarodowych spotkaniach (np. słowa-klucze,

⁵ Materiały zamieszczone na stronie internetowej projektu: www.gemeinsamlernen.de/ode

piktogramy, zabawy, informacje o świętach, dniu codziennym itd.). Podczas prac nad projektem powstały informacyjne broszury dla seniorów: „Uniwersytet Trzeciego Wieku w Lublinie zaprasza europejskich seniorów do Lublina i okolic”, „Boże Narodzenie w Polsce” oraz gra edukacyjna dla uczestników projektu sprawdzająca nabyte umiejętności i wiedzę.

W związku z decyzją Hiszpańskiej Agencji Narodowej programu Sokrates, grupa partnerska z Alicante nie otrzymała dalszego wsparcia finansowego Programu Grundtvig 2 i projekt nie mógł być kontynuowany w Hiszpanii. Pomimo tego, partnerzy postanowili dalej razem pracować nad tematem. W dniach od 5–12.2006 r. odbyła się wspólna podróż do wschodnich Niemiec. Do dziś podtrzymywane są kontakty indywidualne pomiędzy uczestnikami projektu z różnych krajów.

W ramach realizacji projektu ODE jego uczestnicy mieli możliwość włączyć się aktywnie w proces tworzenia materiałów, co przyczyniło się do zahamowania obaw u osób dorosłych (szczególnie z niskim wykształceniem zawodowym) przed podróżami do innych krajów, kontaktów z osobami z innych kręgów kulturowych i do odbudowania pewności siebie.

Seniorzy odkrywali poprzez system pracy w projekcie nieznaną im dotychczas zwyczaję, rytuały dnia codziennego innych kultur, przez co mieli możliwość konfrontowania swojej wiedzy. Sprzyjało to autorefleksji i zastanowieniu się nad stereotypami i uprzedzeniami. Poprzez rozmowy z innymi w rodzinie, w kręgu przyjaciół i grupach seniorów efekt ten był rozprzestrzeniany dalej. Na pytania przeprowadzone w ankiecie ewaluacyjnej seniorzy w skali od: „bardzo znacząco”, „znacząco”, „prawie wcale”, „wcale” lub „za wcześnie, by stwierdzić” – na poziomie znacząco oznaczyli: „poszerzenie profilu naszej organizacji, poprawę jakości kształcenia, poszerzenie profesjonalnych kontaktów z organizacjami z innych krajów, umożliwienie skorzystania z doświadczeń innych krajów, wzmocnienie międzynarodowej perspektywy działania naszej organizacji, włączenie lokalnej społeczności w działania naszej organizacji, zrozumienia innych kultur i innych krajów.

Ogromną rolę odegrały spotkania partnerskiej, które zaowocowały trwałymi kontaktami osobistymi i były bezpośrednią formą wypróbowania opracowywanych materiałów (np. patrz spotkanie robocze w Łodzi).

Wśród uczestników projektu rozwinęła się otwarta i pełna tolerancji współpraca. Myślenie i działanie można było z sukcesem przenieść w postaci materiałów na stronę internetową projektu. Poprzez stworzenie międzynarodowych grup roboczych pokonano bariery językowe, po mimo że wymagało to intensywnego planowania: grupy robocze musiały zostać tak „skonstruowane”, żeby komunikacja była możliwa, a rozmieszczenie treści prac zagwarantowane we wszystkich językach roboczych projektu.

Artykuł zakończę słowami trafnie oddającymi idee edukacji osób starszych: „Wtedy, gdy większość ludzi będzie miała warunki do indywidualnego rozwoju przez całe życie, starzejące się populacje będą mogły osiągnąć dojrzałość nie tylko w sensie demograficznym – także intelektualnym i emocjonalnym. Dzięki temu łatwiej będzie, między innymi, tchnąć w lata dodane do życia poczucie celu i energię, które staną się zdobyczą nie tylko jednostek, ale i całych społeczeństw” (Kofi Annan 1999)⁶.

⁶ Międzynarodowy Rok Seniorów 1999, Indywidualny rozwój, Ośrodek Informacji ONZ W Warszawie, wersja online: http://www.unicef.org/rozwoj_spoleczny/.

Literatura

1. Przesłanie Sekretarza Generalnego ONZ Kofi Annana z okazji Międzynarodowego Dnia Seniorów przypadającego 1 października 1998 roku, Ośrodek Informacji ONZ W Warszawie, wersja online: www.unic.un.org.pl
2. United Nations population division 2002.
3. Dane statystyczne Komisji Europejskiej, wersja online: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
4. Dokumenty wewnętrzne Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, Oddział w Lublinie.
5. Materiały zamieszczone na stronie internetowej projektu: www.gemeinsamlernen.de/ode.
6. Międzynarodowy Rok Seniorów 1999, Indywidualny rozwój, Ośrodek Informacji ONZ W Warszawie, wersja online: http://www.unic.un.org.pl/rozwój_spoeczny/.
7. Dokumentacja projektu ODE.

Recenzent:
dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE

Dane korespondencyjne autorki:

Małgorzata STANOWSKA

e-mail: mmstan@o2.pl

Małgorzata KACPRZAK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

Edukacja seniorów priorytetem krajowym

Seniors citizens` education as a national priority

Słowa kluczowe: starzejące się społeczeństwo, edukacja seniorów, Grundtvig, uniwersytety trzeciego wieku.

Key words: an ageing society, seniors citizens` education, Grundtvig, Universities of Third Age.

Summary

The article gives an overview of the situation in Europe regarding some problems resulted from an ageing society as well as provides predictions for the future situation in Poland. Seniors` education is one of the three national priorities for 2007 of Lifelong Learning Programme Grundtvig. The activity of Universities of Third Age is one of the most popular form of spending free time by older people.

Starzejące się społeczeństwo

W ostatnich latach obserwujemy narastanie zjawiska „starzejącego się społeczeństwa”. Badania ONZ wskazują na znaczny spadek liczby osób w wieku przed i produkcyjnym oraz na

systematyczny wzrost osób w wieku poprodukcyjnym (powyżej 60 roku życia). W krajach rozwijających się liczba osób w wieku poniżej 15 lat spadła w stosunku do całej populacji z około 25% w 1975 r. do 21% w 2000 r. i przewiduje się dalszy spadek do 20% w roku 2025. W tym samym czasie znacznie wzrosła liczba osób powyżej 60 roku życia – z 15% w 1975 r. do około 18% w roku 2000, aż do 23% w 2025 r.

Podobne tendencje zauważamy w Polsce. Najbardziej widoczne zmiany miały miejsce pod koniec lat 80. w związku z transformacją społeczno-ekonomiczną, i tak populacja osób starszych w naszym kraju podwoiła się z 8% w 1960 r. do ponad 16% pod koniec lat 90. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego szacuje się znaczny spadek młodzieży (w wieku 16–24 lata) z obecnych około 6 milionów na 4 miliony w roku 2015 i dalej do około 3 milionów w roku 2030. Oznacza to wzrost i tak widocznych już dysproporcji między populacją osób starszych a osobami w pełnej aktywności zawodowej. Zakłada się, że obecna liczba 26 osób starszych na 100 w wieku produkcyjnym zwiększy się aż do 46 w roku 2030. Oznacza to, że kolejne lata będą charakteryzować się dalszym i to gwałtownym wzrostem populacji seniorów nie tylko w Polsce, ale i na świecie.

Edukacja seniorów – priorytet narodowy programu Grundtvig 2007

„Międzynarodowy plan działania w kwestii starzenia się społeczeństw”, przyjęty przez Światowe Zgromadzenie ONZ na temat „Starzenia się społeczeństw” (Wiedeń 1982 r.) po raz pierwszy poruszył kwestię edukacji osób starszych: *Institucje państwowe, organizacje pozarządowe i środki masowego przekazu mają podjąć starania, aby osoby stare miały dostęp do wiedzy na różnym poziomie, aby nie musiały żyć z piętnem upośledzenia fizycznego i psychicznego, a także nie były pozbawione zadań i uznania w swoim środowisku.*

W ten sposób ONZ położyło nacisk m. in. na edukację seniorów.

Problematyka ludzi starszych pozostaje nadal w kręgu zainteresowań organizacji ONZ, o czym świadczy chociażby już dwukrotne proklamowanie przez ONZ Roku Ludzi Starych oraz Dekady Osób Starych (1990–2000).

Proces „starzenia się społeczeństwa” oraz jego konsekwencje są obecnie żywym tematem i znalazły odzwierciedlenie w nowych programach europejskich na lata 2007–2013. W ramach projektów partnerskich Grundtvig Komisja Europejska jako priorytet wskazuje wspieranie działań związanych z edukacją osób dorosłych w jakikolwiek sposób defaworyzowanych. Szczególną uwagę należy więc poświęcić projektom skierowanym do osób niepełnosprawnych, bezrobotnych, znajdujących się w trudnej sytuacji ekonomicznej, społecznej, zdrowotnej, zagrożonych wykluczeniem społecznym lub już należących do grup żyjących na marginesie społeczeństwa, w tym osób starszych i młodych, którzy „wypadli” z systemu edukacji.

Program Grundtvig wyznaczył następujące priorytety krajowe na rok 2007 uznając edukację seniorów za jeden z trzech głównych priorytetów tematycznych:

- edukacja seniorów,
- edukacja rodziców,
- uwrażliwianie społeczeństwa na potrzeby osób z grup defaworyzowanych (edukacja obywatelska w zakresie specyfiki położenia tych osób, ich potrzeb oraz możliwości ich wspierania – budzenie wrażliwości społecznej).

Według Raportu o Rozwoju Społecznym głównym kierunkiem działań na rzecz starszego pokolenia powinno być tworzenie warunków pozwalających na ich aktywność i samodzielność. Potrzebny jest zarówno dostęp do rynku pracy w formach i skali odpowiadających jednocześnie

oczekiwaniom i możliwościom, dostęp do kształcenia się, jak i uczestnictwa w życiu społecznym oraz politycznym.

Program Grundtvig dotyczy właśnie szeroko rozumianej edukacji osób dorosłych i skierowany jest do następujących instytucji i organizacji:

- placówek edukacji dorosłych należących do systemu kształcenia formalnego, takich jak np. szkoły podstawowe i średnie dla dorosłych, Centra Kształcenia Ustawicznego,
- organizacji oferujących edukację nieformalną dla dorosłych, takich jak np. uniwersytety ludowe, uniwersytety trzeciego wieku, fundacje, towarzystwa i stowarzyszenia nie nastawione na zysk, biblioteki i muzea,
- instytucji szkolących nauczycieli i edukatorów osób dorosłych,
- władz lokalnych i regionalnych, urzędów pracy, zakładów karnych.

Idea Uniwersytetów Trzeciego Wieku

Osoby wkraczające w umownie nazywany „wiek starszy” nie stanowią jednolitej grupy. Coraz więcej z nich chce po przejściu na emeryturę równie twórczo i aktywnie spędzać czas wolny jak w okresie aktywności zawodowej. Taką możliwość dają seniorom uniwersytety trzeciego wieku (UTW), które cieszą się coraz większą popularnością w Polsce i na świecie. Pierwszy na świecie tego typu uniwersytet powstał we Francji w 1973 r., a jego założycielem był profesor Pierre Vellas. Dwa lata później (1975 r.) utworzono pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku w Polsce z siedzibą w Warszawie. Jego pomysłodawcą była prof. Halina Szwarz. Obecnie na terenie naszego kraju działa ok. 110 uniwersytetów trzeciego wieku zrzeszających blisko 25 tysięcy słuchaczy. Ogólne cele i założenia UTW to:

- upowszechnianie inicjatyw edukacyjnych,
- aktywizacja intelektualna, psychiczna, społeczna i fizyczna osób starszych,
- poszerzanie wiedzy i umiejętności seniorów,
- ułatwianie kontaktów z instytucjami takimi, jak służba zdrowia, ośrodki kultury, ośrodki rehabilitacyjne i inne,
- angażowanie słuchaczy w aktywność na rzecz otaczającego ich środowiska,
- podtrzymywanie więzi społecznych oraz komunikacji międzyludzkiej wśród seniorów.

Nowo powstające UTW często posiadają indywidualne wyznaczniki dotyczące przede wszystkim prowadzonych zajęć i ciekawych inicjatyw, ale ogólny zarys ich działalności i wyżej wymienione cele pozostają nadal aktualne.

Podsumowanie

Rekomendacje Raportu o rozwoju społecznym wyraźnie wskazują, że podstawą zrównoważonego rozwoju i harmonii społecznej jest równe traktowanie potrzeb ludzi starszych obok potrzeb innych grup społecznych: dzieci, młodzieży oraz osób w pełnej aktywności zawodowej i prokreacyjnej. Zjawisko „starzejącego się społeczeństwa” powinno znaleźć odzwierciedlenie w planowaniu przyszłych działań w zakresie szeroko rozumianej polityki oświatowej. W wyniku starań o włączenie ludzi starszych do systemu kształcenia rozpoczęto powoływanie tzw. uniwersytetów trzeciego wieku, które w ostatnich latach stały się najpopularniejszą formą edukacji ludzi starszych i niewątpliwie potrzebną z uwagi na zachodzące w świecie zmiany demograficzne i ich konsekwencje. Podejmowanie nowych inicjatyw oraz tworzenie nowych projektów skierowanych do osób starszych, jakie daje m.in. nowy program Grundtvig LLP, są dosko-

nałą okazją do podniesienia jakości życia, tworzenia warunków osobom starszym do uzyskania nowej wiedzy oraz zapewnienia godnego i aktywnego miejsca seniorów w życiu społecznym.

Literatura

1. Raport o rozwoju społecznym – Polska 1999 <www.unic.un.org.pl>
2. Międzynarodowy Plan Działań w Kwestii starzenia się Społeczeństw <www.unic.un.org.pl>
3. Materiały z VIII Nadmorskiego Seminarium Dydaktycznego – Procesy uczenia się i ich efektywność, 6–7.06.2005, Międzyzdroje.
4. Materiały ze spotkania informacyjno-promocyjnego Programu Grundtvig Lifelong Learning Programme (LLP) Grundtvig 2007–2013, 16.02.2007, Warszawa.
5. www.koweziu.edu.pl
6. www.utw.pl

Recenzent:
dr Krzysztof SYMELA

Dane korespondencyjne autorki:

Małgorzata KACPRZAK

ITeE – PIB

malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

Ludmiła ŁOPACIŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

Program e-kształcenie „Promowanie znajomości technologii cyfrowych wśród osób starszych zamieszkujących tereny wiejskie”

Living Memory eLearning Programme

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, tereny wiejskie, ICT technologie cyfrowe, dobre praktyki, grupy defaworyzowane.

Key words: lifelong learning, rural areas, ICT Information and Communication Technology, good practice, defavorised target groups.

Summary

The idea of lifelong and distance learning has changed considerably in the past few years. Major changes concerned constantly changing educational needs of target groups. Learning about new technologies has become very important for career development and obtaining a better job. The article presents the concept and the progress of work on Living Memory project implemented by partnership representing four institutions from the EU countries.

Wprowadzenie

W obecnych czasach duży nacisk kładzie się na kształcenie i nabywanie nowych umiejętności. Nawet dorośli nie rezygnują z nauki i ciągle chcą uzupełniać swoją wiedzę. Nie wolno jednak zapominać, że nie wszyscy mają łatwy dostęp do współczesnych technologii. Przykładem są chociażby środowiska wiejskie, gdzie ludzie chcący poszerzać swoją wiedzę niejednokrotnie nie mają takich możliwości, bowiem nie posiadają komputerów, które w znacznym stopniu ułatwiłyby ich dostęp do nauki.

Projekt Living Memory

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, chcąc wspierać inicjatywę kształcenia na terenach wiejskich, stał się jednym z partnerów w projekcie „Living Memory” program e-kształcenie nr DG EAC/23/05. Projekt dotyczy promowania dostępu do technologii informacyjnych i komunikacyjnych w kształceniu ustawicznym. Jego głównym priorytetem jest promowanie znajomości technologii cyfrowych wśród grup defaworyzowanych ze względu na miejsce zamieszkania (chodzi tu o wspomniane wcześniej tereny wiejskie) oraz wiek (osoby powyżej 50 lat), które nie mogą w łatwy sposób uzyskać dostępu do ICT.

Promowanie technologii cyfrowych obejmuje zarówno kwestie pojęciowe, jak i praktyczne, od zrozumienia czym jest znajomość technologii cyfrowych do określenia działań zaradczych dla konkretnych grup docelowych. Projekt zakłada realizację wielu zadań, na które składa się przede wszystkim udostępnianie w trybie online i offline cyfrowych źródeł informacji dla osób starszych lub promowanie znajomości technologii cyfrowych w kontekście kształcenia ustawicznego. Ponadto, propagowanie znajomości technologii cyfrowych to również planowanie i realizacja zadań podnoszących świadomość poprzez sieci europejskie działające w tej dziedzinie. „Living memory” będzie wspierać działania prowadzone poprzez sieci europejskie, zrzeszenia, władze, partnerstwa publiczno-prywatne, które promują kontakt i wymieniają dobre praktyki pomiędzy sobą.

Projekt będzie realizowany przez okres 18 miesięcy. Zakłada on przede wszystkim zidentyfikowanie istniejących już programów lub inicjatyw (np. kursów szkoleniowych) dla określonych grup docelowych w krajach partnerskich projektu, a zwłaszcza w określonych regionach wiejskich z krajów partnerskich. W Polsce zadania wynikające z projektu będą realizowane w powiecie Zwoleni, jednym z powiatów radomskich w województwie mazowieckim. Powiat zwoleniński składa się z 5 gmin: Kazanów, Policzna, Tczów, Przyłęk oraz gmina i miasto Zwoleni. Współczynnik bezrobocia w 2004 roku wynosił 17,9% (dane z Urzędu Pracy w Zwoleniu). Zatrudnionych jest 17 739 osób, wśród których: 48% w rolnictwie, 23% w przemyśle, 29% w usługach. Osób bezrobotnych jest 4021 osób, wśród których 1844 stanowią kobiety. Jeżeli chodzi o poziom wykształcenia osób bezrobotnych to 1,8% to osoby z wyższym wykształceniem, 4,4% ze średnim ogólnym, 19,5% średnim technicznym, 40% zawodowym, 34,5% podstawowym lub niższym. Wobec takich danych wydaje się koniecznością promowanie w środowisku nowych technologii oraz wypracowywanie innowacyjnych metodologii pedagogicznych w zakresie ICT.

Projekt ma również na celu wymianę pomiędzy krajami partnerskimi dobrych praktyk w tych obszarach oraz skonsultowanie ich z ekspertami wybranymi przez partnerów, których celem byłoby stworzenie modelowego rozwiązania przetestowanego na wybranej grupie osób/ beneficjentów z regionów wiejskich. Rezultaty badań będą opublikowane w formie raportu w wersji drukowanej i elektronicznej na stronie internetowej projektu (obecnie w trakcie realizacji).



Projekt Living memory zakłada wiele celów, wśród których warto wymienić przede wszystkim:

- identyfikację programów oraz projektów (minionych lub obecnych) przeznaczonych dla osób w podeszłym wieku lub mających trudności w dostępie do nowych technologii, ze względu na miejsce zamieszkania oraz sytuację społeczno-ekonomiczną,
- stworzenie ogólnych ram kształcenia osób w podeszłym wieku w zakresie nowych technologii,
- identyfikację, ocenę i rozpowszechnianie „dobrych praktyk” wspomagających kształcenie osób w podeszłym wieku w zakresie nowych technologii na obszarach wiejskich w Europie,
- określenie narzędzi dydaktycznych wspomagających naukę nowych technologii dla dorosłych,
- zachęcanie do działań mających na uwadze zapewnienie trwałości projektu oraz tworzenie narzędzi dydaktycznych po zakończeniu projektu,
- upowszechnianie treści projektu, jego narzędzi i produktów w Europie.

Partnerstwo w projekcie

Wśród partnerów projektu, oprócz Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu, znajdują się instytucje z Hiszpanii, Szwecji i Austrii. W pierwszej fazie trwania projektu w realizacji zadań uczestniczyła również instytucja z Francji, ale ze względu na trudności ekonomiczne musiała wycofać się z projektu. W jej miejsce została włączona instytucja z Austrii.

1. **CEPAGE (Francja)** – „Foyer Rural” – stowarzyszenie wiejskie zajmujące się rozwojem lokalnym wsi. Instytucja realizuje wiele zadań, takich jak: redagowanie biuletynu „Europe-Direct” (Europa – Bezpośrednio), będący częścią sieci gromadzącej oficjalne informacje na temat Unii Europejskiej. Biuletyn udziela wszelkich informacji ludziom chcącym pogłębić swoją wiedzę na temat programów i polityki wspólnotowej; Foyer Rural CEPAGE jest również ciałem szkoleniowym. Pomaga osobom poszukującym pracy w jej znalezieniu lub podjęciu odpowiednich kroków w tym kierunku. CEPAGE oferuje im kształcenie kierując do licznych instytucji społecznych, takich jak Regionalny Ośrodek Internetowy dla Mieszkańców Wsi (Espace Régional Internet Citoyen), który jest wyposażony w salę informatyczną, dostęp do Internetu, różnego rodzaju kształcenia i wsparcie informatyczne dla społeczności wiejskiej. Organizuje również szkolenia dla zintegrowania osób bezrobotnych na rynku pracy, szkolenia dla młodzieży, dla osób chcących uczęszczać na kursy języka francuskiego. Bierze udział w tworzeniu szkoleń na odległość dla osób starszych.

CEPAGE uczestniczy w projektach międzynarodowych o różnej tematyce (współpraca z ludnością zamieszkującą tereny przygraniczne, Living memory, projekty dotyczące zatrudnienia osób z grup defaworyzowanych i inne) lub pilotuje projekty międzynarodowe (równoprawienie kobiet i mężczyzn na terenach wiejskich – temu tematowi poświęcone jest czasopismo CESAC, walka z dyskryminacją, międzynarodowe seminaria, wymiany młodzieży...).

2. **DIBA – Departament Edukacji na terenie miasta Barcelona** www.diba.es koordynuje działalność edukacyjną poszczególnych samorządów lokalnych na terenie prowincji oraz zarządza dwoma centrami edukacji ustawicznej dla dorosłych. Pierwszy z nich – Can Batlló – centrum szkoleniowe dla dorosłych, prowadzi kursy przygotowujące do egzaminów wstępnych na państwowe szkolenia nie związane z uniwersytetami, na uniwersytety, szkolenia związane ze środowiskiem pracy, kursy językowe i warsztaty ICT. Drugi – szkoła rzemiosła, oferuje kursy m.in. z zakresu konserwacji i renowacji, jubilerstwa, rzeźby, rzemiosła ceramicznego. Instytucja ma bogate doświadczenie w zakresie realizacji projektów europejskich. W ciągu ostatnich pięciu lat brała udział w 43 projektach. W 25 spośród nich pełniła funkcję koordynatora projektu, w pozostałych 18 uczestniczyła jako partner.

3. **NOVA DISTANCE** www.novadistance.se jest instytucją świadczącą usługi edukacyjne dla osób dorosłych, które obejmują w szczególności opracowywanie i wdrażanie systemów kształcenia i szkolenia opartych na technologiach informacyjnych. Usługi kierowane są zarówno do organizacji publicznych, jak i prywatnych (przedsiębiorstwa i organizacje szkoleniowe). Nova Distance ma bogate doświadczenie w dziedzinie kształcenia i szkolenia na odległość, uczestniczy bowiem w różnorodnych projektach europejskich, takich jak Comenius, e-kształcenie, EQUAL (zarówno na szczeblu regionalnym, krajowym, jak i międzynarodowym). Instytucja współpracuje ze szwedzkimi jednostkami samorządu terytorialnego oraz szkołami wyższymi w Szwecji i innych krajach europejskich. Nova Distance kieruje swoje projekty do sektora publicznego oraz sektora małych i średnich przedsiębiorstw.

4. SCHULUNGSZENTRUM FOHNSDORF (Austria) – www.szf.at jest instytucją szkolenia zawodowego mieszczącą się w Steiermark w Austrii. Oferuje elastyczne oraz innowacyjne modułowe szkolenia zawodowe, rozwiązania e-learning oraz szkolenia z zakresu umiejętności miękkich dla osób dorosłych. Oferta centrum skierowana jest głównie do osób bezrobotnych, szukających pracy oraz do regionalnego Urzędu Pracy, który jest jej głównym partnerem. W ramach projektów Unii Europejskiej szkoła współpracuje z międzynarodowymi instytucjami do spraw badań i rozwoju.

Etapy prac w projekcie

Pierwsze spotkanie robocze odbyło się w styczniu 2006 roku w Barcelonie, celem którego było rozdzielenie zadań pomiędzy poszczególnych partnerów oraz rozpoczęcie realizacji projektu. Prace w projekcie MEVA podzielone są na 4 pakiety robocze:

1. Pierwszy z pakietów zakłada stworzenie europejskiej struktury umiejętności cyfrowych (na podstawie wypełnianych kwestionariuszy) dla osób starszych zamieszkujących tereny wiejskie. Realizacja pakietu została zakończona w październiku 2006 roku. Zostało zorganizowane seminarium w Barcelonie w Hiszpanii, na którym eksperci od dobrych praktyk wymienili doświadczenia w zakresie tematyki projektów realizowanych na obszarach wiejskich. Za pakiet pierwszy był odpowiedzialny partner z Francji.
2. Realizacja drugiego pakietu roboczego skupia się głównie na pracy Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, a jego celem jest stworzenie innowacyjnych metodologii pedagogicznych w nauczaniu technologii cyfrowych ludzi starszych zamieszkujących tereny wiejskie. Realizacja pakietu rozpoczyna się w lipcu i trwa aż do zakończenia projektu. Zadaniem partnerów jest gromadzenie informacji na temat innowacyjnych metodologii i narzędzi wykorzystywanych w dydaktycznym podejściu do nauczania technologii cyfrowych w ich krajach na obszarach wiejskich. ITEE sporządzi raport na temat innowacyjnych technologii oraz umiejętności wymaganych od ludzi starszych zamieszkujących tereny wiejskie. W maju 2007 roku przewidziane jest seminarium w Radomiu, na którym porównane zostaną innowacyjne metodologie, narzędzia i umiejętności zidentyfikowane w każdym z regionów.
3. Trzeci pakiet roboczy to zadanie przede wszystkim dla koordynatora z Hiszpanii – DIBA. Głównym jego zadaniem jest stworzenie witryny internetowej oraz upowszechnianie projektu. Każdy z partnerów organizuje we własnym kraju warsztaty dotyczące programów oraz projektów kształcenia osób starszych, na poziomie lokalnym lub regionalnym, a jego celem będzie poinformowanie i zmotywowanie uczestników do upowszechniania produktów i rezultatów projektu.
4. Nova Distance (Szwecja) jest odpowiedzialny za ostatni pakiet roboczy. Dotyczy on promowania zadań zapewniających ciągłość projektu i rozwój narzędzi pomocy dydaktycznej. Ponadto szwedzki partner odpowiada za ewaluację projektu.

Na zakończenie projektu koordynator organizuje seminarium w Barcelonie, na którym zostaną przedstawione doświadczenia oraz rezultaty projektu.

Produkty projektu

Wśród oczekiwanych *rezultatów* projektu Living memory na uwagę zasługują:

1. Opracowanie Europejskiej Ramy Pojęć dotyczącej umiejętności cyfrowych dla ludzi starszych zamieszkujących tereny wiejskie w Europie,

2. Identyfikacja dobrych praktyk, nowych metodologii ICT, kluczowych umiejętności wymaganych od grup docelowych,
3. Stworzenie przewodnika dobrych praktyk na temat promowania technologii cyfrowych na terenach wiejskich,
4. Stworzenie CD-ROM zawierającym dokumenty projektu w 5 europejskich językach oraz opracowanie witryny internetowej gromadzącej doświadczenia instytucji i innych grup zainteresowanych promowaniem technologii cyfrowych, jak również upowszechnianiem produktów projektu.

Recenzent:
dr Zbigniew KRAMEK

Dane korespondencyjne autora:

Ludmiła ŁOPACIŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10

26-600 Radom

ludmila.lopacinska@itee.radom.pl

SENIORNet – sieć dla osób starszych

SENIORNet – network for the elders

Słowa kluczowe: SeniorNet, komputerowa edukacja dorosłych, technologie komputerowe, technologie komunikacyjne.

Key words: SeniorNet, adult education in computer science, computer technologies, communication technologies.

Summary

SeniorNet's mission is to provide older adults education for and access to computer technologies to enhance their lives and enable them to share their knowledge and wisdom. SeniorNet is a non-profit organization of computer-using adults, age 50 and older. SeniorNet members learn and teach others to use computers and communications technologies to accomplish a variety of tasks. They learn to touch up photos and send and receive them in email, to desktop publish documents, write their autobiographies, manage personal and financial records, communicate with others across the country and the world and serve their communities. SeniorNet members share a desire to continue learning and a willingness to contribute their knowledge to others.

Sieć SeniorNet – przykład działalności Norrtalje Szwecja

SeniorNet (www.seniornet.org) jest jedną z największych organizacji pomagającą w nauce osobom starszym. Celem tej organizacji jest nauka dorosłych (starszych) korzystania z Sieci. Organizacja ma niemal 40 000 członków, którzy korzystają z 220 centrów edukacyjnych w USA. Członkowie SeniorNet'a uczą się wzajemnie informatyki i narzędzi umożliwiających komunikowanie się przez Internet. Zgodnie ze statutem członkami SeniorNet'u mogą być osoby powyżej pięćdziesięciu lat, które zamierzają dzielić się swoją wiedzą i uczyć się w zakresie informatyki i technologii komunikacyjnych.

Jednym z głównych problemów, który pokonują seniorzy stają się bariery dostępności do nowoczesnych technologii. Chodzi tu o ograniczenia związane z widzeniem, drżeniem rąk uniemożliwiającym korzystanie z klawiatury lub myszki. Pomagają w tym dostosowane urządzenia i odpowiednie oprogramowanie, które stanowi „laskę starszej osoby”.

IBM jest jedną z firm, która tworzy specjalistyczne oprogramowanie dla osób starszych. Umożliwia ono indywidualne dostosowanie funkcji i formy ich wywoływania w systemach komputerowych. Dotyczy to między innymi sposobu pracy z klawiaturą, komunikatów wyświetlanych na monitorze. Chodzi przede wszystkim o wielkość znaków, dobór kolorów, sposobów zwiększenia kontrastu, zaostrenia cyfrowych obrazów i zatrzymania animacji oraz przepływających po ekranie tekstów i ruchomych obrazów, które trudne są do rozpoznania przez oczy osób starszych. Natomiast programy obsługujące klawiaturę eliminują/filtrują przypadkowe, wielokrotne naciśnięcia klawiszy. Jednym z rozwiązań jest instalowanie klawiszy ograniczających męczącą konieczność jednoczesnego naciśnięcia dwóch klawiszy (np. alt, ctrl, shift plus znak)¹.

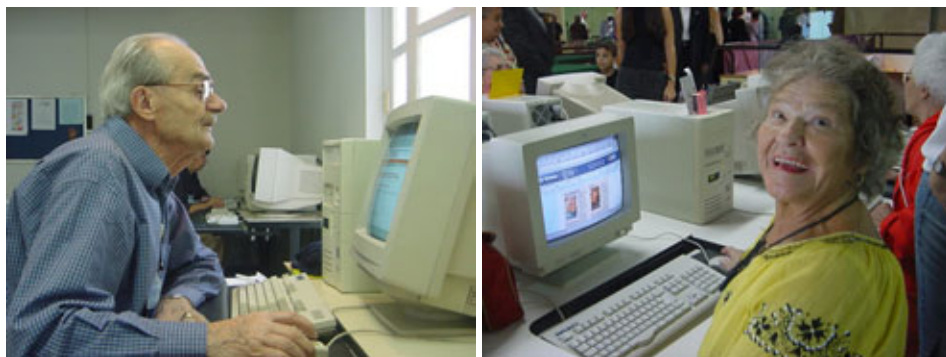
Osoby zainteresowane dostosowaniem działania komputera do indywidualnych potrzeb (rozmiary tekstu, kolory, klawiatura) po wybraniu najbardziej odpowiedniego ustawienia zapamiętują je w centralnym komputerze (w serwerze). Umożliwia to wykorzystanie owych ustawień na każdym innym komputerze podłączonym do owego serwera. Indywidualne ustawienia pojawiają się w domowym komputerze, także w pracy lub w innym miejscu. Wystarczy połączyć się, przez Internet, z serwerem, a on zmodyfikuje, na czas potrzebny seniorowi, ustawienia używanego przez niego komputera, zgodnie z jego indywidualnymi oczekiwaniami. Oprogramowanie umożliwiające wspomniane ułatwienia jest nieustannie doskonalone i testowane przez seniorów.

Nauka starszych osób nie jest łatwa. Szybko rezygnują oni z edukacji w tym zakresie twierdząc, iż klawiatura jest zbyt mała, myszka trudna w użyciu, kolory na ekranie monitora zbyt błyszczące, a tło utrudnia czytanie.

Poza wspomnianymi wysiłkami IBM'a, także firma Apple bierze udział w ułatwieniu korzystania z IT przez seniorów. Pomysłem Apple jest między innymi wykorzystanie Internetu do komunikowania się, używając komputera jako telefonu. Próby wprowadzenia na rynek dużych klawiatur i dużych myszek nadal są sporadyczne i nie cieszą się zbyt wielkim powodzeniem².

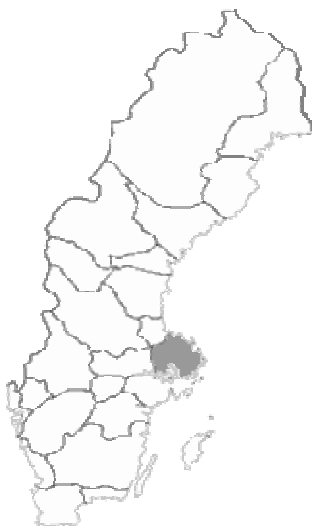
¹ Włodzimierz Gogołek, Warszawa kwiecień 2002 r.

² THE ASSOCIATED PRESS, Easier Internet for Older Users, March 23, 2002.



Członkowie SeniorNet

Przykładem jednej z placówek należącej do sieci SeniorNet jest oddział w Szwecji w regionie Roslagen, w gminie Norrtälje, w krainie Upplandii.



Lokalizacja Upplandii w Szwecji

Gmina Norrtälje (szw. *Norrtälje kommun*) to jedna z 290 szwedzkich gmin. Pod względem zaludnienia Norrtälje jest 40. gminą w Szwecji. Zamieszkuje ją 54 596 osób, z czego kobiety to 27 226, a mężczyźni 27 370. Na każdy kilometr kwadratowy przypada 27,3 mieszkańców. Pod względem wielkości gmina plasuje się na 41 miejscu.

Ośrodek SenioNet w Norrtälje ma na celu zwiększenie aktywności osób starszych oraz umożliwienie nauki korzystania z Internetu tym osobom, ponadto oferuje naukę o nowych technologiach informacyjno-komunikacyjnych, przekazuje wiedzę z zakresu działania Internetu. Założycielem jest Rolf Carlsson specjalizujący się w kształceniu dorosłych oraz kształceniu na odległość.

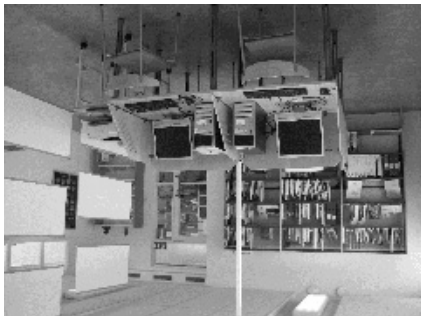


Rolf Carlsson

Centrum w Norrtälje ściśle współpracuje z innymi organizacjami non-profit zarówno na szczeblu krajowym, jak i międzynarodowym. Pracownicy to wolontariusze. Ośrodek organizuje serie wykładów na temat posługiwania się komputerem oraz korzystania z Internetu. W okresie od 6 marca do 11 maja 2006 roku zorganizowano łącznie 314 spotkań w 4 gminach (Norrtälje, Hallstavik, Rimbo, Vado). Wykłady obejmowały m.in. następujące zagadnienia: fotografia cyfrowa, zakupy przez Internet, ochrona komputera. W okresie od września do grudnia 2006 odbyło się 11 spotkań związanych z następującymi zagadnieniami: kupno komputera, połączenie komputera z Internetem, korzystanie z wyszukiwarki internetowej, obsługa poczty e-mail, wykonywanie zdjęć cyfrowych. Zajęcia odbywały się w poniedziałki w blokach 2-godzinnych od 13.00 do 15.00. Wykłady te są również cotygodniowo (we wtorki i środy) dostępne za pośrednictwem lokalnego radia. Programy radiowe są ponadto dostępne w wersji Mp3 dla wszystkich członków SeniorNet regionu Roslagen. Liczba uczestników SeniorNet Roslagen stale wzrasta.



Członkowie SeniorNet podczas wykładów



Sale komputerowe dla członków SeniorNet

W momencie założenia w styczniu 2006 liczyła 7 członków, a listopadzie 2006 liczba wzrosła do 95 osób. Ponadto w ramach działalności ośrodka są organizowane wizyty edukacyjne m.in. w: Centrum Zdrowia, drukarni, agencji nieruchomości, lokalnej gazecie, biurze podróży, lokalnej radiostacji. Celem tych wizyt jest zapoznanie osób starszych z funkcjonowaniem różnych instytucji. Na rok 2007 w ramach edukacji informatycznej zaplanowano spotkania na następujące tematy: obróbka graficzna obrazu, prezentacja w PowerPoint, poruszanie się po wyszukiwarce Google, arkusz kalkulacyjny i wykresy w MS Excel. Ponadto w ramach działalności SeniorNet Roslagen są rozpowszechniane na płytach CD kursy za zakresu obsługi komputera i Internetu. Działanie to sponsorowane jest przez Microsoft Szwecja, a płyty CD wytwarzane przez firmę Lexicon, prawa autorskie posiada SeniorNet Szwecja. Płyty CD są dostępne bezpłatnie dla wszystkich członków.

Recenzent:
dr Krzysztof SYMELA

Opracowanie: Katarzyna SKOCZYLAS

E-learning – doświadczenia polskie i zagraniczne

Zdzisław WOLK

Uniwersytet Zielonogórski

E-learning jako komponent elastycznego układu kształcenia ustawicznego*

E-learning as a component of continuing education elastic system

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, e-learning, elastyczny układ edukacyjny.

Keywords: continuing education, e-learning, flexible education system.

Summary

Author presents the continuing education as a compound and diversity system. One of its components is e-learning. The article presents restriction of using e-learning in material sphere and in the teacher-student relations. The personal features of person who active participate in different forms of continuing education were analysed.

Wstęp

Edukacja ustawiczna przybiera postać coraz bardziej złożonego i zróżnicowanego, niezintegrowanego układu. Bardzo zróżnicowani są uczący się, ponieważ korzystają z edukacji w różnych okresach życia, a więc z różnym doświadczeniem, a także kierowani są różnymi motywami. Oferta edukacyjna stała się wraz z tym również pod każdym względem bardzo zróżnicowana. Jej przydatność jest w znaczny stopniu związana z zastosowanymi metodami i formami kształcenia. E-learning może znakomicie wspomagać tradycyjne kształcenie, co jednak wymaga wnikliwego rozpoznania cech ucznia, a szczególnie jego nastawienia do mediów elektronicznych i korzystania z nich w procesie nauczania. To wspomaganie w różnych formach i w przypadku różnych zadań edukacyjnych również wymaga indywidualnego projektu

* Źródło: Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej, pod red. Z. Kramka. ITeE – PIB, Radom 2007.

uwzględniającego zarówno zakładane cele, jak również cechy uczących się i warunki, w których jest prowadzone.

E-learning jako komponent elastycznego układu kształcenia ustawicznego

Chociaż koncepcja postrzegania edukacji jako procesu całościowego nie jest nowa, współcześnie mocno się ją akcentuje. Na dużą rolę edukacji, trwającej przez całe życie, w postępie cywilizacyjnym zwrócił uwagę w swoim raporcie Delors (Edukacja: 1998), uwzględniona ona została w strategii rozwoju edukacji w Polsce na okres do 2013 roku (Strategia: 2005), natomiast w odniesieniu do szkolnictwa wyższego znalazła ona udział w ustaleniach procesu bolońskiego (Proces: 2004).

Pojęciu „edukacja ustawiczna” przypisywane są najczęściej dwa znaczenia – pierwsze, węższe dotyczy kształcenia realizowanego po zakończeniu systematycznej nauki szkolnej. W tym rozumieniu jest ona utożsamiana z oświatą dorosłych. Realizowana jest w czterech obszarach, którymi są – doksztalcanie, doskonalenie zawodowe, rekwalifikacja i edukacja dla siebie (Wołk: 2000). Należy przy tym zwrócić uwagę, że trzy pierwsze dotyczą pracy zawodowej. Znaczenie każdego z nich wciąż wzrasta, przy czym współcześnie szczególnego znaczenia zaczyna nabierać doskonalenie zawodowe oraz rekwalifikacja, czyli przekwalifikowanie się (Wroczyński: 1986). Jest ona jednym z zasadniczych sposobów redukcji problemu bezrobocia, w Polsce bardzo dotkliwego przez cały okres transformacji ustrojowej. Stanowi też ważny komponent mobilności zawodowej, którą należy postrzegać nie tylko w przestrzeni społecznej, ale też jako gotowość do zmiany. Podejmowanie kształcenia w tym zakresie często rzutuje na pomyślność w sytuacjach migracji zarobkowej, która w warunkach coraz bardziej wspólnego rynku pracy UE nasila się.

Szersze rozumienie kształcenia ustawicznego jest związane z postrzeganiem edukacji jako procesu całościowego. Ważną jego cechą jest ciągłość, permanentna kontynuacja, umożliwiająca kumulowanie rezultatów uzyskiwanych w kolejno podejmowanych forach edukacyjnych przez całe życie (Dziendziura: 2001). W konsekwencji tego określenia „wiek szkolny” staje się bardzo umowne i odnosi się do okresu życia, w którym uczenie się stanowi dominującą formę aktywności. Okres nauki szkolnej został tym samym zredukowany do jednej fazy na edukacyjnej drodze człowieka. Pozostaje ona ważna i niezbędna dla prawidłowego przebiegu życia we współczesnej skomplikowanej cywilizacji poprzemysłowej, jednakże już nie wystarcza do zapewnienia człowiekowi samosterowności na całe życie. Ludzie, realizując swoje indywidualne biografie w różnych okresach życia, podejmując zadania i wyzwania, które się przed nimi pojawiają w sposób najczęściej niezamierzony, natrafiając na różnego rodzaju przeszkody i trudności, stają wobec konieczności odwołania się do edukacji, do poszukiwania w niej zasobów niezbędnych do dalszej godnej wędrówki przez życie. Zasileni dzięki niej w nowe zasoby uzyskują możliwość radzenia sobie z rozwiązywaniem problemów w pracy zawodowej, jak i życiu pozazawodowym.

W kolejnych fazach biografii edukacja będzie pojawiać się w różnych postaciach i zakresach. W związku z tym na ścieżce edukacyjnej współczesnego człowieka występują liczne i trudne do przewidzenia bodźce edukacyjne generowane przez niezliczone podmioty o różnym charakterze. Wciąż ich przybywa, mają one różną postać i charakter. Często występują niezależnie, mają też różną trwałość i jakość działania. Ich wpływ na poszczególnych ludzi też konfiguruje się indywidualnie, w zależności od sytuacji, preferencji, jak i od tego, na jakie bodźce jednostka, realizując swoje życie natrafia.

Mogą one być formalne, nieformalne lub pozaformalne, jak je klasyfikuje J. Kargul (Kargul: 2005). Współczesnej edukacji towarzyszy coraz większe zróżnicowanie celów, treści kształcenia, form, metod, jak też pozostałych wyznaczników procesu nauczania. Wymaga to poszukiwania niestandardowych rozwiązań, często opracowywania indywidualnych projektów na konkretne zapotrzebowanie. W tej sytuacji możliwości stwarzane przez zastosowanie mediów elektronicznych w edukacji roztaczają możliwości stosowania różnych rozwiązań.

Kształcenie formalne realizowane jest w placówkach edukacyjnych, które zostały powołane do prowadzenia tego typu działalności. Realizują one edukację w różnych trybach – stacjonarnym, wieczorowym, zaocznym i eksternistycznym. Jest to uzależnione przede wszystkim od zapotrzebowania ze strony uczących się. To z kolei jest uwarunkowane preferencjami, wynikającymi z indywidualnych koncepcji własnej przyszłości, aktualnymi możliwościami finansowymi, wymaganiami rynku pracy, własnymi możliwościami i szeregiem innych czynników. Każdy kolejny ze wspomnianych trybów od poprzednich różni się większym zaangażowaniem własnym, zakresem pracy własnej i malejącym udziałem nauczyciela, który staje się coraz bardziej organizatorem i swoistym superwizorem pracy własnej uczącego się.

W rozważaniach o kształceniu ustawicznym i jego strukturze do niedawna rzadko wspomniano o kształceniu akademickim. Wynikało to stąd, że nauczanie szkolne i kształcenie akademickie traktowane były jako dwie odrębne, kierujące się różnymi prawami formy, a punkt styku pomiędzy nimi stanowił próg jakim jest egzamin dojrzałości. Wnikliwe spojrzenie na ideę kształcenia ustawicznego wymaga jednakże zintegrowanego postrzegania obu wspomnianych obszarów edukacji, jak i wszystkich innych, przy czym szkoły wyższe z uwagi na upowszechnianie się kształcenia na poziomie wyższym jawią się w tym układzie jako instytucje znaczące dla pomyślności indywidualnych karier coraz większego odsetka populacji ludzi.

Układ edukacji ustawicznej wobec samodzielnego kształtowania ścieżki życiowej

Zadania zawodowe są realizowane równolegle wraz z innymi zadaniami rozwojowymi, typowymi dla poszczególnych okresów dorosłego życia. Jest ich wiele, mają one różne znaczenie dla osób przemieszczających się po linii swojej własnej kariery zawodowej. Znaczenie to i sposób realizacji kariery są uwarunkowane szeregiem czynników, które najogólniej można pogrupować na czynniki osobowościowe i społeczne. Obie te grupy wpływów są zdeterminowane przez ogólne uwarunkowania, które określa się mianem systemu społeczno-prawnego. Nie bez znaczenia jest więc m.in. aktualna sytuacja gospodarcza, poziom techniczny i organizacyjny, preferencje gospodarcze, obowiązujące aktualnie regulacje prawne, polityka kraju, jak również czas historyczny, czyli epoka, w której człowiekowi przychodzi realizować swoją karierę. Mają one charakter obiektywny, czyli są niezależne od jednostki. Są trudne do przewidzenia i zaplanowania, i tylko w pewnym stopniu można je antycypować. Świadomość możliwości wystąpienia tych wpływów urealniania działania jednostki, czyni je bardziej racjonalnymi i efektywnymi.

Wszystkie one mają ważny wpływ na indywidualny rozwój jednostki i w zależności od ich charakteru w jednych przypadkach sprzyjają, w innych osłabiają lub wręcz uniemożliwiają jej właściwe przemieszczanie się po linii życia. System szkolny przestaje mieć cechy układu zintegrowanego, czyli właściwie przestaje być systemem i należy go postrzegać jako układ alternatywnych instytucji edukacyjnych, interweniujących w rozwój człowieka w trakcie jego całego życia. W tym układzie szkoła pozostaje nadal kluczową instytucją, warunkującą pomyślność życiową zarówno poprzez swoją dostępność, jak i przez jakość swojej edukacyjnej, a także i wychowawczej działalności. Ry-

nek pracy wymusza na człowieku weryfikację swojego wykształcenia, często radykalne przemieszczanie się do innych obszarów aktywności zawodowej. Wielokrotnie też powoduje wyrzucenie jednostki poza obszar aktywności zawodowej. Wyzwała to dodatkowe działania edukacyjne, będące na to reakcją, mającą doprowadzić do powrotu tej aktywności.

W rezultacie reformy edukacji z 1998 r. nastąpiły zmiany w systemie oświaty w Polsce (Ministerstwo: 1998). Szkoła podstawowa i gimnazjum są w myśl tej reformy powszechnymi szkołami ogólnokształcącymi. Decyzja o wyborze zawodu została przesunięta na okres znacznie późniejszy.

Przy realizacji idei kształcenia ustawicznego okres nauki szkolnej staje się autonomicznym etapem w przygotowaniu do przyszłej kariery życiowej i zawodowej, nie determinującym dalszego jej przebiegu, lecz stanowiącym jedynie jej podstawy. Kształcenie ogólne dominuje nie tylko w pierwszym okresie edukacji, lecz przebiega przez cały właściwie system oświaty. W miarę upływu czasu, a więc wraz z dojrzewaniem i nabywaniem kolejnych doświadczeń życiowych, jak i wiedzy o świecie i o sobie samym człowiek rozwija swoje zasoby zawodowe, które stają się coraz bardziej uniwersalne i możliwe do konkretnego stosowania w różnych sytuacjach i okolicznościach.

Coraz częściej droga edukacyjna wiedzie przez szkoły wyższe. W Polsce po 1989 r. zachodzi bardzo szybki rozwój przede wszystkim ilościowy szkół wyższych. Liczba młodzieży, która po ukończeniu nauki szkolnej i po zdaniu matury podejmuje studia wyższe corocznie znacznie wzrasta. Obecnie odsetek maturzystów, kontynuujących naukę na różnego typu studiach, przekracza 70%.

Zachodzące w szkolnictwie wyższym przemiany, regulowane m.in. ustaleniami bolońskimi zmieniają znaczenie i rolę kształcenia akademickiego. Podobnie jak w przypadku oświaty stanowiąc ono zaczyna ogniwo coraz bardziej powszechnej edukacji, obejmujące coraz większą populację społeczeństwa. Szkoły wyższe dzięki wprowadzanej wielostopniowości kształcenia umożliwiają coraz częściej swoim studentom realizację studiów w zależności od ich własnych indywidualnych preferencji. Mogą oni np. przerywać je na pewien czas bądź przemieszczać się głównie pomiędzy specjalnościami, lecz niekiedy również pomiędzy kierunkami kształcenia. Wielostopniowość nauczania, powszechnie realizowana w krajach Unii Europejskiej umożliwia przerwanie kształcenia po kolejnym zamkniętym jego etapie. Absolwent studiów licencjackich, mając już wykształcenie wyższe zawodowe, ma możliwość podjęcia pracy i nabrania doświadczenia zawodowego, a następnie w dowolnym momencie możliwość nieskomplikowanego powrotu na drogę kształcenia, aby osiągnąć kolejny jego poziom. Tym samym studia stają się bardziej związane z praktyką i umożliwiają pełniejsze, bardziej świadome studiowanie. Wieloetapowość studiów umożliwia też racjonalizowanie kształcenia przez samego zainteresowanego, dokonywane przez pryzmat coraz pełniejszego poznawania siebie, jak i na skutek śledzenia rynku pracy, zachodzących na nim zjawisk i tendencji. Może to sprzyjać ukierunkowaniu studiów pod kątem konkretnych potrzeb świata pracy. Tym samym więc szkolnictwo wyższe w najpełniejszym stopniu ma możliwość realizacji idei kształcenia ustawicznego poprzez wprowadzenie doń daleko idącej indywidualizacji uwarunkowanej preferencjami studenta.

Elastyczny układ edukacyjny w miejsce systemu edukacji

Układ definiowany jest jako „uporządkowany szereg przedmiotów, zdarzeń” natomiast system to układ szczególnie, którego ogniwa wzajemnie współdziałają na rzecz realizacji wspól-

nego zadania, jest to więc skoordynowany układ elementów. W kolejnych raportach o stanie polskiej oświaty przygotowujące je zespoły eksperckie postulowały o systemowe podejście do edukacji. Chodziło przede wszystkim o spójność realizowanych celów i oddziaływań na wychowanków, jak i o współdziałanie ze sobą poszczególnych ogniw systemu. Systemowe podejście do edukacji sprzyja jego większej spójności i podnosi efektywność pracy, bowiem oddziaływanie poszczególnych ogniw dodaje się do siebie, łączy i uzupełnia, a przy tym, co w wychowaniu jest szczególnie ważne, ma charakter spójny, zorientowany na wspólne cele. Nie występują więc sprzeczności oddziaływań, które najczęściej prowadzą do negatywnych konsekwencji dla procesu wychowania. Podejście systemowe ogranicza więc rozpraszanie wysiłków, kumuluje działania. Obok tych niewątpliwych korzyści podejście systemowe w edukacji, a szczególnie w jej organizacji ma również słabe strony. System bowiem ma znamiona aparatu przymusu, staje się pierwotnym względem odbiorców jego oddziaływań. System narzuca, dominuje, podporządkowuje sobie ludzi i ich działalność. Ogranicza i często wręcz uniemożliwia inspirację, twórczość i szybkie reagowanie na zaistniałe sytuacje. Z pewnością zagraża uprzedmiotowianiu człowieka poddanego jego wpływowi. Ma też przy tym charakter ujednolicony, jest spójny i zintegrowany. Kształcenie ustawiczne należy więc postrzegać nie jako system, lecz układ możliwie wielu i różnych elementów. Im większa jest ich różnorodność i zróżnicowanie, tym korzystniej dla jednostki, która z jego pomocy korzysta. To zróżnicowanie odnosi się też do stosowanych technologii edukacyjnych, w tym również do wspomagania pracy dydaktycznej elektronicznymi środkami nauczania. Rozważnie wykorzystywane mogą przyczynić się do wzrostu efektywności edukacji i jej uatrakcyjnienia.

Ostatnie lata zmieniają zasadniczo strukturę organizacyjną kształcenia głównie z uwagi na ujęcie edukacji jako procesu całościowego. Tym samym, co zostało potwierdzone w deklaracji bolońskiej i przez kolejne postanowienia i porozumienia państw Unii, wszelkie oddziaływania edukacyjne, zachodzące w trakcie całego życia człowieka mają charakter swoistego zintegrowanego układu poprzez realizację wspólnych zadań ogólnych, natomiast zdeintegrowanego z punktu widzenia indywidualnych ścieżek edukacyjnych. W układzie tym współwystępują instytucje i formy edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej (Kargul: 2001).

Układ edukacyjny to zbiór wszystkich form kształcenia realizowanych w różnych instytucjach oświatowych i poza nimi. Nie łączą ich sformalizowane relacje czy związki. Są one względem siebie alternatywne, a ich usytuowanie w przestrzeni życia jest nierównomierne i liczniej oraz w sposób bardziej zróżnicowany występują w większych miastach – siedzibach instytucji, kultury i nauki. W częstych przypadkach rywalizują one ze sobą i dążą do pozyskiwania tych, którzy trafiają na nie na swojej rozwojowej drodze.

E-learning w układzie kształcenia ustawicznego

Przedstawiona powyżej mozaikowość edukacji ustawicznej utrudnia jej inwentaryzację i uniemożliwia wręcz ujęcie systemowe. Zaletą tego podejścia jest odstępianie od uporządkowanych, jednolitych form kształcenia na rzecz ich zróżnicowania i alternatywności.

W procesie kształcenia mamy do czynienia z relacją:

Nauczyciel (nauczający) ←————→ Uczeń (uczący się)

Oba ogniwa tej relacji muszą zaangażować się w nią, o ile zależy im na korzystnym jej rezultacie, czyli na zrealizowaniu celów relacji. Wprowadza to dodatkowe złożoności

w porównaniu z systemowym podejściem, które preferowało unifikację. Polegają one na zróżnicowanym odbiorcy, jak też na różnym udziale nauczyciela w relacji dydaktycznej.

Prowadzi to do wyekspozowania trzech ogniw tego podejścia:

1. Podmiotu edukacyjnego, którym jest indywidualna, niepowtarzalna osobowość uczącego się i znajdującego w określonym punkcie swojej drogi życiowej, również niepowtarzalnej;
2. Oferty edukacyjnej, którą jest indywidualną koncepcją wsparcia poprzez edukację. Jej charakter, forma, zakres, czas trwania oraz inne cechy są indywidualnie dobrane w zależności od zapotrzebowania klienta. To zapotrzebowanie też jest coraz bardziej konkretne.
3. Nauczyciela, czyli moderatora pracy uczącego się. Nauczyciel czuwa nad nią i włącza się w nią zależnie od zachodzących okoliczności, ale też biorąc pod uwagę cechy osobowe ucznia oraz charakter realizowanego programu edukacyjnego.

Kształcenie ustawiczne w swojej różnorodności umożliwia sięganie do różnych rozwiązań organizacyjnych i dydaktycznych w celu stworzenia warunków do zaspokojenia przez każdego człowieka zaspokojenia aspiracji i osobistych potrzeb edukacyjnych w optymalnych dla niego warunkach (Strategia: 2003). Wskazuje to na leżące u jego podstawy podmiotowe podejście do ucznia w procesie edukacji i na jej indywidualizację. Duże możliwości w tym zakresie stwarza sięgnięcie do technologii informacyjnych, szczególnie do e-learningu. Pomimo stwarzanych przez e-learning znacznych możliwości w zakresie komunikowania społecznego przy ich wykorzystaniu, nie są one jednak nieograniczone. Ograniczenia stosowania e-learningu w edukacji ustawicznej tkwią w sferze materialnej, czyli w możliwościach finansowych uczestników relacji nauczania – uczenia się oraz wyposażeniu w sprzęt i oprogramowanie, ale przede wszystkim w ich sferze osobowościowej. Dotyczy to zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Po każdej ze stron relacji edukacyjnej można doszukać się uwarunkowań, które rzutują na ich sposoby angażowania się w stosowanie e-learningu do edukacji.

Analizie zostały poddane cechy osobowe wybranych grup osób aktywnie uczestniczących w różnych formach edukacji ustawicznej. W grupie nauczycieli badani byli nauczyciele akademicy, natomiast jako uczniowie – studenci studiów stacjonarnych, zaocznych, słuchacze studiów podyplomowych oraz młodzież ostatnich klas licealnych. Głównym celem badań, których rezultaty służą do poniższych rozwiązań było ustalenie, jakie są ogólne prawidłowości w zakresie: co cechuje postawę nauczających i uczących się wobec e-learningu i tym samym uzyskanie odpowiedzi na temat występowania w tym zakresie ewentualnych barier.

Przeprowadzone badania ukazały wyraźne prawidłowości dotyczące gotowości uczących się i nauczycieli akademickich do posługiwania się w edukacji e-learningiem. Zdecydowanie dobrze przedstawia się dostęp do urządzeń informatycznych niezbędnych do e-learningu. W zasadzie nie stanowi on już bariery i szczególnie wśród młodzieży można mówić o powszechnym dostępie do sprzętu. W zdecydowanie najtrudniejszej sytuacji pod tym względem są studenci zaoczeni. Są to często osoby znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej, a także ze środowisk ubogich, w których nie tylko zakup komputera na własność jest niemożliwe, ale też nie ma możliwości skorzystania z obcego komputera, znajdującego się w kawiarence, u rodziny lub znajomych. Ponadto są to najczęściej osoby w średnim wieku. Szkoły kończyli w okresie, kiedy edukacja medialna nie była wystarczająco dobrze rozwinięta. Obecnie mają największe bariery związane z wykorzystywaniem nowoczesnych technik informatycznych, tym bardziej że muszą to robić najczęściej we własnym zakresie.

Z dostępnością do urządzeń informatycznych wyraźnie koreluje biegłość w ich wykorzystaniu. Jest ona najwyższa w przypadku studentów studiów dziennych i uczniów liceów ogólnokształcących.

nokształcących. Należy przypuszczać, że w przypadku tych dwóch kategorii społecznych również pozytywnie zainteresowało nauczanie informatyki w ramach nauczania szkolnego oraz praktyczne jej stosowane w codzienności. Młodzież nie ma barier w sięganiu po nowości techniczne, a urządzenia i programy informatyczne są coraz łatwiejsze w obsłudze. Słabszy poziom umiejętności stosowania techniki informatycznej prezentuje grupa nauczycieli akademickich, przy czym w jej ramach również zauważalna jest prawidłowość, że im starszy nauczyciel, tym niższy jest poziom jego umiejętności posługiwania się techniką informatyczną.

Głównym czynnikiem, warunkującym korzystanie z e-learningu jest motywacja zarówno do posługiwania się komputerem, jak i do tej technologii kształcenia. Również pod tym względem największą otwartością legitymują się najmłodszy respondenci – młodzież szkolna i studenci. Należy przy tym zauważyć, że badani wykazują większą gotowość do skorzystania z pomocy technik wykorzystujących komputer niż do e-learningu. Takie podejście wyjaśniają wypowiedzi respondentów, które można pogrupować na wynikające ze złych własnych doświadczeń w zakresie korzystania z e-learningu oraz na związane z przywiązaniem do tradycyjnych sposobów kształcenia. Z takimi wypowiedziami można było spotkać się w każdej z wyróżnionych grup respondentów. Im mniejszą biegłość w stosowaniu nowych technik komunikowania wykazywali badani, z tym większą rezerwą do tego podchodzili.

Obrazowy zapis uzyskanych rezultatów badań przedstawiony został w poniższej tabeli.

Tabela 1. Cechy osobowe uczestników relacji edukacyjnej Nauczyciel – Uczeń rzutujące na możliwości korzystania z e-learningu

Typ udziału w relacji edukacyjnej	Motywacja do korzystania z e-learningu	Stosunek do technik info.	Biegłość w posługiwaniu się technikami info.	Dostęp do sprzętu info.
Studenci studiów stacjonarnych	+++	+++	+++	++-
Studenci studiów zaocznych	++-	+-	+-	+-
Słuchacze studiów podyplomowych	+-	+-	+-	+-
Uczniowie liceum ogólnokształcącego	+++	+++	+++	+++
Nauczyciele akademicy	+-	+-	+-	+++

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Próba wnioskowania

Powyższe rozważania ukazują nieodwołalność zróżnicowania działań edukacyjnych, w tym stosowania zróżnicowanych metod kształcenia w zależności od cech i preferencji uczącego się. Uwzględniając złożoność i nietypowość sytuacji klienta edukacji konieczne jest dostosowywanie jej formy realizacyjnej do konkretnych potrzeb, często indywidualnych. Należy przy tym wziąć pod uwagę mobilność przestrzenną i zawodową, zmieniającą się sytuację indywidualną jednostki, jak też jej aktualne możliwości i nastawienia. Cechą edukacji ustawicznej jest jej interweniowanie w różnych okresach życia i ogólnospołeczny zasięg. To bardzo różnicuje beneficjentów kształcenia ustawicznego. Klientami edukacji mogą być nie tylko osoby młode, będące zazwyczaj dobrze przygotowane do korzystania z mediów elektronicznych. Potencjalne

obejmowanie kształceniem osób w średnim wieku i starszych prowadzi do konieczności dostrzegania ich przyzwyczajęń, wynikających z dotychczasowych doświadczeń i nastawień do e-learningu. Znaczące staje się pokonywanie bariery nieufności do mikroelektroniki i komunikacji z wykorzystaniem mediów elektronicznych oraz niewiary we własne możliwości skorzystania z nich.

To jednakże wiąże się z rzetelnie realizowanym wprowadzaniem tych osób w e-learning. Niewłaściwa praca w tym zakresie może bowiem prowadzić do niechęci i dystansowania się względem niego.

Pokonanie wspomnianych barier psychicznych pozwala na odważne sięgnięcie do e-learningu w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych oraz na skorzystanie z rozległych możliwości edukacyjnych, jakie ta forma kształcenia stwarza.

Literatura

1. Aleksander T.: Współczesne wyznaczniki kształcenia ustawicznego w Polsce, [w:] Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy, pod red. Z. Wołka, Zielona Góra 2000.
2. Edukacja ustawiczna 2005. Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005, pod red. H. Bednarczyka i I. Woźniaka, Warszawa 2005.
3. Drucker F.P.: Społeczeństwo pokapitalistyczne, Warszawa 1999.
4. Gimpel J.: U kresu przyszłości. Technologia i schyłek Zachodu, Wrocław 1999.
5. Górnikiwicz Z.: Edukacja na dystans, Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Warszawa 2002.
6. Edukacja jest w niej ukryty skarb. Pod red. J. Delorsa, Warszawa 1998.
7. Edukacja w okresie transformacji. Analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce, Warszawa 1993.
8. Furmanek W.: Zarys humanistycznej teorii pracy, Warszawa 2006.
9. Kargul J.: Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej, Wrocław 2001.
10. Kramek Z., Symela K.: Współczesne technologie kształcenia [w:] Szkoła a rynek pracy, pod red. A. Bogaja i S.M. Kwiatkowskiego, Warszawa 2006.
11. Mikroelektronika i społeczeństwo. Na dobre czy na złe? Raport dla Klubu Rzymskiego, Warszawa 1986.
12. Nowacki T.W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B.: Nowy słownik pedagogiki pracy, Warszawa 2000.
13. Kohn K.M., Schooler C.: Praca a osobowość. Studium współzależności, Warszawa 1987.
14. Magna Charta uniwersytetów, Bologna 1998.
15. Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie, Warszawa 1998.
16. Solarczyk-Ambroziak E., Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi, Poznań 2004.
17. Wołk Z.: Kultura pracy, Sulechów 2000.
18. Wroczyński R.: Pedagogika społeczna, Warszawa 1986.
19. Zielińska M.: Kariery zawodowe studentów wyższej uczelni, Zielona Góra 1997.

Recenzent:

dr hab. Grzegorz KIEDROWICZ, prof. PR

Dane korespondencyjne autora:

Zdzisław WOŁK

Uniwersytet Zielonogórski

pl. Słowiański 25

65-096 Zielona Góra

Optima – środowisko uczenia się oparte na sieci

Optima – Web-Based Learning Environment

Nie istnieje nic takiego jak e-uczenie się, ale możemy mieć e-zarządzanie uczeniem się...

Mauri Kantola,

Dyrektor ds. edukacji

Uniwersytet Nauk Stosowanych w Turku (TUAS)

Słowa kluczowe: środowisko uczenia się oparte na sieci – Optima, tworzenie sieci, e-komunikacja, e-learning, projekt ArtCraftMetal.

Key words: web-based learning environment – Optima, networking, e-communication, e-learning, ArtCraftMetal project.

Summary

The article presents a web-based learning environment Optima as an example of using e-learning in SMEs sector. Main topics oscillates around the ArtCraftMetal project within witch Optima was tested by entrepreneurs from art and crafts sector. There are some findings – advantages and disadvantages of Optima as well as detailed information about using the platform. The article is summarized by giving accurate feedback from project planner.

Środowisko uczenia się oparte na sieci – OPTIMA, zostało opracowane przez Uniwersytet Nauk Stosowanych w Turku (TUAS) oraz Discendum – firmę ekspercką zajmującą się e-learningiem i dostarczaniem usług w zakresie elektronicznego środowiska uczenia się.

Celem platformy jest stworzenie interakcji w sieci pomiędzy studentami i personelem, jak również osobami ze środowiska pracy.

Optima zapewnia trenerom możliwość zamieszczania każdego z różnych modeli uczenia się opartych na sieci w kilku obszarach ich wdrażania. Przynosi to wyraźne korzyści na poziomie organizacyjnym, ponieważ różnorodne szkolenia czy przedsięwzięcia projektowe mogą być korzystnie realizowane z zastosowaniem tego jednego narzędzia.

Dzięki filozofii rozwoju Optimy uczeń może wybrać interesujący go typ uczenia się oparty na sieci i podjąć decyzję co do sposobu jego wdrażania. Stało się to bardzo ważną kwestią odkąd, oprócz wdrażania platformy, uczenie się z sukcesem wymaga podjęcia odpowiedzialności za sam proces uczenia się oraz jego rozwój.

W artykule *Systemy dynamicznej informacji w edukacji wyższej* dr Juha Kettunen (rektor TUAS), Mauri Kantola oraz Jouni Hautala (koordynator działu usług informacji) opracowali tabelę przedstawiającą środowisko informacyjne TUAS w trzech różnych wymiarach.

Tabela 1. Trójwymiarowe środowisko informacyjne TUAS

<i>Wymiar</i>	<i>Techniczny</i>	<i>Integralny</i>	<i>Dynamiczny</i>
<i>Edukacja</i>	<ul style="list-style-type: none"> • rejestr studentów i kierunków studiów • elektroniczna antologia bibliografii 	<ul style="list-style-type: none"> • plan wdrażania kursu • biblioteka rozwiązań internetowych • obszary dyskusji wirtualnego środowiska uczenia się 	<ul style="list-style-type: none"> • kursy w wirtualnym środowisku uczenia się • GoodMood • NetCasting • fiński wirtualny portal uniwersytecki • usługi wirtualnej biblioteki
<i>Badania i rozwój</i>	<ul style="list-style-type: none"> • wykaz publikacji TUAS • krajowa baza instytucji szkolnictwa wyższego • wykaz kompetencji i wykształcenia kadry (zasoby ludzkie) 	<ul style="list-style-type: none"> • systemy zarządzania projektami 	<ul style="list-style-type: none"> • lokalna sieć bezprzewodowa (SparkNet) • e-społeczności wirtualnego środowiska uczenia się • publiczne usługi IT helpdesk
<i>Rozwój regionalny</i>	<ul style="list-style-type: none"> • krajowa baza instytucji szkolnictwa wyższego 	<ul style="list-style-type: none"> • zarządzanie rozwiązaniami internetowymi (4T) • system zarządzania relacjami z klientem 	<ul style="list-style-type: none"> • lokalna sieć bezprzewodowa (SparkNet) • Lokalne e-sieci • otwarte systemy partnerów regionalnych
<i>Zarządzanie</i>	<ul style="list-style-type: none"> • system płatności • system działu księgowości • system płacowy • system podejmowania decyzji • krajowa baza instytucji szkolnictwa wyższego 	<ul style="list-style-type: none"> • obszar e-maili i informacji • zarządzanie rozwiązaniami internetowymi (4T) • system planowania czasu pracy personelu 	<ul style="list-style-type: none"> • lokalna sieć bezprzewodowa (SparkNet) • IntraNet (NeTku) • Helpdesk IT • otwarte systemy partnerów szkolnictwa wyższego • krajowe statystyki oraz system gromadzenia opinii studentów

Wymiar techniczny środowiska informacyjnego jest systemem całkowicie lub częściowo niedostępnym dla personelu i oczywiście całkowicie niedostępnym dla studentów i osób z zewnątrz. W wymiarze integralnym znajduje się kilka systemów interaktywnych. Jest to istotna kwestia w rozwoju organizacji. System dynamiczny skupia się na rozwoju innowacji i poprawie komunikacji pomiędzy TUAS i światem zewnętrznym. W dynamicznych środowiskach informacyjnych informacja stanowi potencjał: składają się na niego słabe sygnały ze środowiska. Wymaga to niezmiernej intuicji wszystkich członków organizacji oraz umiejętności wykorzystania informacji z zewnątrz. Tworzenie sieci z innymi organizacjami wymaga dynamicznego środowiska informacji, które zapewni dwutorowy dostęp do wspólnych informacji. W dynamicznym środowisku liderem jest osoba posiadająca największą wiedzę w danym zakresie, a jej wybór nie ma żadnego związku z hierarchią.

OPTIMA ma szerokie zastosowanie na uniwersytecie w Turku nie tylko jako środowisko uczenia się oparte na sieci, ale także jako system komunikacji pomiędzy kadrą wykładowców

i studentami. Może być stosowana jako narzędzie służące do konsultacji podczas studiów, jak również zamieszczaniu konkretnych kursów. Jako nowoczesne narzędzie może służyć konsultacjom ze studentami odbywającymi staż zarówno w Finlandii, jak i zagranicą. Optima jest narzędziem łatwym w zastosowaniu, jedynym warunkiem jest dostęp do Internetu.



Oferta dla partnerów z zewnątrz:

1. Sektor MSP – TUAS oferuje system jako usługę Intranetu. Opłata zależy od częstotliwości użytkowania. W takim przypadku TUAS pełni rolę konsultanta.
2. Współpraca dotycząca badań i rozwoju pomiędzy Uniwersytetem Nauk Stosowanych w Turku i instytucjami – w takim przypadku TUAS jest pełnoprawnym partnerem w tworzeniu systemu. Może się to odbywać w ramach projektu lub współpracy badawczo-rozwojowej.
3. Przedsiębiorstwa typu spin-off – współpraca zaczyna się jako praca wewnątrz firmy, a następnie student lub wybrana osoba z personelu TUAS kontynuuje pracę jako niezależny przedsiębiorca.
4. Organizacje partnerskie – obecnie TUAS jest na etapie pilotażu z centrum rozwoju regionalnego (TAD Centre), posiadającego sieć kontaktów z ponad 13 tysiącami firm w regionie. Centrum opracowuje możliwości oferowania firmom systemu OPTIMA jako narzędzia wdrażania e-learningu i/lub środowiska e-komunikacji.

Dzięki tym różnym sposobom wykorzystania Optimy możliwe jest poszerzanie wiedzy specjalistycznej, jak również wspieranie rozwoju regionu, za co odpowiedzialny jest Uniwersytet Nauk Stosowanych w Turku.

Duże znaczenie dla TUAS ma nawiązywanie sieci współpracy z różnymi instytucjami z regionu jak i z całej Finlandii. Miasto Turku oferuje dobrej jakości sieć bezprzewodową – SperkNet – największą w całej Finlandii. SparkNet zapewnia łatwą i dostępną sieć połączeń dla użytkowników telefonów komórkowych, posiada szeroką ofertę produktów do budowania sieci dla gości. Stanowią one korzystne finansowo rozwiązania dla małych środowisk, np. kafejek, podczas gdy skala rozwiązań stosowanych w przedsiębiorstwach obejmuje duże firmy posiada-

jące liczne biura w różnych lokalizacjach. Wirtualne środowisko uczenia się Optima pracuje skutecznie również na sieci bezprzewodowej SparkNet (więcej informacji na www.sparknet.fi).

Zalety i wady platformy Optima

- Pomaga uniknąć cyfrowej dyskryminacji w sektorze MSP i szerzej – w społeczeństwie;
- Sprzyja wdrażaniu systemu pracy na odległość;
- Umożliwia przechowywanie dużej partii materiału i informacji;
- Umożliwia komunikowanie i uczenie się osobom z trudnościami w nauce;
- Charakteryzuje się korzystnymi uwarunkowaniami finansowymi związanymi z instalacją i utrzymaniem systemu (w przeciwieństwie do innych systemów przynoszących zyski średnio po 10 latach);
- Minus stanowi brak typowych kontaktów międzyludzkich (mimo że Optima oferuje kamerę i połączenie głosowe).

Wykorzystanie środowiska uczenia się Optima przez przedsiębiorców rzemiosła artystycznego

Poza zajęciami dydaktycznymi platforma Optima była stosowana także w innych przedsięwzięciach realizowanych przez TUAS. W ten sposób uniwersytet zyskał doświadczenie członków różnych grup, jako użytkowników tego środowiska e-learning.

Jednym z projektów, w którym wykorzystano Optimę jako medium komunikacji jest projekt wspierany z funduszy IW EQUAL – ArtCraftMetal (ACM). Jego celem jest doskonalenie kompetencji przedsiębiorców rzemiosła artystycznego, którzy prowadzą działalność w południowo-zachodniej Finlandii. Projekt jest realizowany dwoma torami: podprojekt ArtCraft skupia się na dostarczaniu szkoleń do nowo utworzonych firm rzemiosła artystycznego, natomiast podprojekt Metal skupia się na zmianie generacji w przedsiębiorstwach metaloplastyki.

Platforma Optima została wybrana jako medium komunikacji w podprojekcie ArtCraft (projektu ACM) już na etapie przygotowywania wniosku projektu. Częściowo było to spowodowane zamysłem umożliwienia uczestnictwa w projekcie przedsiębiorcom z archipelagu otaczającego miasto Turku. Dla tych osób z pewnością byłoby niemożliwe uczestniczenie we wszystkich ustalonych godzinach kontaktowych w trakcie trwania projektu. Środowisko Optima dawało im możliwość wzięcia udziału w projekcie AMC jako osoby uczące się na odległość. Celem było zastosowanie środowiska uczenia się Optima jako medium wszystkich działań komunikacji mających miejsce w projekcie. Oznaczało to, że przedsiębiorcy mogli używać Optimy do komunikowania się zarówno z całą grupą uczestników projektu, jak i między sobą. Właściwości Optimy umożliwiają bowiem wykorzystanie jej zarówno jako narzędzia do prowadzenia wspólnej dyskusji ze wszystkimi, jak i z kilkoma lub jedną wybraną osobą w tym samym czasie. Dodatkowo stworzono osobne grupy dyskusyjne dla różnych branż rzemiosła artystycznego (np. ceramika, tkactwo, dziewiarstwo, nadruki na odzieży). W ten sposób uczestnicy mogli wymienić wiedzę i pomysły z innymi przedstawicielami tej samej branży.

Kiedy rozpoczęto realizację projektu w 2005 r. uczestniczący w nim przedsiębiorcy rzemiosła artystycznego zostali przeszkoleni w zakresie ogólnych zasad korzystania z systemu. Nie

pojawiły się żadne komentarze, że nauka obsługi platformy stanowi jakikolwiek problem, chociaż wielu uczestników miało kłopoty z obsługą komputera.

Trzech spośród 28 uczestników nie wzięło udziału w szkoleniu, gdyż nie mieli oni możliwości korzystania z komputera na co dzień, co oznaczało, że w rezultacie i tak nie korzystaliby z systemu Optima. Wszystkie materiały kursowe były dostarczane do tych trzech osób pocztą tradycyjną przez cały czas trwania projektu.

Na początku grupa korzystała z Optimy bardzo aktywnie. Dyskusja prowadzona z wykorzystaniem platformy dyskusyjnej była dość intensywna i interaktywna. Również wszelkie materiały wypracowane w trakcie projektu były przechowywane w środowisku Optima, dzięki czemu wszyscy uczestnicy mogli je znaleźć i użytkować w dowolnym dla nich momencie, jak również wykorzystać Optimę do przekazywania ustalonych prac i dokumentów.

Kiedy pod koniec 2005 r. uczestnicy rozpoczęli przygotowywanie wspólnej ekspozycji sprzedaży produktów pojawił się pewien problem. Początkowo założono, że wszelkie ustalenia będą dokonywane z wykorzystaniem Optimy (wyłączając ustalenia podczas spotkań bezpośrednich). W rzeczywistości okazało się to niemożliwe. Wielu uczestników chciało prowadzić dyskusje i ustalenia z kimś z kadry projektu, co oznaczało, że kontaktowano się przez telefon lub e-maile. W rezultacie osoby, które deklarowały komunikowanie się wyłącznie za pomocą Optimy poczuły się pominięte i w pewien sposób wyłączone z powodu zmian we wcześniejszych ustaleniach, o których nie zostali poinformowani i których nie przedyskutowano z całą grupą.

Pomimo, że kadra projektu próbowała informować każdego o modyfikacjach w planach, okazało się to niełatwym wyzwaniem. Poza wysyłaniem informacji na temat zmian do środowiska Optimy, te same informacje musiały być również wysłane pocztą tradycyjną do tych, którzy nie korzystali z platformy. Utrzymywanie jednocześnie czterech mediów komunikacji (Optima, e-maile, telefon, poczta tradycyjna) okazało się trudne i czasochłonne.

Z tego powodu stopniowo zrezygnowano z Optimy i została ona zastąpiona przez e-maile i telefon.

Podsumowanie

Analizując doświadczenia z użytkowania Optimy w projekcie ArtCraftMetal należy przypuszczać, że środowisko uczenia się oparte na sieci prawdopodobnie nie najlepiej zostało dopasowane do grupy docelowej. Chociaż niektórzy uczestnicy posiadali doskonałe umiejętności obsługi komputera, wielu przedsiębiorców rzemiosła artystycznego było przyzwyczajonych do tradycyjnych metod komunikacji, jak telefon czy list. Ponadto, nawet jeśli nikt nie skarżył się podczas sesji szkoleniowych, że nie nauczył się obsługi Optimy, prawdopodobnie wielu z nich miało właśnie takie odczucia. *Ponieważ obecnie uważa się, że każdy posiada komputer i wie jak z niego korzystać, nie jest łatwo przyznać się, że się tego nie potrafi*, mówi pani Larkia – autorka projektu (Larkia 15.2.2007).

Poziom umiejętności obsługi komputera był jednym z kryteriów selekcji zastosowanym wobec kandydatów ubiegających się o przyjęcie na różne kursy organizowane przez Zakład Edukacji Ustawicznej na Uniwersytecie Nauk Stosowanych w Turku. Podczas tych kursów bardzo często skutecznie korzystano z Optimy w okresie trwania projektu. Mimo to, realizatorzy projektu nadal uważają, że takie kryterium nie było odpowiednie w przypadku projektu ArtCraftMetal.

Nawet dzisiaj, w dobie społeczeństwa informacyjnego, środowisko pracy przedsiębiorców rzemiosła artystycznego jest często bardzo tradycyjne, a nowoczesne technologie informacyjne odgrywają w nim znikomą rolę. Chociażby z tego powodu nie można było nakazać osobom, które posiadały niewielkie umiejętności obsługi komputera, by w projekcie stosowały środowisko uczenia się oparte na sieci.

Mimo, że system Optima nie sprawdził się w tym projekcie, nie zniechęca to pracowników Uniwersytetu do stosowania go w przyszłych przedsięwzięciach: *Optima ma wiele pozytywnych cech. Na przykład jest doskonała jako bank materiałów ze względu na ogromne możliwości przechowywania danych. Dla osób przyzwyczajonych do pracy z wykorzystaniem komputera, środowisko uczenia się oparte na sieci jest ogromnie pomocne!*

Szczegółowe informacje na temat firmy Discendum oraz platformy OPTIMA znajdują się na stronie www.discendum.com.

Literatura

1. Kettunen J., Hautala J., Kantola M., The Dynamic Information Systems in Higher Education, (Dynamiczny system informacji w edukacji wyższej), w: Pagani M., wyd. Encyclopedia of Multimedia Technology and Networking, (Encyklopedia Technologii Multimedialnej i Tworzenia Sieci), Idea Group S.A.
2. Kettunen J., Kantola M. (2006), Strategies for Virtual Learning and E-entrepreneurship in Higher Education, Entrepreneurship and Innovations in E-Business, an Integrative Perspective, (Strategie wirtualnej nauki i e-przedsiębiorczości w szkolnictwie wyższym, przedsiębiorczości i innowacjach w e-biznesie, perspektywa integracji), Idea Group S.A.

Recenzent:

dr Krzysztof SYMELA

Tłumaczenie i opracowanie:

Małgorzata KACPRZAK

ITeE – PIB, Radom

Dane korespondencyjne autorów:

Katri SALONEN

e-mail: katri.salonen@furkuamk.fi

Sanna MERISALO

e-mail: sanna.merisalo@furkuamk.fi

Kompetencje projektowania i wykorzystywania multimedialnych materiałów dydaktycznych w sferze potrzeb edukacyjnych uczniów – doniesienie z badań

Competences of the multimedia didactic materials design and use in the range of pupils educational requirements – the report from research

Słowa kluczowe: multimedialne materiały dydaktyczne, kompetencje informacyjne, potrzeby edukacyjne uczniów.

Key words: multimedia didactic materials, informatics competences, students education needs.

Summary

The article presents results of diagnostic research fixing the level and indications of the information competences of technics and computer science teachers in the field of multimedia didactic materials (MDM) design and use and reflections of this teachers over undertaking (or not undertaking) activities on the field of MDM design and use. Considered problems refer to the one from aspects of the instrumental competences area, showing on knowledge and skills of teachers in the range of pupils educational requirements.

Wprowadzenie

Aktualne cele wychowania i kształcenia, nastawione na kształtowanie „umiejętnościowych” kompetencji uczniowskich, wymagają stosowania nowej technologii kształcenia, nowych – aktywizujących ucznia – metod nauczania. Nadrzędne cele i zadania edukacji ogólnotechnicznej, wynikające z analizy Podstaw programowych nauczania, wskazują na potrzebę ich realizacji z wykorzystaniem multimedialnych środków dydaktycznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych (dalej: TIK). Koncepcja kształcenia multimedialnego zakłada, że najlepsze efekty dydaktyczne, w procesie nauczania i uczenia się, uzyskuje się poprzez kompleksowe i funkcjonalne wykorzystanie w tym procesie tradycyjnych (prostych) i technicznych (złożonych) środków dydaktycznych, nazywanych obecnie coraz powszechniej mediami¹. W procesie nauczania-uczenia się multimedialne środki dydaktyczne pełnią wielorakie funkcje: wspomaga-

¹ Analiza i podsumowanie opracowań tematu: Teoretyczne podstawy projektowania i produkcji pakietów dydaktycznych (multimedialnych) z lat 1994–1997. Podstawy teoretyczne i pojęcie pakietu multimedialnego, <http://ptm.edu.pl/www/oprac/pl.html> [25.01.2003].

ją czynności nauczyciela i uczniów (niektóre z nich realizują samodzielnie), uatrakcyjniają zajęcia, stanowią dla uczniów źródło informacji, inspirują, aktywizują i mobilizują do samodzielnego uczenia się, ułatwiają realizację koncepcji nauczania pogładowego, gdzie nauczanie werbalne wzbogaca się wizualizacją – multisensorycznym poznawaniem świata. Multimedialne materiały dydaktyczne (dalej: MMD) – tym lepiej pełnią swoje funkcje edukacyjne w zakresie wspomaganie i organizowania procesu dydaktycznego, im wyższy poziom interakcji zapewniają między podmiotem a przedmiotem uczenia się (między uczniem a materiałem dydaktycznym)². To właśnie interakcyjność (interakcyjny tryb pracy, jaki umożliwiają współczesne multimedia) jest istotną cechą kształcenia multimedialnego, otwierającą przed tym sposobem nauczania całkiem nowe możliwości³. Tak więc MMD stanowią niezbędny element do prawidłowej i efektywnej realizacji procesu kształcenia i wychowania w zreformowanej szkole. Ich ogromna rola w nowoczesnej edukacji wynika z dynamicznego rozwoju TIK, ale przede wszystkim z założeń psychologii poznawczej i humanistycznej, na których to założeniach buduje się nowoczesne strategie i metody kształcenia⁴.

Wagę tegoż faktu podkreślają między innymi „Standardy zawodowego przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki”⁵, według których nauczyciel w swojej specjalności zawodowej powinien wspomagać proces dydaktyczno-wychowawczy poprzez wykorzystywanie gotowych, dostępnych na rynku edukacyjnym MMD, jak i samodzielnie projektować MMD. Skuteczność wykonywanych przez nauczyciela zadań jest uwarunkowana wieloma czynnikami, głównie jego kompetencjami edukacyjnymi, również kompetencjami w zakresie projektowania i wykorzystywania MMD. W tym względzie każdy nauczyciel, a nauczyciel techniki i informatyki w szczególności, stoi w obliczu nowych zadań. Rysuje się zatem pytanie: czy jest na nie przygotowany? W rozważaniach pedagogicznych z zakresu projektowania i wykorzystywania MMD (jako materiałów wspomagających proces nauczania-uczenia się) obok aspektu przedmiotowego, uwzględniającego wyposażenie szkolnych pracowni w nowoczesny sprzęt teleinformatyczny i MMD, ważnym czynnikiem projektowania i wykorzystywania MMD jest aspekt podmiotowy, wskazujący na potrzeby edukacyjne uczniów oraz wymagania zawodowe stawiane współczesnym nauczycielom.

² B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2002; B. Siemieniecki (red.), *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2002; E. Baron-Polańczyk, *Multimedialne materiały dydaktyczne. Projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.

³ W. Strykowski, A. Zajac, *Nowoczesna technika w kulturze, nauce, oświacie: komputery, audio, video, TVSat, multimedia, infostrady*, Tarnowska Oficyna Wydawnicza WOK, Tarnów 1995, s. 5, 6.

⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, „Żak”, Warszawa 1998, s. 291.

⁵ Pierwsza wersja standardów zawodowego przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki ukazała się w 1998 roku (opracował ją Maciej M. Sysło z Instytutu Informatyki Uniwersytetu Wrocławskiego). Obecna wersja jest wynikiem prac Rady ds. Edukacji Informatycznej i Edukacji Medialnej przy Ministrze Edukacji Narodowej i Sportu. Uwzględniono w niej również uwagi i sugestie wielu innych osób. Zob.: M. M. Sysło: *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, <http://www.wsip.com.pl/serwisy/ti/073.htm#02> [22.12.2002]; *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, Dokument przygotowany przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej – sierpień 2003 r., http://www.menis.gov.pl/oswiata/ed_infor/standardy.php [17.01.2005].

Założenia metodologiczne

Zasadniczym celem badań było poznanie praktyki, które dotyczyło ustalenia poziomu i przejawów występowania kompetencji informacyjnych nauczycieli techniki i informatyki w zakresie projektowania i wykorzystywania MMD oraz refleksji nauczycieli nad podejmowanymi (bądź nie podejmowanymi) działaniami na rzecz projektowania i wykorzystywania MMD w obliczu nowych trendów, nowych zadań stawianych przez dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość. Prezentacja i analiza zebranego materiału empirycznego stanowi próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie: Jaki jest poziom kompetencji informacyjnych nauczycieli techniki i informatyki w zakresie projektowania i wykorzystywania MMD? Postawiono także zależnościowe problemy szczegółowe ustalające związek pomiędzy poziomem kompetencji informacyjnych (instrumentalnych i kierunkowych) nauczycieli techniki i informatyki a projektowaniem i wykorzystywaniem przez nich MMD oraz czynniki różnicujące te związki. Teoretyczną podstawę badań stanowił opracowany model (koncepcja) kompetencji projektowania i wykorzystywania MMD, w którym wyodrębniono kompetencje instrumentalne i kierunkowe – określając w sumie jedenaście obszarów kompetencyjnych⁶. Badając kompetencje informacyjne nauczycieli techniki i informatyki w zakresie projektowania i wykorzystywania MMD w obszarze instrumentalnym, uwzględniono dziedzinę inżynieryjno-techniczną i pedagogiczną. W tym względzie ustalono posiadane przez nauczycieli wiadomości i umiejętności w zakresie następujących zagadnień tematycznych: 1) sprzętu teleinformatycznego, 2) oprogramowania, 3) multimedialnych dokumentów prezentacyjnych, 4) nowoczesnych technologii internetowych – *aspekt inżynieryjno-techniczny*; 5) potrzeb edukacyjnych uczniów doby mediów, 6) psychologicznych podstaw uczenia się wspomaganego MMD, 7) dydaktyki nauczania przedmiotowego uwzględniającej multimedialną strategię nauczania-uczenia się – *aspekt pedagogiczny*. Z kolei charakteryzując kompetencje informacyjne nauczycieli techniki i informatyki w zakresie projektowania i wykorzystywania MMD w obszarze kierunkowym uwzględniono dziedzinę aksjologiczną i optymalizacji ekonomicznej. W tym względzie ustalono przejawiane przez nauczycieli podejście refleksyjne nad własnymi wiadomościami i umiejętnościami w zakresie: 8) etyczno-prawnym, 9) doksztalcania się oraz samoksztalcania – *aspekt aksjologiczny*; 10) ekonomicznych (komercyjnych) poczynań w obszarze projektowania i wykorzystywania MMD – *aspekt optymalizacji ekonomicznej*.

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki i próba ich interpretacji dotyczą piątego z wymienionych obszarów kompetencyjnych: ***potrzeb edukacyjnych uczniów***. Poszukiwania badawcze w obszarze ustalającym kompetencje informacyjne nauczycieli oraz określającym uwarunkowania projektowania i wykorzystywania przez nich MMD zostały osadzone na tle pytań (problemów kontekstowych) wiążących się z rozpoznaniem: 1) oferty rynkowej MMD

⁶ E. Baron-Polańczyk, *Multimedialne materiały dydaktyczne...*op. cit., s. 206–211; Eadem, *Model kompetencji informacyjnych w zakresie projektowania i wykorzystywania multimedialnych materiałów dydaktycznych*, [w:] A. Melezinek i inni, *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*, Wyd. Gaudeamus, Hradec Kralove 2005, t. II, s. 5–9; Eadem, *Kompetencje informacyjne w zakresie wykorzystywania i projektowania multimedialnych materiałów dydaktycznych w diagnozie edukacyjnej*, [w:] K. Wenta, E. Perzycka (red.): *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*, Oficyna Wydawnicza CDiDN w Szczecinie, Szczecin 2005, s. 275–279.

adresowanych do nauczania techniki i informatyki⁷; 2) wyposażenia szkół podstawowych i gimnazjalnych w sprzęt teleinformatyczny i MMD⁸.

Badania kompetencji informacyjnych nauczycieli techniki i informatyki w zakresie projektowania i wykorzystywania MMD zostały osadzone w procedurze diagnostycznej⁹, gdzie zastosowano metodę sondażu diagnostycznego¹⁰ oraz technikę badania ankietowego¹¹ i wywiadu typu narracyjnego¹². Badania właściwe we wszystkich zielonogórskich szkołach podstawowych i gimnazjalnych oraz wybranych placówkach województwa lubuskiego – obejmujące nauczycieli realizujących program techniki i informatyki – przeprowadzono w roku 2004 (w okresie od marca do czerwca). Rozpowszechniono 540 kwestionariuszy ankiet, z czego otrzymano 269 (49,8%) odpowiedzi zwrotnych. Zatem w badaniach wzięło udział 269 nauczycieli realizujących program techniki i informatyki: 120 (44,6%) w szkole podstawowej, 107 (39,8%) w gimnazjum, 42 (15,6%) w szkole podstawowej i gimnazjum. Wśród badanych osób 123 (45,7%) stanowiły kobiety, a 146 (54,3%) to mężczyźni. Widoczna jest niewielka przewaga nauczycieli, którzy nauczają wyłącznie informatyki – w grupie tej znalazły się 123 (45,7%) osoby. Zajęcia zarówno z techniki, jak i informatyki prowadzi 104 (38,7%) nauczycieli, a tylko techniki nauczają 42 (15,6%) osoby. Prawie cała badana zbiorowość – 252 (94,0%) ankietowanych nauczycieli – posiada wykształcenie wyższe z przygotowaniem pedagogicznym.

Rozważane zagadnienia dotyczące kompetencji informacyjnych zostały osadzone na tle wymagań stawianych dzisiejszym nauczycielom techniki i informatyki w zakresie projektowania i wykorzystywania MMD, w świetle standardów: kompetencji zawodowych nauczycieli i przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki¹³.

⁷ Wyniki badań dotyczące oferty rynkowej MMD przedstawiono w artykule: E. Baron-Polańczyk, Multimedialne produkty edukacyjne do techniki i informatyki w ofercie polskich producentów i dystrybutorów branży IT, [w:] B. Pietruliewicz (red.), *Możliwości doskonalenia procesu kształcenia – wybrane zagadnienia*, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2005, s. 103–113.

⁸ Wyniki badań dotyczące wyposażenia szkół prezentują artykuły: E. Baron-Polańczyk, *Infrastruktura teleinformatyczna szkół podstawowych i gimnazjalnych – konfiguracje sprzętowe komputerów (raport z badań)*, [w:] *Pedagogika informacyjna. Komputer, Internet i multimedia w domu, szkole i w pracy*, Szczecin 2005 (w druku); Eadem, *Infrastruktura teleinformatyczna szkół podstawowych i gimnazjalnych – oprogramowanie komputerów (raport z badań)*, [w:] *Ibidem*; Eadem, *Infrastruktura teleinformatyczna szkół podstawowych i gimnazjalnych – wyposażenie w sprzęt multimedialny (raport z badań)*, [w:] M. Carska, Ć. Serafin, M. Klement (red.), *Trendy ve vzdělávání 2006. Technika a informační technologie*, Wyd. VOTOBIA, Olomouc 2006, s. 196–201; Eadem, *Infrastruktura teleinformatyczna szkół podstawowych i gimnazjalnych – dostęp do Internetu (raport z badań)*, [w:] B. Aberšek i inni, *Modernizace vysokoškolské výuky technických předmětů*, Wyd. Gaudeamus, Hradec Kralove 2006, t. I, s. 20–28; Eadem, *Wyposażenie szkół w multimedialne materiały dydaktyczne do techniki i informatyki – komunikat z badań*, [w:] *Diagnoza i ewaluacja w przemianach edukacyjnych*, Szczecin 2006 (w druku).

⁹ J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, WSP, Zielona Góra 1996, s. 105.

¹⁰ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przełożyli W. Betkiewicz i inni, PWN, Warszawa 2004, s. 268; M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1984, s. 115.

¹¹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, „Żak”, Warszawa 1998, s. 87.

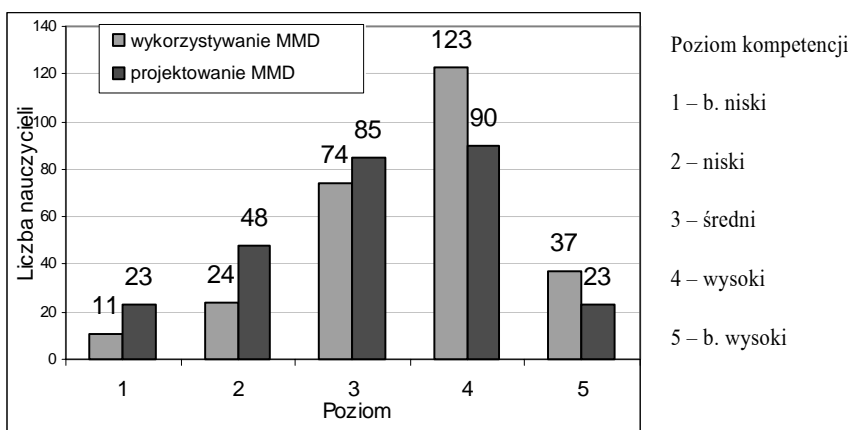
¹² D. Urbaniak-Zajęc, *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, *Edukacja* 1999, nr 4, s. 29–30; Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001, s. 249, 612; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 117.

¹³ Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli opracowane przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli przedstawione przez H. Kwiatkowską na posiedzeniu KNP PAN

Wyniki badań

Eksplorując kompetencje informacyjne nauczycieli techniki i informatyki w zakresie projektowania i wykorzystywania MMD w dziedzinie pedagogicznej ustalono posiadane przez nauczycieli wiadomości i umiejętności obejmujące *potrzeby edukacyjne uczniów* (adresata MMD): możliwości i oczekiwania uczących się w dobie mediów; wymogi społeczeństwa informacyjnego – kierunki zmian w edukacji; wymogi pokolenia „Generacji Y” – odmienne reguły projektowania MMD dla odbiorców ukształtowanych w „konwencji wideoklipu”.

Deklarowane przez respondentów wiadomości i umiejętności, niezbędne do projektowania i wykorzystywania MMD, z uwzględnieniem rozpoznawania potrzeb edukacyjnych uczniów doby mediów, pozwoliły nakreślić obraz poziomów kompetencji informacyjnych w tym obszarze. Uzyskane wyniki samooceny dla 269 nauczycieli przedstawia rys. 1 według pięciostopniowej skali poziomów kompetencji.



Rys. 1. Kompetencje informacyjne nauczycieli w zakresie projektowania i wykorzystywania MMD w obszarze potrzeb edukacyjnych uczniów

Prezentowane dane z badań wskazują, że najliczniejsza grupa nauczycieli oceniła swoją wiedzę i umiejętności rozpoznawania potrzeb edukacyjnych współczesnych uczniów na poziomie *wysokim*, gdzie widoczna jest zdecydowana przewaga kompetencji w zakresie wykorzystywania MMD (45,7% respondentów, a więc prawie połowa przebadanych nauczycieli) nad kompetencjami w zakresie projektowania MMD (33,5% nauczycieli, co stanowi trzecią część badanych). Podobnie, choć w znacznie mniejszej liczebności, rozkłada się samoocena analizowanych kompetencji na poziomie *bardzo wysokim*, na który przypada również większa ilość ocen w zakresie wykorzystywania MMD (13,8% nauczycieli) niż w zakresie projektowania MMD (8,6% nauczycieli). Na pozostałych, niższych poziomach (tj. *bardzo niskim*, *niskim* i *średnim*)

w dniu 13 listopada 1997 r. w Warszawie – a scharakteryzowane m.in. przez K. Denka. Zob.: K. Denek, O nowy kształt edukacji, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Projekt z dnia 14 lipca 2003 r., Wymagane umiejętności, <http://www.eduinfo.pl> [09.04.2004]; Standardy przygotowania...op. cit., http://www.menis.gov.pl/oswiata/ed_infor/standardy.php [17.01.2005].

rzecz ma się odwrotnie – nauczyciele wyżej oceniali swoje wiadomości i umiejętności dotyczące rozpoznawania możliwości i oczekiwań uczących się w dobie mediów w zakresie projektowania MMD (łącznie ponad połowa badanych – 58,0% nauczycieli) niż w zakresie wykorzystywania MMD (razem 40,5% osób). Najmniejsza liczba respondentów deklarowała *bardzo niski* poziom posiadanych kompetencji w zakresie rozpoznawania potrzeb edukacyjnych młodego pokolenia społeczeństwa informacyjnego. W grupie tej znalazło się łącznie 34 nauczycieli, w tym mniejsza liczba (zaledwie 4,1%) ocen dotyczy wykorzystywania MMD, a ponad dwukrotnie większa ilość (8,6%) ocen przypada na projektowanie MMD.

W aspekcie analizowanego obszaru kompetencyjnego zasięgnięto opinii nauczycieli na temat wymogów, jakie stawia współczesnej edukacji kształtujące się społeczeństwo informacyjne oraz możliwości i oczekiwań uczących się w dobie mediów. Badanej grupie nauczycieli zadano pytanie w brzmieniu: czy multimedialna strategia nauczania jest wymogiem współczesnych czasów? Na zadane pytanie odpowiedzieli prawie wszyscy respondenci (98,9% grupy badanej), co pozwoliło uzyskać dane dla 266 nauczycieli. Wśród nich zdecydowana większość (85,7% nauczycieli) na postawione pytanie odpowiedziała twierdząco, dając tym sposobem wyraz docenia roli i znaczenia multimedialnej strategii nauczania stosowanej w kształceniu współczesnych uczniów. Niewielka liczba badanych – 13 (4,9%) osób – twierdzi, że proces nauczania-uczenia się w czasach nam współczesnych nie wymaga stosowania w nim multisensorycznej strategii kształcenia. Dość sporą grupę – 25 (9,4%) badanych osób – stanowią ci nauczyciele, którzy nie posiadają w tym względzie ugruntowanego zdania. Cieszy fakt, że tak liczna grupa nauczycieli zdaje sobie sprawę z tego, że aby sprostać wymaganiom teraźniejszych czasów, proces kształcenia wymaga stosowania nowoczesnych, wielomedialnych środków dydaktycznych.

Odpowiedzi udzielone na kolejne zadane pytanie – czy w obecnych czasach (w dobie mediów) uległy zmianie możliwości i oczekiwania uczących się? – są również tego potwierdzeniem. Twierdząco odpowiedziała jeszcze większa liczba osób – 239 (89,8%) nauczycieli – mających świadomość przeobrażania się społeczeństwa informacyjnego epoki cyfrowej. I tu znikoma liczba nauczycieli – zaledwie 9 (3,4%) osób – jest odmiennego zdania, twierdząc, że egzystowanie pod przemożnym wpływem mediów nie ma wpływu na zmianę w zakresie możliwości i oczekiwań uczącej się młodzieży. Osoby bez zdecydowanego poglądu na ten temat, odpowiadające „nie mam zdania”, stanowiły niewielką grupę liczącą 18 (6,8%) nauczycieli.

O wiele mniejsza grupa nauczycieli opowiedziała się za koniecznością stosowania specyficznych form przekazu adresowanego do Generacji Y. Na pytanie: czy „Generacja Y” (pokolenie urodzone na przełomie lat 1979–1994) wymaga stosowania odmiennych reguł w zakresie stosowania MMD? – udzieliło odpowiedzi 260 osób. Wśród nich zaledwie połowa (50,8%) analizowanej grupy nauczycieli zgadza się z tym, że w stosunku do Pokolenia Y, należy stosować odmienne zasady podczas wykorzystywania MMD w procesie kształcenia. Odmienne zdanie na ten temat, poprzez negatywną odpowiedź na zadane pytanie, deklaruje piąta część badanej zbiorowości – 52 (20,0%) nauczycieli. Osoby bez konkretnego poglądu w tym zakresie stanowią grupę liczącą aż 76 (29,2%) nauczycieli. Uzyskane wyniki mogą budzić zdziwienie, szczególnie w świetle wcześniejszych, prawie jednomyślnych deklaracji, według których badana grupa nauczycieli wykazuje świadomość w zakresie wymagań, możliwości i oczekiwań współczesnych uczniów.

Rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych uczniów doby mediów, wychowanych w estetyce grafiki komputerowej i lansowanej przez media różnorodności, jest jednym z elementów wa-

runkujących skuteczność podejmowanych przez nauczycieli działań na rzecz projektowania i wykorzystywania MMD. Aby sprostać wymaganiom teraźniejszych czasów, proces kształcenia wymaga wykorzystywania nowoczesnych środków wielomedialnych, które doskonale ułatwiają realizację koncepcji nauczania pogładowego, gdzie nauczanie werbalne wzbogaca się wizualizacją, multisensorycznym poznawaniem świata. Projektowanie i wykorzystywanie przez nauczycieli MMD, zgodnie z multimedialną koncepcją kształcenia, pozwala uwzględniać w niej potrzeby, możliwości oraz oczekiwania edukacyjne uczniów doby mediów.

Podsumowanie

Analiza zebranego materiału empirycznego oraz zastosowane metody badawcze pozwalają na następujące konkluzje:

- 1) w rozpatrywanym aspekcie instrumentalnego obszaru kompetencyjnego, wskazującego na wiadomości i umiejętności nauczycieli w zakresie *potrzeb edukacyjnych uczniów*, obraz rozkładu liczebności samooceny przybiera zbliżony do normalnego przebieg. Najliczniejsza grupa nauczycieli oceniała swoje kompetencje informacyjne na poziomie *wysokim*, na który przypada ponad trzecia część badanych nauczycieli oraz na poziomie *średnim*, na którym uplasowała się ponad czwarta część badanych osób. Świadczyć to może o ogólnie dobrym i dostatecznym przygotowaniu nauczycieli w omawianym obszarze;
- 2) zdecydowana większość (85,7%) nauczycieli twierdzi, że multimedialna strategia nauczania jest wymogiem współczesnych czasów;
- 3) zdecydowana większość (89,8%) respondentów jest zdania, iż w obecnych czasach (w dobie mediów) uległy zmianie możliwości i oczekiwania uczących się;
- 4) połowa badanych (50,8%) zgadza się z tym, że „Generacja Y” (pokolenie urodzone na przełomie lat 1979–1994) wymaga użycia odmiennych reguł w zakresie stosowania MMD.

Przeprowadzone obliczenia z wykorzystaniem metod statystycznych (testu niezależności chi-kwadrat¹⁴ oraz współczynnika korelacji Pearsona¹⁵) pozwalają stwierdzić, że w analizowanej dziedzinie pedagogicznej:

- 1) związek korelacyjny pomiędzy poziomem kompetencji informacyjnych nauczycieli a projektowaniem i wykorzystywaniem przez nich MMD jest *umiarkowany* [dla wartości średnich $r = 0,42$];
- 2) niespełna 20 procent zmienności poziomu podejmowanych przez nauczycieli działań na rzecz projektowania i wykorzystywania MMD daje się przewidzieć na podstawie zmienności poziomu kompetencji informacyjnych nauczycieli [dla wartości średnich r^2 wynosi w przybliżeniu 0,18];

¹⁴ J. Greń, *Statystyka matematyczna. Modele i zadania*, PWN, Warszawa 1982, s. 130–134; W.P. Zaczyński, *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1997, s. 37–40; G. Wiczorkowska, *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 270–284. W obliczeniach wykorzystano funkcję TEST.CHI programu Microsoft Excel, która zwraca wartość testu niezależności. Zob.: TEST.CHI, Pomoc programu Microsoft Excel.

¹⁵ G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2003, s. 142; C. Nowaczyk, *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Wyd. Agencja Wydawniczo-Szkoleniowa „AVIS”, Jelenia Góra 1995, s. 98–105; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania...*, op. cit., s. 190–193.

- 3) projektowanie i wykorzystywanie MMD przez nauczycieli jest zależne od poziomu ich kompetencji informacyjnych [$p = 4,14603E-08 < \alpha = 0,01$ (dla $df = 12$)];
- 4) spośród analizowanych czynników różnicujących¹⁶, jedynie takie cechy, jak: nauczany przedmiot, płeć oraz stopień zainteresowania informatyką, wykazały istotne różnice statystyczne pomiędzy nimi a kompetencjami informacyjnymi i/lub projektowaniem i wykorzystywaniem MMD [wyniki TEST.CH dla: a) kompetencji informacyjnych: nauczany przedmiot – $p = 5,25424E-09 < \alpha = 0,01$ (dla $df = 8$); płeć – $\chi^2 = 17,15 > \chi^2_{(\alpha = 0,01; df = 4)} = 13,28$; $p = 0,0018$; stopień zainteresowania techniką – $p = 7,06041E-11 < \alpha = 0,01$ (dla $df = 16$); b) projektowania i wykorzystywania MMD: nauczany przedmiot – $p = 1,55308E-08 < \alpha = 0,01$ (dla $df = 6$)].

W świetle przedstawionych wyników zjawiskiem najbardziej niepokojącym jest brak odzwierciedlenia poziomu kompetencji informacyjnych nauczycieli (co prawda tylko deklarowanych) w działaniach przejawianych przez nich w praktyce zawodowej. Istotne zatem wydają się problemy związane z poszukiwaniem czynników motywujących, które mogłyby wspomóc aktywną i twórczą postawę nauczycieli wobec projektowania i wykorzystywania MMD.

Podkreśla się, że edukacja przyszłości – to edukacja cywilizacji informacyjnej, to edukacja w tradycji kognitywizmu¹⁷, gdzie uczeń staje się aktywnym poszukiwaczem i twórcą wiedzy, stawia cele i uzyskuje dane, tworzy informacje, rozwija struktury poznawcze i dzięki nim uzyskuje wiedzę i zdobywa mądrość. Nauczyciel konstruktywistyczny¹⁸, wspomagający proces kształcenia MMD, winien tworzyć kontekst dla uczenia się, w którym uczniowie mogą zostać wprowadzeni w interesujące ich działania, które z kolei wspierają i ułatwiają proces uczenia się. Współczesny nauczyciel nie jest już osobą, na której opiera się proces kształcenia ani osobą mającą „patent na rozum”. Dziś nauczyciel winien być przewodnikiem uczących się, wskazującym, jak należy z poszczególnych informacji budować wiedzę, jak w twórczy sposób rozwiązywać problemy, jak wspierać ich w pracy grupowej, jak myśleć o przedmiocie dyskusji, formułować pytania, w jaki sposób poszukiwać odpowiedzi, radzić im jak analizować (ujmować) problem, jak doświadczać zdarzeń i wyzwań osadzonych w kontekście rzeczywistych, życiowych sytuacji, które są bardzo interesujące dla uczących się i stanowią satysfakcję, jako rezultat ich pracy¹⁹. Z tego powodu nauczyciele, również poprzez projektowanie i wykorzystywanie MMD, mogą wspierać kognitywny rozwój zarówno tych najlepszych, jak i tych słabszych, którzy tworzą wspólnie społeczność uczących się – a tych celów nie da się osiągnąć bez umiejętności rozpoznawania potrzeb i możliwości edukacyjnych współczesnych uczniów.

¹⁶ Wśród zmiennych różnicujących wyróżniono: płeć; wiek; staż pracy; nauczany przedmiot; typ placówki oświatowej (etap kształcenia); wykształcenie; stopień zainteresowania: techniką, informatyką; miejsce (środowisko) pracy. Wyniki obliczeń statystycznych podano jedynie w przypadkach, gdy TEST.CH zwrócił wartość prawdopodobieństwa p bliską zeru, dając podstawę do odrzucenia hipotez H_0 na rzecz hipotez alternatywnych H_1 .

¹⁷ K. Denek, *Edukacja cywilizacji informacyjnej*, [w:] *Edukacyjne dyskursy*, 2000, <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp> [06.09.2004].

¹⁸ Zob.: B. Siemieniecki, Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce. Kognitywistyka edukacyjna marzenia czy rzeczywistość?, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2002, s. 15–21; Idem, Kognitywistyczne aspekty technologii edukacyjnej – kierunki badań, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 5–16.

¹⁹ S. Juszczyk, *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2003, s. 110.

Literatura

1. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przełożyli W. Betkiewicz i inni, PWN, Warszawa 2004.
2. Baron-Polańczyk E., *Multimedialne materiały dydaktyczne. Projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.
3. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1998.
4. Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2003.
5. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
6. Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, WSP, Zielona Góra 1996.
7. Greń J., *Statystyka matematyczna. Modele i zadania*, PWN, Warszawa 1982.
8. Juszczyk S., *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2003.
9. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
10. Nowaczyk C., *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Wyd. Agencja Wydawniczo-Szkoleniowa „AVIS”, Jelenia Góra 1995.
11. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, „Żak”, Warszawa 1998.
12. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, „Żak”, Warszawa 1998.
13. Siemieniecki B. (red.), *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2002.
14. Siemieniecki B., *Kognitywistyczne aspekty technologii edukacyjnej – kierunki badań*, [w:] B. Siemieniecki (red.), *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002.
15. Siemieniecki B., *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2002.
16. Siemieniecki B., *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce. Kognitywistyka edukacyjna marzenia czy rzeczywistość?*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki, *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reform edukacyjnych w Polsce*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2002.
17. Sobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1984.
18. *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, Dokument przygotowany przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej – sierpień 2003 r., http://www.menis.gov.pl/oswiata/ed_infor/standardy.php [17.01.2005].
19. Strykowski W., Zajac A., *Nowoczesna technika w kulturze, nauce, oświacie: komputery, audio, video, TVSat, multimedia, infostrady*, Tarnowska Oficyna Wydawnicza WOK, Tarnów 1995.
20. Sysło M.M., *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, <http://www.wsip.com.pl/serwisy/ti/073.htm#02> [22.12.2002].
21. Urbaniak-Zajac D., *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu*, *Edukacja* 1999, nr 4.
22. Wieczorkowska G., *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
23. Zaczyński W.P., *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1997.

Recenzent:
dr Zbigniew KRAŁEK

Dane korespondencyjne autorki:
dr Eunia BARON-POLAŃCZYK
Uniwersytet Zielonogórski
65-516 Zielona Góra, ul. Szafrana 4
e-mail: baron@eti.uz.zgora.pl

Analiza jakościowa systemów e-learningowych na przykładzie platformy informatycznej Edumatic oraz systemu Moodle*

Qualitative analysis of e-learning systems
for example of Edumatic informatic platform
and Moodle system

Słowa kluczowe: systemy e-learningowe, platforma informatyczna EDUMATIC, analiza jakościowa.

Key words: e-learning systems, EDUMATIC informatic platform, qualitative analysis.

Summary

The article presents the qualitative analysis of e-learning systems using in continuing education process. There were focused on two informatic solutions using in e-learning training, in WEB Web Based Training model. Also it was presented the possibilities of training controlled systems which can be used in continuing education process.

Wstęp

W opracowaniu została przedstawiona próba analizy jakościowej systemów e-learning wykorzystywanych w procesie kształcenia ustawicznego. Taki model kształcenia obejmuje wiele podejść, wymagających wykorzystania w procesie dydaktycznym różnego rodzaju rozwiązań informatycznych. Skupiono się na dwóch klasach rozwiązań informatycznych, wykorzystywanych do prowadzenia szkoleń na odległość w modelu WBT (Web Based Training) na przykładzie systemu Edumatic i Moodle. Analiza funkcjonalności tych systemów pokazuje różnice pomiędzy systemami klasy LMS/LCMS a systemami CMS. Przedstawiono również możliwości tych systemów do zdalnego kształcenia, które mogą być wykorzystane w procesie kształcenia ustawicznego.

Analiza funkcjonalności systemu Edumatic

System Edumatic to system informatyczny do zdalnego kształcenia, który integruje funkcjonalności systemu LMS (ang. Learning Management System) z funkcjonalnościami systemu

* Źródło: Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej, pod red. Z. Kramka. ITeE – PIB, Radom 2007.

LCMS (ang. Learning Content Management System). System zbudowany został w taki sposób, aby w maksymalnym stopniu integrować standard SCORM, zaś użyte technologie (J2EE) sprawiają, że rozwiązanie nie ma praktycznie żadnych ograniczeń, jeżeli chodzi o skalowalność.

• Architektura i funkcjonalności systemu Edumatic

1) *Architektura systemu*

System Edumatic wraz z zestawem zewnętrznych narzędzi do tworzenia treści dydaktycznej oraz możliwościami integracji z systemami zewnętrznymi (portale korporacyjne, systemy dziekanatowe, systemy HR) tworzy zintegrowane środowisko do zdalnego kształcenia. Podejście takie umożliwia wykorzystanie systemu w różnych instytucjach oraz pełną integrację z innymi rozwiązaniami informatycznymi już wykorzystywanymi do organizacji procesu dydaktycznego. Budowę i funkcje zintegrowanego środowiska do kształcenia zdalnego prezentuje rysunek 1.



Rys. 1. Schemat funkcjonalny zintegrowanego środowiska do kształcenia zdalnego Edumatic

2) *Podstawowe funkcjonalności systemu Edumatic*

System Edumatic jest systemem, który przede wszystkim przeznaczony jest do prowadzenia szkoleń w podejściu WBT (ang. Web Based Training). Posiada więc zestaw funkcjonalności przeznaczonych do obsługi kursów e-learning¹. Prowadzenie procesu dydaktycznego może zostać opisane przez realizowanie następujących czynności:

¹ **Kurs e-learning** – treść dydaktyczna zorganizowana w sposób umożliwiającą jej przetwarzanie w systemach informatycznych do zdalnego kształcenia klasy LMS i LCMS. Zawiera elementy multimedialne oraz interaktywne, zwiększające atrakcyjność przekazywanych treści oraz gwarantujących skuteczność kształcenia.

- administrowanie użytkownikami w systemie,
- tworzenie i zarządzanie treścią dydaktyczną w formie kursów e-learning, tworzenie i zarządzanie materiałami uzupełniającymi proces dydaktyczny,
- zarządzanie procesem tworzenia szkoleń poprzez włączanie do nich wybranych kursów e-learning, materiałów uzupełniających proces dydaktyczny oraz kanałów komunikacyjnych, rejestracją uczestników szkoleń, w tym również dystrybucją kluczy dostępowych personalizujących dostęp do szkolenia,
- prowadzenie procesu dydaktycznego poprzez udostępnianie szkoleń w sieci Internet/Intranet,
- zarządzanie procesem dydaktycznym, w tym indywidualizacja procesu dydaktycznego dla studenta,
- kontrolowanie przebiegu szkolenia oraz weryfikacja stopnia opanowania materiału szkoleniowego.

Zależności pomiędzy powyższymi elementami opisuje rysunek 2.



Rys. 2. Podstawowe funkcjonalności systemu Edumatic

System Edumatic oferuje również:

- zaawansowane mechanizmy, pozwalające na weryfikację wiedzy uczestników szkoleń (takie jak self-test, prace kontrolne, zadania domowe, egzaminy),
- narzędzia pozwalające użytkownikom na interakcję z nauczycielami i innymi uczestnikami szkolenia (takie jak panel konsultacji, forum, chat, e-mail, terminarz),
- mechanizmy kontroli aktywności użytkowników (takie jak kontrola czasu spędzonego w kursie).

Szkolenia internetowe prowadzone za pośrednictwem systemu Edumatic realizowane są z wykorzystaniem standardowej przeglądarki WWW. Proces szkoleniowy odbywa się w warunkach bezpośredniego połączenia z systemem Edumatic, co umożliwia stałe śledzenie zaawansowania poszczególnych uczestników szkolenia. System Edumatic przeznaczony jest do prowadzenia szkoleń bazujących na kursach zapisanych w standardzie SCORM (wersja 1.2 oraz 2004).

System Edumatic może zostać wykorzystany do prowadzenia szkoleń w różnych trybach:

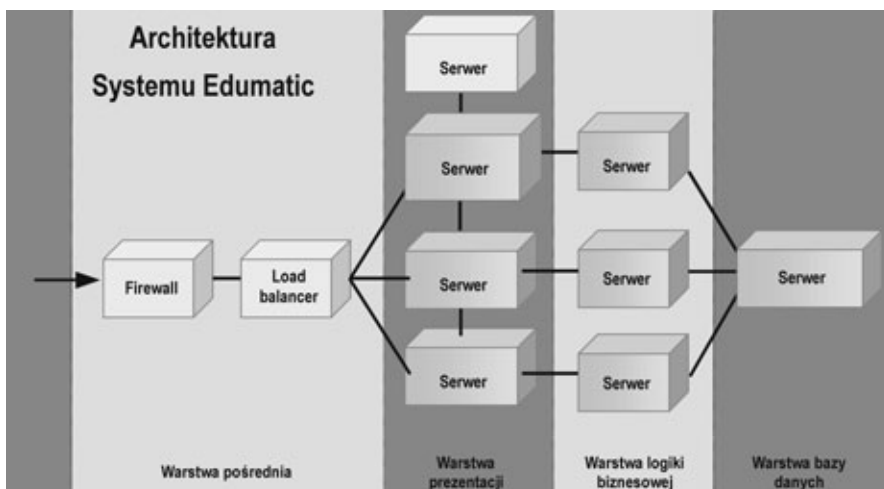
- samokształcenie,
- szkolenie asynchroniczne,
- szkolenie synchroniczne (w ograniczonym zakresie),
- szkolenia mieszane.

System Edumatic jest przygotowany do pracy w środowisku instytucji szkoleniowych, w których istnieją niezależne jednostki organizacyjne. Cały proces szkoleniowy w systemie jest zorganizowany w oparciu o tzw. *podmioty szkoleniowe*, czyli niezależne przestrzenie systemu przeznaczone do prowadzenia procesu dydaktycznego. W systemie wyodrębniona jest również struktura horyzontalna przeznaczona do grupowania odbiorców szkoleń (studenci i przełożenia). Strukturą tą jest *klient*, który pozwala na grupowania uczestników szkoleń w jednostki organizacyjne, odpowiadające instytucjom, które są odbiorcami procesu dydaktycznego.

3) Wykorzystane rozwiązania technologiczne

Technologią wiodącą dla systemu Edumatic jest środowisko oparte na standardzie J2EE (ang. Java 2 Enterprise Edition). Standard ten opisuje środowisko serwerów aplikacji (tzw. middleware) opartych na języku programowania Java. Serwery aplikacji są platformami dla aplikacji klasy *enterprise* – działających najczęściej w środowisku intra- lub internetowym, udostępniających wielu klientom – przeglądarkom internetowym i grubym klientom – usługi podyktowane specyfiką aplikacji. Wykorzystanie w systemie Edumatic rozwiązań J2EE umożliwiło zbudowanie aplikacji w modelu wielowarstwowym co przede wszystkim zapewnia skalowalność systemu. Oznacza to, że przyrost użytkowników systemu bądź zwiększenie się jego obciążenia, może być w łatwy sposób obsłużone. W takiej sytuacji do istniejącej infrastruktury sprzętowej (klastra) dołączone mogą zostać nowe serwery, przez co wydajność całego rozwiązania zwiększy się.

Architektura warstwowa systemu Edumatic przedstawiona została na rysunku 3.



Rys. 3. Architektura systemu EDUMATIC

Każda z warstw architektury spełnia odrębne funkcje w systemie:

- **Warstwa prezentacji** – jest odpowiedzialna za prezentację systemu użytkownikowi oraz za komunikację użytkownika z systemem. Użytkownik łączy się z nią poprzez standardową przeglądarkę WWW, taką jak Internet Explorer. Przeglądarka ta otwiera strony WWW wygenerowane przez Serwer WWW/JSP.

- **Warstwa logiki biznesowej** – serwer WWW/JSP korzysta z usług serwera aplikacji (Serwer EJB), który realizuje logikę biznesową systemu Edumatic. Serwer aplikacji jest jądrem systemu, w którym realizowane są wszystkie operacje związane z działaniem modułów LMS oraz LCMS.
- **Warstwa bazy danych** – serwer aplikacji składa dane systemu Edumatic w bazie danych, wykorzystując usługi Serwera bazodanowego. Serwer ten obsługuje relacyjną bazę danych, umożliwiając bezpieczne przechowywanie i szybki dostęp do danych systemu.
- **Warstwa pośrednia** – w celu zabezpieczenia systemu, tuż przed nim znajduje się firewall, którego zadaniem jest odrzucanie nieautoryzowanych próśb dostępu do serwerów, wchodzących w skład systemu. Dodatkowo, gdy wykorzystywany jest mechanizm klusteringu, w warstwie pośredniej znajduje się load balancer, czyli serwer odpowiedzialny za rozdzielanie odpytań systemu pomiędzy serwery, wchodzące w skład klastra.

Użytkownicy systemu

Organizacja szkoleń internetowych prowadzonych z wykorzystaniem systemu Edumatic oparta jest na podziale ról pomiędzy poszczególnych uczestników procesu przekazywania i upowszechniania wiedzy. System umożliwia zdefiniowanie siedmiu podstawowych ról, które mogą być przypisane użytkownikom systemu. Są to:

- Student – użytkownik, który posiada dostęp do treści dydaktycznej, przygotowanych i udośćępnionych w postaci kursów e-learning, materiałów pomocniczych oraz narzędzi komunikacyjnych,
- Nauczyciel – użytkownik, który zarządza procesem dydaktycznym, kontroluje i wspomaga uczenie się, modyfikuje i indywidualizuje szkolenie w zależności od potrzeb i umiejętności uczestników, zwiększając tym samym jego efektywność,
- Autor kursu – użytkownik, który przygotowuje i modyfikuje zawartość merytoryczną zawartą w kursach e-learning,
- Manager podmiotu szkoleniowego – użytkownik, który zarządza szkoleniami danego podmiotu szkoleniowego, zapisywaniem na nie studentów i dystrybucją kluczy dostępowych oraz systemem raportowania,
- Administrator podmiotu szkoleniowego – użytkownik, który zarządza użytkownikami danego podmiotu szkoleniowego, korzystającymi z systemu Edumatic, pakietami szkoleniowymi danego podmiotu oraz zawartością repozytorium kursów e-learning i egzaminów dostępną danemu podmiotowi,
- Przełożony – użytkownik nadzorujący postępy w procesie dydaktycznym związanej z nim grupę studentów (podwładnych w rozpatrywanej strukturze organizacyjnej opisywanej przez klienta),
- Administrator klienta – użytkownik zarządzający użytkownikami oraz grupami użytkowników w obrębie danego klienta,
- Administrator główny – użytkownik, który zarządza użytkownikami, korzystającymi z systemu Edumatic oraz wszystkimi pozostałymi zasobami systemu.

W zależności od roli użytkownika w systemie realizuje on różne zadania, posługując się specyficznymi dla danej roli metodami i narzędziami systemu Edumatic. W systemie Edumatic możliwe jest ponadto tworzenie hierarchicznych grup użytkowników, oddających struktury organizacyjne jednostek uczestniczących w procesie dydaktycznym (grupy studenckie

w modelu uczelnianym, grupy szkoleniowe w modelu szkoleń biznesowych). Grupy te tworzone są niezależnie od prowadzonego procesu dydaktycznego i mogą być wykorzystywane w całym systemie organizowania szkoleń w systemie.

Udostępnianie treści merytorycznej

W systemie Edumatic do udostępniania treści merytorycznej przeznaczony jest przede wszystkim mechanizm udostępniania kursów e-learning. Możliwe jest również udostępnianie innych zasobów w postaci elektronicznej.

1) Udostępnianie kursów e-learning

Proces nauczania w systemie Edumatic jest realizowany poprzez Internet/Intranet przy wykorzystaniu standardowej przeglądarki WWW (np. Internet Explorer, Mozilla Firefox) w warunkach bezpośredniego połączenia z systemem.

W systemie Edumatic wyróżnia się dwa podstawowe elementy, w oparciu o które realizowane jest szkolenie internetowe: kursy oraz egzaminy. Elementy te zgrupowane są w pakiety szkoleniowe, umożliwiające modelowanie procesu dydaktycznego na różne sposoby (model semestralny w modelu uczelnianym, model szkoleń jednostkowych bądź powtarzalnych w modelu korporacyjnym itp.). Pomiędzy kursami i egzaminami w pakiecie szkoleniowym mogą zostać zdefiniowane zależności logiczno-czasowe (np. student musi zakończyć z odpowiednim wynikiem kurs, aby móc przystąpić do egzaminu).

System Edumatic został zaprojektowany z myślą o zapewnieniu maksymalnego bezpieczeństwa zgromadzonych w systemie informacji. Udostępnia on mechanizmy ochrony wiedzy, która jest upowszechniana za pośrednictwem sieci Internet lub Intranet. Pierwszy poziom zabezpieczeń to autoryzacja praw dostępu użytkownika do zgromadzonych w systemie informacji na podstawie parametrów takich, jak login i hasło użytkownika. Drugi poziom zabezpieczeń bazuje na unikalnym mechanizmie kluczy dostępowych.

Dostęp do pakietu szkoleniowego w systemie Edumatic może być realizowany na dwa sposoby:

- Pakiet może zostać udostępniony użytkownikowi automatycznie po zalogowaniu się do systemu Edumatic. Taki dostęp do treści merytorycznej użytkownik uzyskuje w przypadku, gdy należy on do grupy uprawnionej do korzystania z danego pakietu szkoleniowego.
- Innym sposobem uzyskania dostępu do pakietu jest wprowadzenie przez użytkownika, po zalogowaniu się do systemu, klucza dostępowego, będącego unikalną kombinacją liter i cyfr.

Biorąc pod uwagę kryterium zasad organizacji szkolenia internetowego, a w szczególności sposobu realizacji materiału szkoleniowego zawartego w kursie, każdy kurs e-learning w systemie Edumatic może być realizowany na kilka sposobów w zależności od sposobu budowy kursu oraz wersji standardu SCORM (tryb dowolny, tryb sekwencyjny, tryb adaptacyjny).

2) Udostępnianie innych zasobów

W systemie Edumatic zasoby, takie jak pliki Word, Excel, PowerPoint itp. mogą być udostępniane na dwa sposoby:

- jako elementy składowe do pobrania w obrębie kursu e-learning,
- jako materiały uzupełniające.

Pierwsze z rozwiązań pozwala łączyć udostępniane zasoby z materiałem dydaktycznym udostępnianym w postaci kursu e-learning. Zasoby te stanowią w rzeczywistości część kursu e-learning i jako takie powinny zostać dołączone do kursu w zewnętrznym narzędziu do budowania kursu e-learning (Lektora, Macromedia E-learning Suite itp.). Rozwiązanie to jest wygodne w sytuacji, której materiały są faktycznym uzupełnieniem treści kursu, np. są to materiały pomocnicze do treści kursu.

W sytuacji, w której nie ma bezpośredniego związku pomiędzy treścią kursu, a udostępnianymi materiałami bądź materiały powinny zostać udostępnione bez jakiegokolwiek kursu można skorzystać z mechanizmu *materiałów uzupełniających*. Mechanizm ten pozwala na dołączanie przez nauczyciela do szkoleń dowolnych materiałów w postaci elektronicznej, które następnie mogą być pobrane przez studenta. Aby je dołączyć, nie jest konieczne tworzenie niezależnych kursów e-learning w narzędziach zewnętrznych. Nauczyciel dołącza materiały, które są dostępne w jego przestrzeni w systemie. Rozwiązanie to pozwala wykorzystać system Edumatic jako medium dostarczania różnych materiałów, wspierających proces dydaktyczny w sytuacji, w której nie są wykorzystywane kursy e-learning.

Kontrola realizacji procesu dydaktycznego

System Edumatic umożliwia realizację szkoleń w trzech trybach nauczania takich, jak samokształcenie, szkolenie ze wsparciem trenera (w trybie asynchronicznym oraz w trybie synchronicznym – tzw. wirtualna klasa) oraz szkolenie mieszane. Dla szkoleń z udziałem nauczyciela zaprojektowany został w systemie Edumatic zestaw funkcjonalności, zapewniających osobie prowadzącej szkolenie pełną kontrolę procesu dydaktycznego.

Rola nauczyciela w szkoleniu internetowym polega na sprawowaniu funkcji:

- kontrolnych (sprawdzanie prac kontrolnych, raportowanie o postępie i wynikach studenta),
- konsultacyjnych (odpowiadanie na pytania studentów na forum, w panelu konsultacji, prowadzenie wirtualnych lekcji za pośrednictwem czata),
- organizacyjnych (formalizowanie toku szkolenia poprzez określanie terminów spotkań w Terminarzu, wyznaczanie zadań i określanie terminów ich realizacji itp.).

W systemie duży nacisk położono na funkcje kontrolne. Dają one trenerowi możliwość indywidualizacji procesu dydaktycznego poprzez:

- definiowanie progów zaliczenia dla grup i pojedynczych uczestników szkoleń,
- określanie praw do widzenia wyników prac kontrolnych,
- możliwość dodawania swoich komentarzy, które wraz z wynikami są przesyłane do studenta,
- możliwość modyfikacji praw czasowych dostępu do kursu lub egzaminu.

Kontrola procesu zdobywania wiedzy

System Edumatic pozwala nauczycielowi oraz uczestnikom szkoleń internetowych na bieżące kontrolowanie zaawansowania w realizacji kursu oraz na weryfikację przyswojonej wiedzy. W systemie wiele funkcjonalności zostało zaprojektowanych tak, aby zapewnić nauczycielowi pełną kontrolę procesu dydaktycznego. System Edumatic w pełni kontroluje aktywność studentów w trakcie realizacji materiału szkoleniowego, udostępniając kompletną informację o przebiegu szkolenia w formie odpowiednich raportów. Trener posiada wgląd do następujących informacji:

- stopień zaawansowania uczestnika szkolenia w realizacji kursu, podany jako udział procentowy materiału zrealizowanego w całości kursu,
- czas, jaki dany uczestnik spędził w kursie,
- ilość wejść poszczególnych uczestników szkolenia do kursu, pozwalającą określić częstotliwość, z jaką realizowany jest materiał szkolenia,
- data ostatniego wejścia do kursu,
- daty logowania się do systemu,
- ogólny czas spędzony w systemie oraz w poszczególnych jego narzędziach.

1) *Mechanizmy weryfikacji wiedzy*

Edumatic oferuje również bogaty zestaw narzędzi, umożliwiających weryfikację stopnia opanowania materiału szkolenia. Weryfikację taką każda z osób uczestniczących w szkoleniu może przeprowadzać samodzielnie. Ocena stopnia przyswojenia materiału przez uczestników szkolenia może być również realizowana przy udziale trenera. Mechanizmy weryfikacyjne, dostępne w systemie Edumatic, prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1. Mechanizmy weryfikacyjne systemu Edumatic

Mechanizmy weryfikacyjne systemu Edumatic	
Zadanie kontrolne	Opis
Self-test	Rodzaj testu (wielokrotnego i jednokrotnego wyboru) sprawdzanego automatycznie przez system Edumatic, który pozwala uczestnikowi szkolenia sprawdzić stopień opanowania materiału szkoleniowego. Stanowi on element samokontroli studenta pozwalając mu określić, w jakim stopniu przyswoił daną partię materiału. Self-test może być wykonywany wielokrotnie, w dowolnym, dogodnym dla użytkownika momencie. Dużą zaletą tego rodzaju testów jest możliwość losowania pytań testowych, co umożliwia każdorazowe generowanie innego zestawu pytań.
Praca kontrolna	Praca kontrolna pozwala trenerowi na weryfikację wiedzy uczestników szkolenia. Student może przystąpić do realizacji pracy kontrolnej tylko jeden raz, a jej wyniki są przesyłane do trenera prowadzącego szkolenie. W systemie Edumatic wyróżnia się dwa typy prac kontrolnych: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Praca kontrolna sprawdzana automatycznie Jest to test zawierający pytania jednokrotnego i wielokrotnego wyboru. Po realizacji praca kontrolna jest sprawdzana automatycznie przez system Edumatic, a jej wyniki są prezentowane zarówno studentowi, jak i trenerowi. Trener ma możliwość dodania komentarza do wyników pracy kontrolnej sprawdzanej automatycznie. ▪ Praca kontrolna jakościowa Jest to test zawierający pytania opisowe. Student ma możliwość umieszczenia odpowiedzi bezpośrednio w odpowiednim oknie systemu Edumatic lub załączenia jej w odrębnym dokumencie, np. w postaci arkusza kalkulacyjnego lub dokumentu tekstowego. System Edumatic przesyła odpowiedź studenta do trenera, który sprawdza pracę i udostępnia ocenę wraz ze swoim komentarzem.
Zadanie domowe	Zadania domowe to prace, które uczestnik szkolenia powinien wykonać i przesłać do trenera. W systemie Edumatic zakłada się istnienie dwóch grup zadań domowych. Do pierwszej grupy zaliczane są zadania dołączone jako elementy kursu WBT, obowiązkowe dla wszystkich uczestników szkolenia. Drugą grupę stanowią zadania zadawane przez trenera prowadzącego szkolenie. Trener może w takich przypadkach określić termin realizacji zadań i wskazać grupę studentów, która powinna je wykonać.

Ważną funkcjonalnością systemu Edumatic jest możliwość obsługi prac kontrolnych, które zapisane zostały w standardzie SCORM i są włączone bezpośrednio do kursu e-learning. Dzięki temu możliwe jest przeprowadzenie testowania wiedzy w sytuacji, w której niewystarczające są standardowe mechanizmy systemu (np. testy wielokrotnego wyboru). Możliwe jest więc przeprowadzenie weryfikacji wiedzy np. bezpośrednio w środowisku symulatora modelującego jakieś zjawisko (symulator aplikacji, gra strategiczna itp.) – wyniki zwracane przez taki symulator zbudowany w zewnętrznym narzędziu i zapisany w standardzie SCORM będą obsługiwane przez system w taki sam sposób, jak wyniki testów zbudowanych w oparciu o narzędzia udostępniane przez system.

2) *Egzamin*

W systemie Edumatic elementy weryfikacji wiedzy studenta mogą zostać włączone wprost do kursu e-learning bądź mogą być uruchomione w niezależnej jednostce systemu – egzaminie. Element ten obok kursu e-learning może wchodzić w skład pakietu szkoleniowego.

Istotną cechą egzaminu jest fakt, iż student ma prawo przystąpić do realizacji egzaminu tylko jeden raz. Zrealizowana przez studenta praca kontrolna, zaraz po zakończeniu egzaminu, jest przesyłana prowadzącemu szkolenie trenerowi i może być przez niego oceniana i komentowana.

W skład egzaminu może wchodzić kilka zadań kontrolnych takich, jak: praca kontrolna sprawdzana automatycznie, praca kontrolna jakościowa. System Edumatic umożliwia organizowanie egzaminów obejmujących:

- pytania testowe jednokrotnego i wielokrotnego wyboru,
- pytania opisowe o charakterze jakościowym.

Dużą zaletą kontroli stopnia przyswojenia wiedzy przez studentów za pośrednictwem systemu Edumatic jest możliwość losowania zarówno pytań, jak i odpowiedzi z tzw. **Pul pytań** i **Pul odpowiedzi**, co umożliwia każdorazowe generowanie innego zestawu egzaminacyjnego. Losowanie pytań testowych jest realizowane na dwóch poziomach:

- Pierwszy poziom obejmuje losowanie pytań testowych z puli pytań. Liczbę losowanych pytań oraz liczbę pul, z których pytania są losowane definiuje się w procesie tworzenia elementu kontrolnego.
- Drugi poziom obejmuje losowanie odpowiedzi do pytań testowych. Do każdego pytania testowego można zdefiniować pulę odpowiedzi. W trakcie generowania pytania dla studenta system losuje z puli odpowiedzi odpowiedni zestaw poprawnych i niepoprawnych odpowiedzi.

Przykładowo, dla pytania wielokrotnego wyboru możemy zdefiniować pulę odpowiedzi zawierającą: 10 odpowiedzi niepoprawnych i 5 odpowiedzi poprawnych. Jeżeli dla tego pytania określone zostały następujące parametry losowania odpowiedzi:

- liczba poprawnych odpowiedzi, np. 3,
- liczba niepoprawnych odpowiedzi, np. 4,

wówczas w trakcie generowania pytania egzaminacyjnego system wylosuje z tej puli 7 odpowiedzi, w tym 3 prawidłowe i 4 błędne.

Realizacja egzaminu lub jego części może być ograniczona czasowo. Edumatic umożliwia bowiem określenie dla każdego egzaminu czasu jego rozpoczęcia i zakończenia z dokładnością, co do godziny i minuty.

Edumatic umożliwia również modelowanie procesu sprawdzania prac egzaminacyjnych w zależności od potrzeb użytkowników. System pozwala na realizację egzaminów sprawdzanych:

- automatycznie przez system Edumatic – dotyczy to egzaminów obejmujących pytania testowe,
- „ręcznie” przez osobę prowadzącą egzamin – dotyczy głównie egzaminów obejmujących pytania opisowe.
- w przypadku egzaminów sprawdzanych automatycznie przez system, użytkownik ma do wyboru dwie opcje determinujące sposób i moment prezentacji wyników:
 - wyniki egzaminu mogą zostać wyświetlone studentowi natychmiast po sprawdzeniu przez system,
 - wyniki egzaminu mogą zostać najpierw przesłane do trenera prowadzącego szkolenie, a dopiero po jego akceptacji, przedstawione studentowi (osoba prowadząca proces egzaminacyjny ma możliwość dodawania swoich komentarzy, które wraz z wynikami są przesyłane do studenta).

W przypadku egzaminów o charakterze jakościowym, wymagany jest udział osoby egzaminującej w procesie sprawdzania i oceniania prac kontrolnych.

Narzędzia komunikacji

System Edumatic, oprócz udostępniania wiedzy użytkownikom systemu, zapewnia również interakcję i komunikację pomiędzy uczestnikami szkolenia internetowego. Każdy z uczestników procesu szkoleniowego dysponuje narzędziami komunikacyjnymi. Narzędzia te pozwalają na zwiększenie efektywności szkolenia, ponieważ uczestnik może na bieżąco konsultować się z nauczycielem oraz omawiać materiał z pozostałymi studentami.

System Edumatic umożliwia komunikację pomiędzy użytkownikami w dwóch trybach:

- W trybie asynchronicznym (komunikacja „rozłączna w czasie”), umożliwiającym bieżące zgłaszanie pojawiających się problemów oraz ciągłe uczestnictwo w dyskusji dotyczącej materiału szkoleniowego,
- W trybie rzeczywistym, pozwalającym na omówienie materiału szkolenia w ramach tzw. „wirtualnej klasy”.

1) *Narzędzia komunikacji asynchronicznej*

System Edumatic udostępnia szereg narzędzi komunikacji asynchronicznej, pozwalających na pracę i wymianę informacji w dowolnym czasie. Do narzędzi komunikacji asynchronicznej należy:

- forum – narzędzie, pozwalające na uczestnictwo w dyskusji „rozłącznej w czasie”, która umożliwia wymianę doświadczeń z innymi uczestnikami szkolenia oraz pozwala na budowanie bazy wiedzy związanej z danym szkoleniem,
- poczta elektroniczna – narzędzie, pozwalające na wymianę informacji pomiędzy uczestnikami szkolenia za pośrednictwem standardowych wiadomości e-mail,
- terminarz – narzędzie, umożliwiające sprawną organizację procesu szkoleniowego, w którym umieszczane są terminy „wirtualnych lekcji”, konsultacji z trenerem oraz daty egzaminów itp.,

- panel konsultacji – to narzędzie do komunikacji pomiędzy studentem a nauczycielem oraz do zbierania przez nauczyciela informacji na temat przebiegu procesu konsultacji dla danego studenta. Komunikacja jest realizowana w trybie tekstowym i polega na przesyłaniu komunikatów tekstowych przez każdą ze stron (pytanie) oraz udzielanie odpowiedzi przez drugą stronę (odpowiedź).

2) *Narzędzia komunikacji synchronicznej*

Edumatic umożliwia kontakt studenta z innymi uczestnikami szkolenia i trenerem w czasie rzeczywistym, co może się odbywać, np. podczas tzw. „wirtualnej lekcji”. Służy do tego takie narzędzie komunikacji synchronicznej, jak czat. Komunikacja w ramach czata odbywa się w trybie tekstowym. Dzięki otwartej architekturze systemu Edumatic, w zależności od potrzeb i wymagań firmy realizującej proces szkoleniowy, istnieje możliwość wykorzystania do komunikacji również zewnętrznych narzędzi takich, jak audio- i wideokonferencje.

System raportowania

System Edumatic jest systemem w pełni wspierającym standard SCORM, dzięki czemu gromadzona jest w nim informacja, pozwalająca na śledzenie aktywności studentów na poziomie najmniejszej jednostki kursu lub egzaminu tzw. SCO (ang. *Sharable Content Object*). Możliwe jest zatem wypracowanie dowolnych zestawień, dotyczących przebiegu procesu dydaktycznego na poziomie poszczególnych jednostek kursu, odpowiadających bieżącym potrzebom instytucji szkoleniowej.

W systemie zaimplementowano szereg standardowych raportów, dostępnych z poziomu administratora głównego, administratora podmiotu szkoleniowego, nauczyciela, przełożonego oraz studenta, niezbędnych do kontroli procesu dydaktycznego realizowanego przez poszczególnych aktorów procesu dydaktycznego. Zestaw standardowych raportów umożliwia:

- śledzenie zawansowania studenta w realizacji kursów,
- weryfikację wykonania zadań kontrolnych przez studentów,
- śledzenie aktywności uczestników szkoleń w kursach,
- tworzenie zestawień kontrolujących pracę trenerów,
- tworzenie zestawień zbiorczych i statystyk odnoszących się między innymi do atrakcyjności kursu, czasu realizacji szkolenia i liczby uczestników kończących kurs z sukcesem etc.,
- kontrolę wykorzystania kluczy dostępowych.

System pozwala na generowanie raportów w trzech następujących formatach:

- PDF,
- Microsoft Excel,
- XML.

Dzięki opcji zapisu raportów w powyższych formatach, istnieje możliwość wykorzystania zewnętrznych narzędzi, dedykowanych do tworzenia zaawansowanych zestawień oraz prowadzenia analiz porównawczych zgromadzonych danych. Format Microsoft Excel pozwala na przeniesienie raportu do arkusza kalkulacyjnego, w którym możliwe jest dokonywanie obliczeń, zestawianie danych w różnych przekrojach, co pozwala generować raporty o treści dostosowanej do potrzeb użytkownika.

System Moodle

System Moodle to rozpowszechniony na świecie oraz w Polsce system wspierający prowadzenia kształcenia na odległość. Popularność systemu wynika z faktu jego darmowego udostępniania oraz implementacji w popularnej i łatwej w instalacji technologii PHP. System nieustająco ewoluuje i cieszy się niezwykłą popularnością ze względu na prostą obsługę i nieskomplikowane i przejrzyste funkcjonalności, pokrywające w sposób istotny wymagania początkujących adeptów kształcenia na odległość.

Architektura i funkcjonalności systemu Moodle

System Moodle to oprogramowanie, wspierające prowadzenie procesu dydaktycznego, które posiada cechy systemu CMS (ang. Course Management System) oraz LMS (ang. Learning Management System). System powstał jako wspierający prowadzenie procesu dydaktycznego (system CMS), w trakcie rozwoju wprowadzone zostały do niego moduły, umożliwiające udostępnianie kursów e-learning (moduł SCORM). Moodle jest systemem dystrybuowanym nieodpłatnie na zasadach licencji OpenSource. Dzięki temu możliwe jest więc samodzielne modyfikowanie kodu systemu w zależności od indywidualnych potrzeb.

Nazwa Moodle pochodzi od skrótu Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment (Modularne Obiektowo Zorientowane Dynamiczne Środowisko Nauczania). Modularyzacja systemu jest przez jego twórców podnoszona jako istotna jego cecha. Dzięki temu możliwe jest wykorzystywanie systemu na różne sposoby w zależności od bieżących potrzeb dydaktycznych. W praktyce w większości przypadków modularyzacja sprowadza się do swobody udostępniania przez nauczyciela użytkownikowi końcowemu (studentowi) wybranej kategorii zasobów systemu.

Podstawowy element składowy systemu Moodle, w oparciu o który prowadzony jest proces dydaktyczny to **kurs**, który rozumiany jest jako struktura logiczna, grupująca studentów, nauczycieli oraz wszelkie udostępniane zasoby². Kurs jest odpowiednikiem takiego elementu logicznego procesu dydaktycznego prowadzonego w sposób tradycyjny jak wykład, ćwiczenia bądź warsztat. W kursie studenci otrzymują od prowadzącego materiały dydaktyczne, zadania do wykonania, testowana jest ich wiedza itp. System Moodle wyodrębnia trzy tryby organizacji procesu dydaktycznego, bazującego na strukturze kursu – układy kursu. Kurs może być udostępniany w:

- układzie tematycznym – układ przeznaczony dla prowadzenia procesu dydaktycznego o otwartym charakterze i niesprecyzowanym terminie zakończenia,
- układzie tygodniowym – przeznaczony do prowadzenia szkoleń o określonym terminie rozpoczęcia oraz zakończenia, przydatny w modelu szkolnym i uczelnianym,
- układzie towarzyskim – dla procesu dydaktycznego, w którym uwaga nakierowana jest na współpracę pomiędzy studentami (interakcja peer-to-peer).

Realizacja procesu dydaktycznego w oparciu o system Moodle polega na udostępnianiu studentom zasobów podzielonych na dwie kategorie:

- zasoby – elementy systemu, które mogą być wykorzystane do przekazywania wiedzy,
- aktywności – narzędzia, wspierające organizację procesu dydaktycznego.

² Pojęcie kurs wykorzystywane w systemie Moodle nie ma związku z pojęciem kurs e-learning.

Jako zasoby wyróżnia się wszystkie te elementy systemu, które mogą zostać wykorzystane przez prowadzących do przekazywania wiedzy. W oparciu o te narzędzia można realizować część wykładową procesu dydaktycznego oraz opisy do części ćwiczeniowej. W praktyce narzędzia te przede wszystkim sprowadzają się do prostej możliwości wprowadzania opisów w trybie tekstowym bądź HTML. Wyróżnia się następujące zasoby:

- strona tekstowa,
- strona HTML,
- link do pliku lub strony WWW.

W grupie aktywności twórcy systemu Moodle umieścili wszystkie te narzędzia systemu, które są przeznaczone do wspierania procesu dydaktycznego, pomiaru skuteczności uczenia i kontroli postępów uczestników szkolenia. Do narzędzi tych zalicza się (w nawiasie oryginalne nazwy angielskie):

- zadanie (Assignment),
- czat (Chat),
- głosowanie (Choice),
- forum (Forum),
- słownik pojęć (Glossary),
- dziennik (Journal),
- lekcja (Lesson),
- quiz (Quiz),
- zasób w standardzie SCORM (SCORM),
- ankieta (Survey),
- zasoby Wiki (Wiki),
- warsztaty (Workshop).

Ze względu na przyjęte rozwiązania prowadzenie procesu dydaktycznego w oparciu o system Moodle sprowadza się do następujących czynności:

- zarządzanie użytkownikami w systemie,
- zarządzanie procesem tworzenia kursów, przydzielanie ról użytkownikom w kursach, udostępnianie zasobów i aktywności w kursach,
- prowadzenie procesu dydaktycznego poprzez udostępnianie kursów za pośrednictwem sieci Internet lub Intranet,
- zarządzanie procesem dydaktycznym, a w szczególności umożliwianie organizacji zajęć w sieci,
- kontrolowanie przebiegu szkolenia oraz weryfikacja stopnia opanowania materiału szkoleniowego.

Zależności pomiędzy opisanymi powyżej etapami korzystania z systemu Moodle opisuje rysunek 4.

Istotną barierą w wykorzystaniu systemu jest technologia, w której jest napisany – PHP. Pomimo jej prostoty i popularności przy bardziej zaawansowanych zastosowaniach (patrz – prowadzenie procesu dydaktycznego dla wielu tysięcy użytkowników) rozwiązanie to wymagało będzie niezwykle wydajnego serwera bądź wspierających technologii bazodanowych. Technologia uniemożliwia klastrowanie (czyli jednoczesne uruchomienie aplikacji na kilku serwerach ze sobą współpracujących), co przy dużej ilości użytkowników i dużym obciążeniu systemu uniemożliwi w praktyce korzystanie z rozwiązania.



Rys. 4. Podstawowe funkcjonalności systemu Moodle

Użytkownicy systemu

Organizacja procesu dydaktycznego w systemie Moodle opiera się na przydzielaniu użytkownikom systemu ról określających uprawnienia do zarządzania zasobami systemu. W systemie użytkownik może pełnić następujące role:

- Administrator – ma uprawnienia zarządzania wszystkimi funkcjonalnościami systemu, konfigurowania systemu, jego wyglądu itp. Posiada prawo zarządzania użytkownikami;
- Student – użytkownik, który posiada dostęp do treści dydaktycznych, przygotowanych i udostępnionych w systemie Moodle;
- Nauczyciel – użytkownik, który zarządza procesem dydaktycznym, kontroluje i wspomaga uczenie się, modyfikuje i indywidualizuje szkolenie w zależności od potrzeb i umiejętności uczestników, tworzy i zarządza zasobami szkolenia. Nie ma prawa samodzielnego tworzenia nowych kursów;
- Autor Kursu – użytkownik, który ma prawo tworzyć nowe kursy i być nauczycielem w takich kursach.

W systemie Moodle dostępna jest funkcjonalność grupowania użytkowników w stosunkowo ograniczonym zakresie. Grupy mogą być tworzone jedynie w obrębie poszczególnych kursów, brak jest możliwości tworzenia grup, oddających strukturę wykorzystywaną w całym procesie dydaktycznym, a nie jedynie w pojedynczym kursie.

Udostępnianie treści merytorycznej

W systemie Moodle do udostępniania treści merytorycznych przeznaczone są przede wszystkim narzędzia zgrupowane w kategorii zasoby oraz niektóre elementy z kategorii aktywności. W trakcie ewolucji systemu jego twórcy uwzględniali fakt pojawiania się różnych nowych metod przekazywania treści dydaktycznej i w konsekwencji wprowadzili do systemu narzędzia do ich obsługi. Do narzędzi takich zaliczyć należy mechanizm udostępniania zasobów w standardzie SCORM oraz zasobów WIKI. Ponadto za mechanizmy przeznaczone do przekazywania wiedzy można uznać również słownik pojęć.

1) **Zasoby**

W systemie wyróżnia się trzy podstawowe typy narzędzi zgrupowanych w kategorii zasoby. Przeznaczone są one do umieszczania treści dydaktycznych oraz odwołań do treści zgromadzonych w Internecie pod wskazanymi adresami. Wyróżnia się następujące zasoby:

- Strona tekstowa – narzędzia do umieszczania prostych stron tekstowych,
- Strona HTML – edytor do umieszczania treści formatowych w postaci HTML, dzięki narzędziu możliwe umieszczanie treści w formatach multimedialnych i graficznych (flash, mp3 itp.)
- Link do pliku lub strony WWW – link do pliku załadowanego do systemu Moodle bądź do zewnętrznej strony WWW.

2) **Kursy e-learning**

W systemie Moodle możliwe jest umieszczanie kursów e-learning zapisanych w standardzie SCORM. Realizowane jest to w przy wykorzystaniu aktywności **zasoby w standardzie SCORM**. Narzędzie to pozwala na niezwykle prostą obsługę kursów e-learning. Kursy takie udostępniane są w oknie zintegrowanym z systemem bądź niezależnym oknie pop-up. Możliwa jest prosta nawigacja po kursie. Istotnym ograniczeniem dostępnego narzędzia jest fakt, iż kursy w standardzie SCORM obsługiwane są jedynie na jednym – najwyższym – poziomie hierarchii kursu. Takie podejście w praktyce uniemożliwia obsługę kursów bardziej zaawansowanych (nieczęsto spotyka się kursy tylko o płaskiej strukturze hierarchicznej bez zagnieżdżeń). Moodle w bardzo ograniczonym zakresie obsługuje również wszelkie pozostałe elementy standardu SCORM np. obsługę zintegrowanych jednostek lekcyjnych, zawierających testy. W praktyce Moodle nie obsługuje wywołań funkcji API, które zgodnie ze specyfikacją standardu mogą być zapisywane w obiektach uczących, składających się na kurs e-learning zapisany w standardzie SCORM.

Powyższe ograniczenia w obsłudze w standardzie SCORM czynią z systemu Moodle jedynie prostą realizację systemu LMS, w zastosowaniach których konieczne jest precyzyjne śledzenie postępów studentów w realizacji kursów e-learning w standardzie SCORM Moodle będzie w praktyce bezużyteczny.

3) **WIKI**

Mechanizm WIKI umożliwia budowanie stron, korzystając z mechanizmu WIKI. Rozwiązanie to może ułatwiać pracę użytkownikom, korzystającym z mechanizmów tego typu. W implementacji mechanizmy WIKI wykorzystywane jest w ograniczonym zakresie

4) **Słownik pojęć**

Narzędzie słownik pojęć umożliwia nauczycielowi i studentom tworzyć podręczny słownik pojęć wykorzystywanych w procesie dydaktycznym. Wprowadzone pojęcia są gromadzone w systemie i udostępniane studentom zapisanym na kurs. Dostępna jest wyszukiwarka pojęć według różnych kryteriów (data, kategoria, alfabet, autor). Podczas tworzenia słownika nauczyciel może określić czy studenci mogą samodzielnie definiować pojęcia oraz czy dane pojęcie może być definiowane wielokrotnie.

Kontrola realizacji procesu dydaktycznego

System Moodle przeznaczony jest do prowadzenia procesu dydaktycznego w dwóch trybach: szkolenie ze wsparciem trenera (w trybie asynchronicznym bądź synchronicznym) oraz szkoleń mieszanych, w których system wspiera zajęcia prowadzone w postaci tradycyjnej. Wydaje się, że system szczególnie dobrze będzie się sprawdzał w tym drugim zastosowaniu. Niezależnie od przyjętego modelu wykorzystania systemu rola trenera w procesie dydaktycznym będzie sprowadzała się do pełnienia następujących funkcji:

- Kontrolnych (sprawdzanie zadań i ankiet),
- Konsultacyjnych (odpowiadanie na pytania studentów na Forum, prowadzenie wirtualnych lekcji za pośrednictwem Czata),
- Organizacyjnych (formalizowanie toku szkolenia poprzez określanie terminów realizacji poszczególnych zadań).

Ponadto w systemie można wyróżnić kilka dedykowanych rozwiązań, przeznaczonych do kontroli realizacji procesu dydaktycznego:

1) Ankieta

Aktywność systemu ankieta pozwala nauczycielowi na stymulowanie studentów w realizacji procesu dydaktycznego poprzez dostarczanie im do wypełnienia ankiet, oceniających różne aspekty przebiegu procesu dydaktycznego (np. ocena zaangażowanie, wymuszenie refleksji nad przebiegiem procesu). Ankiety mogą być wybierane z gotowego zestawu ankiet dostarczonego przez twórców systemu (ATTLS, COLLES). Udostępniony zestaw ankiet jest prezentowany przez twórców systemu jako sprawdzony i przydatny w realizacji procesu dydaktycznego na odległość. Dzięki ankietyzacji tego typu ułatwiona jest identyfikacja trendów, które mogą pojawiać się wśród uczestników szkolenia (np. zniechęcenie do tej formy kształcenia, zbyt mały nakład pracy).

2) Dziennik

Mechanizm ten umożliwi wymianę poglądów pomiędzy nauczycielem a studentami. Nauczyciel zadaje pytanie studentom na określony temat, na które studenci mogą odpowiadać w dowolnym momencie. Odpowiedź udzielona przez studenta jest widziana jedynie przez nauczyciela. Nauczyciel może ocenić wypowiedź studenta oraz umieścić do niej komentarz. Twórcy systemu zalecają, aby student miał do wykonania jedno zadanie w dzienniku w tygodniu. Pozwoli to na utrzymanie uwagi studenta nad realizowanym materiałem oraz pozwoli nauczycielowi na zorientowanie się o zaangażowaniu studenta.

3) Warsztaty

Narzędzie warsztaty umożliwiające na wspieranie procesu dydaktycznego, w którym aktywność studentów sprowadza się przede wszystkim do realizowania zadań, które kończą się opracowaniem materiałów w postaci elektronicznej (pliki tekstowe, prezentacje PowerPoint, pliki w formatach graficznych, itp.). Narzędzie nastawione jest na aktywizowanie studentów do pracy samodzielnej – po wykonaniu zadania przekazują nauczycielowi opracowane materiały. Nauczyciel dokonuje oceny końcowej przesłanych materiałów oraz kontroluje realizację wyznaczonych wcześniej etapów.

Kontrola procesu zdobywania wiedzy

Kontrola procesu zdobywania wiedzy w systemie Moodle realizowane jest przy wykorzystaniu następujących dedykowanych rozwiązań:

1) Quiz

Quiz to mechanizm systemu Moodle przeznaczony do sprawdzania wiedzy studentów. Pozwala on na tworzenie różnego rodzaju testów, takich jak m.in.:

- pytania wielokrotnego wyboru,
- pytania true / false,
- pytania drag and drop,
- pytania fill-in,
- pytania otwarte.

Testy przechowywane są w bazie testów i mogą być wielokrotnie wykorzystane w różnych fragmentach kursu bądź w różnych kursach. Podczas tworzenia testu nauczyciel może określić ile razy student może przystępować do danego testu. Nauczyciel ma możliwość oceny testu w oparciu o predefiniowany mechanizm, wspierający przeprowadzanie oceny.

Rozwiązanie przyjęte w systemie Moodle pozwala na przeprowadzanie testów w sposób efektywny i wszechstronny. Umieszczenie w systemie możliwości tworzenie wielu rodzajów testów daje nauczycielowi możliwość wyboru sposobu weryfikowania wiedzy adekwatnego do bieżących potrzeb.

Pomimo różnorodności mechanizmów testowych w procesie dydaktycznym mogą pojawiać się sytuacje, w których konieczne będzie inne niż zaproponowane w systemie metody testowania wiedzy. W związku z brakiem w systemie Moodle możliwości pełnej obsługi systemu SCORM nie jest możliwe importowanie do systemu i obsłużenie dedykowanych testów budowanych w narzędziach zewnętrznych (Lektora, Toolbook). W konsekwencji system Moodle nie zapewnia ogólności w procesie testowania wiedzy.

2) Zadanie (assignment)

Zadanie to aktywność systemu Moodle, która przeznaczona jest do przeprowadzania bieżącej kontroli procesu dydaktycznego w postaci prac domowych. Mechanizm ten pozwala nauczycielowi w obrębie jednego kursu udostępnić wszystkim studentom zadanie do wykonania. Jako wynik zadania student powinien przesłać plik w postaci elektronicznej (np. Word, PowerPoint). Nauczyciel ma możliwość określenia czy zadanie może zostać przesłane tylko raz, czy też wielokrotnie. Ustalane są terminy, w których zadanie powinno zostać przesłane przez studenta. Po przesłaniu pracy nauczyciel ma możliwość oceny przesłanego zadania oraz udostępnienie tej oceny studentowi.

3) Lekcja

Lekcja to składowa systemu, dająca nauczycielowi możliwość tworzenia i zarządzania materiałem w postaci połączonych ze sobą stron. Każda ze stron kończy się pytaniem wraz z przedstawionymi odpowiedziami. W zależności od odpowiedzi studenta, system umożliwia mu przemieszczanie się do następnej strony bądź zwracany jest do strony poprzedniej. Logika nawigacji po stronach określana jest podczas ich tworzenia. Mechanizm ten jest przydatny przy praktycznym testowaniu wiedzy studenta.

Mechanizm lekcji powiela mechanizmy testowania wiedzy, które mogą być zbudowane w zewnętrznych narzędziach i importowane do systemu jako kursy e-learning w standardzie SCORM. Ponieważ system Moodle obsługuje SCORM w ograniczonym zakresie wprowadzenie mechanizmu Lekcji niweluje ryzyko nie obsłużenia przez system elementów testujących wiedzę zbudowanych poza systemem.

4) Głosowanie

Mechanizm głosowanie to prosty element, umożliwiający nauczycielowi przeprowadzić wśród uczniów głosowanie nad kwestiami merytorycznymi. Nauczyciel ma możliwość zadania pytania oraz określenia kilku przykładowych odpowiedzi. Możliwe jest określenie czy student ma uzyskać dostęp do odpowiedzi po jej udzieleniu (tuż po odpowiedzi bądź po zamknięciu głosowania przez nauczyciela).

Aktywność głosowania może być wykorzystywana do przeprowadzania szybkich głosowań w celu zebrania opinii studentów. Głosowania mogą dotyczyć kwestii merytorycznych w celu stymulowania myślenia o określonym problemie. Możliwe jest również wykorzystanie tego mechanizmu do określenia kierunku, w którym ma zmierzać proces dydaktyczny.

Narzędzia komunikacyjne

W systemie Moodle wyróżnia się dwa podstawowe narzędzia do komunikacji synchronicznej i asynchronicznej:

Czat

Moduł czata pozwala uczestnikom procesu dydaktycznego uczestniczyć w czasie rzeczywistym w dyskusji prowadzonej w postaci tekstowej. W systemie istnieje możliwość odtwarzania sesji czat. System wspiera zarządzaniem terminami rozpoczęcia sesji czat poprzez wyświetlanie ich w kalendarzu.

Forum

Narzędzie forum umożliwia komunikację pomiędzy uczestnikami szkolenia w sposób asynchroniczny w postaci tekstowej. Uczestnicy szkolenia mają możliwość wysyłania wiadomości na forum oraz komentowania wiadomości przesłanych przez innych.

System raportowania

System Moodle umożliwia raportowanie o przebiegu procesu dydaktycznego w oparciu o udostępniony mechanizm tzw. logów. Mechanizm ten w praktyce sprowadza się do możliwości przeglądania systemu logów systemu. Dzięki rozwiązaniu możliwe jest obserwowanie wszelkich aktywności użytkowników w systemie.

Przyjęte rozwiązanie dostarcza bogatych informacji o aktywności użytkownika w systemie. Jednakże przyjęta forma (w praktyce dostęp do logów systemu) uniemożliwia efektywne śledzenie postępów studentów w procesie dydaktycznym.

Podsumowanie

W niniejszym opracowaniu starano się zaprezentować podstawowe możliwości systemów informatycznych wykorzystywanych do prowadzenia procesu dydaktycznego na odległość na

przykładzie systemu Edumatic oraz systemu Moodle. Systemy te powstały w różnych technologiach, na różny sposób podchodzą do organizacji procesu dydaktycznego, dysponują różnymi narzędziami, wspierającymi ten proces.

Prowadzenie procesu dydaktycznego na odległość w paradygmacie e-learningu zapewnia nieograniczony dostęp do wiedzy, dostępnej zawsze wtedy gdy jest potrzebna, a szkolenie w tej formie opiera się na nauce własnej w dogodnym dla uczestnika miejscu i czasie oraz w tempie dostosowanym do indywidualnych preferencji. Zebrane doświadczenia wyraźnie wskazują, że ta forma szkoleń powinna być uzupełniana przez kontakt z trenerem/ekspertem, prowadzącym szkolenie, które może być realizowane przy pomocy narzędzi takich, jak czat, forum czy terminarz. Dodatkowo, szkolenie powinno zostać wzbogacone i uzupełnione o spotkania, warsztaty praktyczne prowadzone w formie tradycyjnej. Wybór odpowiedniego systemu informatycznego usprawni prowadzenie procesu dydaktycznego w tym nowym środowisku. Przy wyborze rozwiązania informatycznego należy kierować się każdorazowo możliwościami danego systemu, ale również jego skalowalnością tzn. możliwością obsługi zwiększającej się ilości użytkowników w sytuacji, w której kształcenie na odległość w danej instytucji będzie stawało się coraz bardziej popularne.

Literatura

1. Blackboard, Blackboard Academic Suite, Opracowanie Blackboard Inc. 2004.
2. Dougiamas M., Taylor P.C. Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle. Proceedings of Herdsa Conference, 2002.
3. Driscoll M., Web-Based Training. Jossey-Bass/Pfeiffer. 1998.
4. Ebbers M., Balague D., Ganguly B., Noyes D., Salm P., Using IBM Lotus Virtual Classroom: a best practices guide to e-learning. IBM RedBooks (ibm.com/redbooks), 2003.
5. Eduserwis, Charakterystyka systemu Edumatic, Opracowanie Eduserwis Sp. J. 2005.
6. Horton W., Designing Web-Based Training, John Wiley and Sons, 2000.
7. IBM. Lotus Learning Management System Content Guide. Opracowanie IBM Corporation, 2004.
8. Jones Ch., Rules of the game. Online Learning Magazine www.onlinelearningmag.org.
9. Marciniak J., Laks I., Marciniak A., Frąckowiak B., Identyfikacja potrzeb i oczekiwań środowiska branży metalurgicznej i metalowej z terenu województwa wielkopolskiego w zakresie kształcenia zawodowego w obszarze zaawansowanych technologii produkcji i eksploatacji z wykorzystaniem metod e-learning. Raport opracowany w ramach Programu Wieloletniego (PW-004/ITE/2004) w ramach zadania SP-5 Doskonalenie systemów rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji w latach 2004–2008, 2005.
10. Moodle, Moodle for teachers, trainers and administrators, Opracowanie Moodle, 2005.
11. WebCT, Getting Started Guide: WebCT Campus Edition 4.1, Opracowanie WebCT Inc. 2003.

Recenzent:

dr inż. Grzegorz KIEDROWICZ, prof. PR

Dane korespondencyjne autora:

Jacek MARCINIAK

EDUSERWIS

ul. Niedziałkowskiego 1

61-578 Poznań

e-mail: jacek.marciniak@eduserwis.pl

Sylwetki wybitnych oświatowców



Krzysztof SYMELA (ur. 09.03.1958 r.)

Jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, przedstawicielem średniego pokolenia, które aktywnie uczestniczy w rozwoju pedagogiki pracy.

Pracę doktorską „*Optymalizacja modelu kształcenia wykwalifikowanych pracowników*” obronił w 1993 r. w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie, pod kierunkiem profesora Stefana M. Kwiatkowskiego.

Obecnie jest adiunktem w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym (ITeE – PIB) w Radomiu, gdzie od 1987 roku kieruje Zakładem Badań Edukacji Zawodowej oraz uczestniczy w doskonaleniu kompetencji zawodowych nauczycieli. Od 2002 r. pełni funkcję przewodniczącego Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego (PSKM), a od 2006 r. jest redaktorem naczelnym czasopisma *Pedagogika Pracy*.

Aktywność zawodowa i profil naukowy dr. Krzysztofa Symeli związany jest z rozwojem w Polsce nowej generacji programów kształcenia szkolenia zawodowego o budowie modułowej, krajowych standardów kwalifikacji zawodowych, doradztwa zawodowego oraz zapewnienia jakości usług w ustawicznej edukacji zawodowej. W tych też obszarach prowadził badania (m.in.: granty Komitetu Badań Naukowych „*Teoretyczno-metodyczne podstawy doboru i realizacji zmodularyzowanych treści kształcenia zawodowego*”, „*Kompleksowe nauczanie i uczenie się z wykorzystaniem elastycznych technologii edukacyjnych*”, eksperyment pedagogiczny Ministerstwa Edukacji Narodowej „*Wdrożenie i ewaluacja programów nauczania o budowie modułowej*”) oraz realizował projekty międzynarodowe (m.in.: projekt Phare SMART „*Doskonalenie jakości pracy szkoły*”, projekt pilotażowy Leonardo da Vinci „*Europejski bank rozwoju modułowych programów i technologii edukacyjnych – EMCET*”, projekt Grundtvig 2 „*Modularyzacja kształcenia dorosłych – doświadczenia europejskiej sieci*”, projekt PHARE 2000 – *Krajowy System Szkolenia Zawodowego*”).

Za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania Krzysztof Symela otrzymał w 1996 r. Medal Komisji Edukacji Narodowej oraz Nagrodę Specjalną Pierwszego Stopnia Kuratora Oświaty w Radomiu.

W ramach działalności europejskiej sieci danych i ekspertyzy ReferNet, utworzonej przez Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego (CEDEFOP), dr Krzysztof Symela od 2005 r. uczestniczy w przygotowaniu raportów tematycznych dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce w kooperacji z liderem sieci ReferNet Polska Biurem Koordynacji Kształcenia Kadr Fundacja „Fundusz Współpracy”. Ponadto w ramach tej sieci nadzoruje w kraju (w imieniu ITeE – PIB, jako członka sieci ReferNet Polska) obsługę bazy danych Europejskiego Przeglądu Badań (European Research Overview – ERO Base – http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/ERO/).

Bieżąca aktywność naukowa i zawodowa dr. Krzysztofa Symeli skoncentrowana jest na realizacji zadania badawczego dla służb państwowych SP-5 „*Rozwój doskonalenia zawodowego w zakresie zaawansowanych technologii produkcji i eksploatacji*” objętego Programem Wieloletnim (PW-004/ITE/2004), który jest koordynowany przez ITeE – PIB. Ponadto bierze udział w projektach finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego – Rozwój Zasobów Ludzkich. Dotyczą one kluczowych rozwiązań dla systemu kształcenia zawodowego i edukacji ustawicznej w Polsce i obejmują projekty: „*Opracowanie i upowszechnianie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych*” (projekt dla Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej) oraz „*Przygotowanie innowacyjnych programów kształcenia zawodowego*” (projekt dla Ministerstwa Edukacji Narodowej). Uczestniczy w projekcie partnerstwa inicjatywy Wspólnotowej EQUAL na rzecz rozwoju pn. „*Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności*”. Jest koordynatorem szerokiego partnerstwa europejskiego sieci instytucji pod nazwą Modular Education Network (ModENet) oraz tworzy w projekcie Leonardo da Vinci – EMCET2 informatyczny system wsparcia dla dostawców i trenerów szkoleń modułowych (więcej informacji można uzyskać pod adresem: www.emcet.net).

Kolejny, a zarazem perspektywiczny obszar zainteresowań naukowo-badawczych Krzysztofa Symeli koncentruje się na problemach europejskich ram kwalifikacji w uczeniu się przez całe życie oraz współuczestnictwo w budowaniu w Polsce struktury i systemu kwalifikacji, co będzie miało miejsce w projektach zapowiadanych w programie „Kapitał Ludzki” na lata 2007–2013.

Działalność dydaktyczną Krzysztof Symela prowadzi w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w ramach studiów podyplomowych, magisterskich i licencjackich na kierunku pedagogika, specjalność – pedagogika pracy z doradztwem zawodowym. Tam również jest promotorem prac magisterskich i dyplomowych. Ponadto prowadzi działalność szkoleniową i współpracuje z siecią Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Ochotniczych Hufców Pracy, Centrów Kształcenia Ustawicznego oraz ośrodkami doskonalenia nauczycieli, uczestnicząc w doskonaleniu kompetencji metodycznych kadry dydaktycznej tych instytucji, zwłaszcza w obszarze tworzenia i wdrażania modułowych rozwiązań programowych.

Dr Krzysztof Symela jest autorem ponad 230 publikacji krajowych i zagranicznych, w tym artykułów i rozpraw naukowych, opracowań metodycznych, narzędzi badawczych i poradników, programów nauczania, pakietów edukacyjnych, opisów zawodów i standardów kwalifikacji zawodowych. Najważniejsze zwarte publikacje naukowe autorstwa i współautorstwa K. Symeli obejmują:

- *Kształcenie modułowe*. ZG ZZDZ Warszawa 1994.
- *Poradnictwo i orientacja zawodowa*. ITeE, Radom 1995.
- *Zasady wdrażania i oceny modułowych programów szkolenia dorosłych*. MPiPS, Warszawa 1997.
- *Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego*. IBE, ITeE, Warszawa – Radom 1998.
- *Poprawa jakości pracy szkoły*. Program PHARE SMART Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1999.
- *The principles of implementation and evaluation of modular programmes in training of adults*. MoLSP, ILO, ITeE, Warsaw – Geneva – Radom 1999.

- *Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym. Eksperyment pedagogiczny. Model ujednoczonego egzaminu zawodowego.* MEN – ITeE, Radom 2001.
- *Zarys metodologii konstruowania modułowego programu nauczania dla zawodu.* Warszawa: KOWEZ, 2001.
- *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, metodologia, projekty.* Warszawa IBE, 2001.
- *Skuteczność kształcenia modułowego w Polsce w systemie szkolnej i pozaszkolnej oświaty zawodowej.* ITeE, Radom 2001.
- *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej.* IPiSS, Warszawa 2001.
- *Kształcenie i szkolenie modułowe dla rynku pracy – ITeE, Radom, 2003.*
- *Modular Vocational Education and Training for the Labour Market.* ITeE, Radom 2003.
- *Europejski bank rozwoju modułowych programów i technologii edukacyjnych – integracja i współpraca w obszarze kultury i edukacji.* ITeE, Radom, 2003.
- *Informator o modułowych programach szkolenia zawodowego. Projekt Phare 2000 – Krajowy System Szkolenia Zawodowego.* MGiP, Warszawa 2004.
- *Poradnik metodyczny dla autorów modułowych programów szkolenia zawodowego. Projekt Phare 2000 Krajowy System Szkolenia Zawodowego.* MGiP, Warszawa 2004.
- *Standard usługi: poradnictwo zawodowe dla młodzieży.* Warszawa: KG OHP, 2005.

Natomiast najważniejsze osiągnięcia aplikacyjne obejmują:

- Metodologię konstruowania modułowych programów nauczania dla zawodów. Została ona wdrożona przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej oraz Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego MENiS, jako materiał metodyczny dla autorów modułowych programów oraz
 - Program doskonalenia kompetencji dla zakresu pracy „Projektowanie, wdrażanie i ewaluacja modułowych programów szkolenia zawodowego”,
 - System informatyczny dla wspierania szkoleń zawodowych dla rynku pracy. (www.standardyiskolenia.praca.gov.pl).
 - Metodyka projektowania modułowych programów szkolenia zawodowego,
- które zostały wdrożona przez resort pracy w ramach projektu Phare 2000 – Krajowy System Szkolenia Zawodowego.

Dotychczasowy dorobek naukowy i aplikacyjny dr. Krzysztofa Symeli, zwłaszcza ten w obszarze rozwoju podstaw metodologicznych kształcenia modułowego w systemie szkolnym i pozaszkolnym w Polsce, stanowią wyraźne przesłanki do podjęcia dysertacji habilitacyjnej, z którą w najbliższym czasie kandydat się zmierzy.

W tym dziele zapewne pomocne będzie pogodne usposobienie, życiowy optymizm, pracowitość, liczne zainteresowania pozazawodowe (muzyka, sport, literatura, film, sztuka, zastosowania informatyki) Krzysztofa Symeli oraz wyrozumiałość i wsparcie ze strony jego najbliższej rodziny (żona – mgr sztuki, starsza córka – studentka trzeciego roku studiów na UW, młodsza córka – licealistka, klasa maturalna).

Henryk Bednarczyk



Joachim KNOLL urodził się 23 listopada 1932 r. we Freystadt (ówczesny Śląsk). W latach 1952–1956 w Erlangen i Monachium studiował historię filozofii, historię, filologię germańską oraz nauki ekonomiczne. W 1956 uzyskał w Erlangen tytuł magistra. W pracy magisterskiej zajął się zagadnieniem edukacji elit w powiązaniu z ideą liberalizmu Cesarstwa.

Przez następne dwa lata pracował jako dziennikarz dla Südwestfunk Baden-Baden. W 1959 r. powrócił do pracy na uniwersytecie w charakterze asystenta naukowego pedagogiki w Hamburgu. W latach 1961–1964 uzyskał tytuł docenta, a następnie profesora w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Bonn. W 1964 r. rozpoczął pracę na dopiero co utworzonym Uniwersytecie w Bochum, gdzie jako pracownik Instytutu Pedagogiki prowadził wykłady z edukacji dorosłych oraz pozaszkolnej edukacji młodzieży. Z uniwersyte-tem tym jest związany do chwili obecnej. W swojej pracy skupił się na edukacji ustawicznej w międzynarodowym ujęciu porównawczym, zagadnieniu ochrony młodzieży przed szkodliwymi skutkami korzystania z mediów oraz nowych technologiach komunikacyjnych i kształce-nia.

W trakcie pracy zawodowej na Uniwersytecie w Bochum Joachim Knoll był zaangażowa-ny nie tylko w pracę wykładowcy. W tym okresie pełnił różnorodne funkcje: w roku akademickim 1964/65 pracował jako rzecznik prasowy Uniwersytetu, a w latach 1972/73 oraz 1982/83 pełnił funkcję Dziekana Wydziału III. Kilkakrotnie w swojej karierze piastował urząd kierowni-ka Instytutu. Poza tym czynnie uczestniczył przy tworzeniu Centrum Kształcenia Ustawicznego (WBZ) przy Uniwersytecie w Bochum, wspierał również pracę Zespołu ds. Publicystyki i Ko-munikacji, a następnie samodzielnego Wydziału Filozofii, Pedagogiki i Publicystyki.

Joachim Knoll był kierownikiem licznych projektów badawczych, autorem różnorodnych ekspertyz i publikacji wykonywanych na zlecenie Ministerstwa ds. Rodziny, Krajowego Cen-trum Profilaktyki Zdrowotnej, UNESCO oraz OECD. W 65 Monografiach oraz 620 artykułach poruszał tematykę związaną z kształceniem dorosłych oraz młodzieży, uwzględniając przy tym aspekty ochrony młodzieży przed szkodliwymi skutkami korzystania z mediów, aspekty polityki środowiskowej oraz zdrowotnej edukacji dorosłych.

Joachim Knoll jest również wydawcą Międzynarodowego Rocznika Edukacji Dorosłych oraz następujących czasopism „Edukacja i Wychowanie” oraz innych tytułów o tematyce edu-kacji ustawicznej dorosłych w Anglii i Stanach Zjednoczonych.

Poza Bochum wykłada i prowadzi badania w Vancouver, Nowym Yorku, Syrakuzach (USA), Hanoi (Wietnam), Taipeh (Tajwan) oraz Pecs (Węgry). Piastuje różnorodne funkcje w instytucjach krajowych. Jest członkiem zarządu Towarzystwa Nauk Filozoficznych, którego jest współzałożycielem oraz prezesem Akademii Niemieckiego Czerwonego Krzyża. Na szcze-blu międzynarodowym uczestniczy w oficjalnych zjazdach, np. był niemieckim delegatem na Światowej Konferencji UNESCO Edukacji Dorosłych oraz członkiem zarządu Międzynarodo-wego Kongresu Uniwersyteckiej Edukacji Dorosłych. Joachim Knoll jest także członkiem No-wojorskiej Akademii Nauki.

Opracowała: Karolina Maleńczak

Recenzje, informacje, dobre praktyki

Osiem lat działalności Wszechnicy

Roztoczańskiej z siedzibą

w Szczeczeszynie

8 years of Wszechnica

Roztoczańska with the registered office
in Szczeczeszyn

Pomysł prowadzenia wykładów otwartych we Wszechnicy Roztoczańskiej okazał się bardzo dobry. Wykłady o charakterze popularnonaukowym, prowadzone w sposób bardzo ciekawy i zrozumiały dla wszystkich, niezależnie od poziomu i kierunku wykształcenia, zachęcały do przychodzenia na spotkania wszechnicowe już przez osiem lat. W dniu 21 czerwca 2007 roku nastąpiło podsumowanie ósmego roku działalności tej placówki, który rozpoczął się tradycyjnie 26 października 2006 roku w auli Liceum Ogólnokształcącego w Szczeczeszynie. Wykład inauguracyjny ósmego roku Wszechnicy wygłosił również tradycyjnie inicjator powołania tej placówki do życia prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor. Temat wykładu inauguracyjnego brzmiał „Uczmy się sami sobą rządzić!”. Temat nawiązywał do odbytych wyborów samorządowych i w założeniu sprzyjał ożywieniu środowiska lokalnego na płaszczyźnie intelektualnej i działań praktycznych. W tezach wykładu można wyróżnić następujące zagadnienia:

1. Demokracja zaczyna się od nas samych, nie trzeba patrzeć, co zrobią inni, a zwracać uwagę na to, co każdy z nas może zrobić dla demokracji.
2. Jeszcze w 1964 roku Mieroszewski, współpracownik wielkiego czasopisma „KULTURA”, które wychodziło przez dziesięciolecie w Paryżu pisał: „Demokracji w Polsce nie stworzy ani nowa konstytucja, ani wolne wybory. Własna forma demokracji musi się wypracować i wywalczyć. Demokracji nikt nam w prezencie nie ofiaruje. To jest typ kultury politycznej, który musi wyrosnąć z nas samych”.

3. Składniki kultury politycznej według Giedroycia i Mieroszewskiego:

- 1) uznanie narodu za zbiorowość z istoty podzieloną:
 - społecznie,
 - religijnie,
 - ideowo,
 - obyczajowo,
 - terytorialnie

i wyrzeczenie się ujednolicania go na siłę (przemocą),

- 2) przywiązanie do podstawowych wolności:
 - sumienia,
 - słowa,
 - orientacji seksualnej,
 - zrzeszania się,
 - manifestacji.

Zawsze należy ich przestrzegać, a nie tylko dla swoich.

- 3) Traktowanie prawa jako oręcza dla budowania podstaw zgodnego współżycia grup o różnych, nawet niekiedy rozbieżnych interesach, wierzeniach, obyczajach i potrzebach.

Instytucje sądownicze powinny być niezależne od Kościołów, partii i zrzeszeń. Okazywać szacunek werdyktom sądów nawet wtedy, gdy przyznają rację naszym przeciwnikom.

Wielość partii politycznych to przejaw demokracji, ale należy wystrzegać się partyjniactwa, stawiania interesów partii

nad interesy państwa, zawłaszczania administracji publicznej, której zadaniem jest służba wszystkim obywatelom.

- 4) Odstąpienie od polityki w charakterze wojny domowej, która polega na niszczeniu przeciwnika. A przecież nie ma spraw jedynie słusznych po wsze czasy.
4. Jak się uczyć samorządzenia? Potrzeba pracy organicznej. Wiele *zależy* od każdego z nas. Zgodność słowa i czynu. Konkretność. Nie można tego zastąpić językiem zawiłym, nic nie znaczącym, trzymającym człowieka w nieustannym napięciu. Nie dać się podzielić. Nie wolno dopuścić do zerwania więzi międzyludzkich, sąsiedzkich, rodzinnych. Uczyć się współdziałania. Nie dać się zastraszyć, wyzwalać ambicje, potrzebę działania. Edukacja jest ważnym narzędziem na przetrwanie w warunkach globalizacji.

Tematem drugiego wszechnicowego spotkania 23 listopada 2006 r. były zagrożenia współczesnej cywilizacji. Wykład wprowadzający na ten temat, podobnie jak przed miesiącem, wygłosił prof. Stanisław Kaczor. Tezy wykładu można odzwierciedlić w następujących punktach:

1. Cywilizacja to wszystko to, co ułatwia człowiekowi życie. Człowiek jest twórcą cywilizacji, ale cywilizacja tworzy również człowieka.
2. Stechnologizowana rzeczywistość narzuca zasadę robić coraz więcej rzeczy, coraz szybciej, w coraz krótszym czasie. Wytwory cywilizacji wpływają na dzielenie czasu, rozbijanie go, wzmagają poczucie fragmentaryzacji, zagmatwania i niespójności doświadczenia. Panuje napięcie i deficyty czasu. Powiedzenie „nie mam czasu” staje się modne i nie wypada powiedzieć, że mam czas na wszystko.
3. Era Internetu, satelitów komunikacyjnych, wielokanałowej telewizji, telefonów komórkowych (SMS-ów, MMS-ów), lapto-

pów, zakupów w sieci – to czynniki sprzyjające kształtowaniu społeczeństwa konsumpcyjnego. Nowoczesne technologie komunikacyjne kształtują postawy wobec czasu. Silna jest szczególnie rola Internetu w oddalaniu od rzeczywistych kontaktów międzyludzkich, prawdziwych uczuć w zamian za bezpieczną namiastkę.

4. „Cywilizacja strachu” Franka Ferudina brytyjskiego socjologa sugeruje, że żyjemy w poczuciu zagrożenia, nie uznajemy autorytetów i mamy coraz gorsze zdanie o sobie i innych ludziach.
5. Rozwój telewizji: odłączenia ludzi (jeden telewizor w miejscowości gromadził ludzi), dziś nawet w jednym domu (rodzinie) każdy może mieć telewizor i jest z nim sam na sam. Komputer, z jednej strony doskonale narzędzie w pracy, ale może też być instrumentem dla wypełniania czasu głupimi gramami i uzależniać.
6. Narodziny społeczeństwa konsumpcyjnego. Media elektroniczne jako siła napędowa konsumpcyjnego stylu życia. Kupować coś, czego nawet nie potrzebujemy. To napędza produkcję, ale jednocześnie jest marnotrawstwem.
7. Zagadnienie bezrobocia w przyszłości, prognozy końca pracy, świata bez pracy. Coraz mniej miejsca jest na rozum, a coraz bardziej go potrzebujemy.

Trzecie spotkanie wszechnicowe było poświęcone współdziałaniu rodziców i szkoły. Zorganizowali je pracownicy Poradni Psychologicznej i Wychowawczej w Szczecbrzeszynie. Po wykładzie odbyły się konsultacje zespołowe i indywidualne przy udziale wychowawców klas. Wniosek końcowy ze spotkania, że warto je organizować dwa razy do roku.

1 marca 2007 roku podsumowano wyniki konkursu młodzieży szkół licealnych w Grabowcu, Szczecbrzeszynie i Zwierzyńcu na temat „Moje nadzieje, moje obawy pod koniec roku

2006”. W wyniku konkursu wyłoniono dzieści najlepszych opracowań uczniów, które autorzy zaprezentowali na spotkaniu wszechnicowym. Wszystkie prace były na wysokim poziomie merytorycznym i wygłoszone poprawnym językiem, z różnym stopniem posługiwania się tekstem pisany. Obawy autorów opracowań skupiały się wokół problemów ekologii, stosunków międzyludzkich, a także zagadnień związanych z emigracją zarobkową i bezrobociem w Polsce. Wyrażano nadzieję, że dzięki edukacji i poprawie polityki społecznej młodzi wyjeżdżający za granicę powrócą z czasem do kraju wzbogaceni nie tylko materialnie, ale i bogatsi kulturowo organizacyjnie, będą tworzyć lepszy klimat do życia społecznego. Wyrażano niepokój z powodu przemocy w rodzinach i milczenia otoczenia, przypadków samobójstw, występowania przejawów walki o władzę metodami brutalnymi itp.

Wyniki konkursu, po wysłuchaniu referatów, podsumował prof. Stanisław Kaczor, a Starosta Zamojski Henryk Matej wręczył certyfikaty i nagrody rzeczowe dla zwycięzców z trzech szkół średnich istniejących na terenie powiatu zamojskiego.

Zakończenie ósmego roku oświatowego Wszechnicy Roztoczańskiej odbyło się 21 czerwca 2007 roku. Chór Liceum Ogólnokształcącego w Szczebrzeszynie odśpiewał „Gaude Mater Polonia”. Zebranych na spotkaniu powitał dyrektor LO w Szczebrzeszynie mgr Marian Olcha, a podsumowania roku działalności Wszechnicy dokonała Prezes Stowarzyszenia Wszechnica Roztoczańska dr Irena Kurzępa. W przemówieniu sumującym nawiązała do różnych okresów działalności Wszechnicy i wyraziła nadzieję na jej dalszą działalność z pożytkiem dla środowiska.

W wykładzie na zakończenie ósmego roku oświatowego na temat „Coraz mocniej z Europą. Razem przeciw dzieleniu” prof. Stanisław Kaczor przedstawił problemy, które można ująć w następujących tezach:

1. Już w pierwszym roku istnienia Wszechnicy (1999 r.) podejmowano problematykę łączenia się z Unią Europejską w atmosferze nieprzyjaznej.
2. Minęły 3 lata od wstąpienia Polski do Unii Europejskiej i około 85% badanych Polaków opowiada się za przynależnością do Unii, widząc szereg korzyści (głównie materialnych – rolnictwo, infrastruktura, rynek pracy, edukacja).
3. Jednocześnie jawią się zachowania, pod różnymi hasłami, w rzeczywistości antyeuropejskie, grożące Polsce marginalizacją.
4. Co to znaczy stawać się Europejczykiem? Wiele treści można by wymienić. Na czoło wydaje się wysuwać odpowiedzialność za wspólny los. Widzieć nie tylko dziś, ale i odległe jutro.
5. Unia Europejska to bezpieczeństwo demokracji i społeczeństwa obywatelskiego, cieszącego się wolnością i szacunkiem innych.
6. Nie można żyć w atmosferze ciągłej podejrzliwości, w klimacie łamania prawa, wydawania wyroków bez sądu.
7. Unia Europejska to szkoła budowania jedności i solidarności z zachowaniem różnorodności. To gwarancja poszanowania prawa przez możliwość odwoływania się do instytucji europejskich.
8. Unia Europejska to dobry parasol dla kształtowania się małych Ojczyzn, jako ostoi samorządności.
9. Nie wolno się poddawać tym, którzy nie chcą szanować praw mniejszości.
10. Wolność słowa jest jednym z najważniejszych warunków dla zdrowia psychicznego narodu. Zatem razem z Europą, w trosce o jej los, jako nasz los.

Na zakończenie spotkania Dyrektor LO zaprosił wszystkich na rozpoczęcie dziewiątego roku oświatowego Wszechnicy Roztoczańskiej na 27 września 2007 roku w Szczebrzeszynie.

Z rozmów kularowych wynika, że głównym motywem uczestniczenia w spotkaniach wszechnicowych jest ciągły niedosyt wiedzy i chęć zrozumienia zachodzących procesów w otaczającej rzeczywistości, a w przypadku osób będących na emeryturze także troska o to, aby nie stanąć w miejscu. Można więc mieć nadzieję, że Wszechnica Roztoczańska będzie się rozwijać także w latach następnych.

Teresa Z. Sarleja

„E-learning i telepraca osób niepełnosprawnych”

E-learning and telework of disabled people
(the 24th of April 2007)

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
24 kwietnia 2007

W dniu 24 kwietnia 2007 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej (APS) w Warszawie odbyło się spotkanie naukowe zorganizowane przez Pracownię Edukacji na Odległość przy Katedrze Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki APS. Uczestnikami spotkania byli przedstawiciele różnych ośrodków akademickich oraz instytucji edukacyjnych. Program sesji przewidywał wystąpienia pracowników naukowo-dydaktycznych Akademii Pedagogiki Specjalnej oraz prezentację dorobku i osiągnięć oraz prac kwalifikowanych wybranych środowisk akademickich.

Celem sesji naukowej była analiza podstaw teoretycznych i najnowszych rozwiązań związanych z e-learningiem i telepracą, zwłaszcza osób niepełnosprawnych.

Główne zagadnienia wystąpień dotyczyły diagnozy wykorzystania technologii e-learning w telenauczaniu, oceny możliwości wykorzystania e-learningu w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, wskazania korzyści wynikających ze stosowania technologii e-learning

dla edukacji ustawicznej, wskazania sposobów wdrażania systemów e-learningowych w edukacji ustawicznej, integracji środowisk naukowych i edukacyjnych, rozwijających technologię e-learning, upowszechnienia przykładów dobrych praktyk w zakresie e-learningu. Zaprezentowano również technologiczne aspekty edukacji na odległość i telepracy, projekty Unii Europejskiej związane z edukacją na odległość i telepracą, możliwości telewizji internetowej w edukacji i telepracy oraz stan i perspektywy rozwoju usług komunikacji elektronicznej w kontekście telepracy.

Przedstawione szerokie spektrum zagadnień dotyczyło uwarunkowań organizacyjno-prawnych, dydaktyczno-metodycznych i techniczno-technologicznych w stosowaniu innowacyjnych metod nauczania-uczenia się, wykorzystujących możliwości technologii informatycznych. Opisane modele funkcjonowania usług telenauczania i telepracy w zakresie projektowania, organizacji i wdrażania umożliwiają kreowanie właściwego wykorzystania rozwiązań innowacyjnych technologii wśród instytucji szkoleniowych oraz uczestników szkoleń z różnych sektorów gospodarki, wdrażanie i testowanie nowych technologii i metod telenauczania, promowanie doświadczeń i przykładów „dobrych praktyk”.

Zbigniew Kramek

Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej, 27 kwietnia 2007

Theoretical-methodological bases
of e-learning development in lifelong education
(the 27th of April 2007)

W dniu 27 kwietnia 2007 r. w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu odbyło się spotkanie naukowe w ramach projektu

badawczego (grantu naukowego). Uczestnikami spotkania byli przedstawiciele:

- publicznych placówek kształcenia ustawicznego: Centra Kształcenia Ustawicznego, Centra Kształcenia Praktycznego, Ponadgimnazjalne szkoły zawodowe, uczelnie;
- niepublicznych placówek szkoleniowych: SuperMemo World Poznań, WiedzaNet Warszawa, EDUSERWIS Poznań, KEN Technologie Informatyczne;
- Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego (PSKM)

oraz przedstawiciele lokalnych i regionalnych środowisk kształcenia i szkolenia zawodowego.

Celem konferencji były: diagnoza wykorzystania technologii e-learning w placówkach edukacyjnych w Polsce, upowszechnienie wyników badań i prezentacja przykładów dobrych praktyk, wymiana doświadczeń i rozwiązań we wdrażaniu technologii e-learning w edukacji na odległość oraz prezentacja oferty kształcenia i materiałów szkoleniowych.

Główne zagadnienia wystąpień dotyczyły rozwiązań systemowych i programowych w instytucjach edukacyjnych i komercyjnych, w tym uczelni wyższych, instytucji szkoleniowych oraz przedsięwzięć komercyjnych, propagujących i wspomagających proces e-nauczania. Opisano zagadnienia współczesnych modeli teleedukacji w aspektach organizacyjno-prawnych, dydaktyczno-metodycznych i techniczno-technologicznych. Dokonano przeglądu istniejących platform e-learningowych w instytucjach edukacyjnych i komercyjnych. Scharakteryzowano czasopisma elektroniczne w Internecie, służące prezentacji i upowszechnianiu zagadnień związanych z e-edukacją. Wskazano na dwie podstawowe klasy rozwiązań informatycznych, wykorzystywanych do prowadzenia szkoleń na odległość w modelu WBT (Web Based Training) na przykładzie systemu Edumatic i Moodle. Opisano i sklasyfikowano inne popularne systemy do zdalnego kształcenia oraz

przeprowadzono dyskusję na temat wpływu czynników na jakość i efektywność wdrażania rozwiązań e-learningowych w placówkach szkoleniowych.

Została zaprezentowana publikacja książkowa, przedstawiająca problemy rozwoju e-learningu i pogłębiająca wiedzę z zakresu badań nad rozwojem nowoczesnych technik w edukacji na odległość, a w szczególności: czynniki determinujące rozwój nauczania zdalnego, możliwości stosowania technologii e-learning, analizę jakościową systemów e-learningowych, profile kompetencji specjalistów e-nauczania, ramy prawne związane z edukacją na odległość. Zamieszczono w niej przykłady praktycznego stosowania e-learningu w doskonaleniu kompetencji pracowniczych w formie multimedialnego i interaktywnego przekazu treści nauczania.

Instytut Technologii Eksploatacji realizuje wiele innych projektów, ukierunkowanych na rozwój e-learningu:

- *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności* (Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL). Celem projektu jest wzrost konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw poprzez implementację modelu zastosowania technologii informatycznych do podnoszenia jakości i powszechnej dostępności usług wspierających. Utworzono dwa partnerstwa ponadnarodowe.
- *Zawsze na kursie – platforma e-learning dla doradców zawodowych pracujących z młodzieżą* (LEONARDO DA VINCI). Celem projektu jest rozwój i doskonalenie systemu kształcenia doradców zawodowych poprzez zdiagnozowanie ich potrzeb szkoleniowych oraz budowę europejskiego Multimedialnego Centrum Warsztatowego w formie platformy e-learning dla doradców zawodowych. W partnerstwie międzynarodowym uczestniczą cztery kraje Unii Europejskiej, a projekt jest administrowany przez KG OHP.

- *Europejski program szkoleń e-learningowych dla przetwarzania danych i multimedialnych <eFORMINFO> (SOCRATES Programme – MINERVA Action).* Celem projektu jest promowanie i podniesienie poziomu wiedzy na temat metod kształcenia otwartego i na odległość oraz stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w edukacji. Partnerstwo międzynarodowe obejmuje pięć krajów europejskich.
- *Elastyczne, modułowe, multimedialne technologie dokształcania zawodowego. Rozwój metod telepracy i telenauczania (Program Wieloletni PW-004 „Doskonalenie systemów rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji”).* Celem projektu jest opracowanie modelu funkcjonowania doradztwa metodycznego w zakresie projektowania, organizacji i wdrażania ofert szkoleniowych z wykorzystaniem metod telenauczania (technologii e-learning).

Zbigniew Kramek

**Szkoła Młodych Andragogów,
21–25 maja 2007, Zielona Góra**
School for Junior Andragogists
(the 21st–25th of May 2005)

W przyszłym roku obchodzić będziemy jubileuszowe – X już spotkanie uczestników Letniej Szkoły Młodych Andragogów, która jest jednym z ważniejszych wydarzeń kręgu spotkań środowiska andragogicznego. Ideą „Szkoły” są spotkania początkujących badaczy, pracowników naukowych, doktorantów z wybitnymi profesorami w dziedzinie nauk społecznych, uczestnictwo w ich wykładach, możliwość dyskusji, prezentacji przygotowanych wystąpień naukowych. Uczestnictwo w „Szkołach” pozwala na jakże bardzo ważny dla młodych ludzi kontakt z wybitnymi na-

ukowcami, daje szansę na sprecyzowanie tematu własnych poszukiwań badawczych, bezpośredni udział i koncentrację na życiu naukowym.

Po każdej edycji „Szkoły” ukazuje się recenzowana publikacja z tekstami jej uczestników pt. „Dyskursy młodych andragogów” wydawana corocznie przez Oficynę Wydawniczą UZ, redagowana od początku przez prof. Józefa Kargula, a od dwóch lat przez dr Małgorzatę Olejarz z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Warto dodać, że w listopadzie ubiegłego roku „Dyskursy młodych andragogów” zostały zakwalifikowane przez Redakcję The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH) do promocji i upowszechniania na międzynarodowym rynku wydawniczym.

W tym roku, w dniach 21–25 maja w Zielonej Górze odbyła się kolejna, IX już Letnia Szkoła Młodych Andragogów pod stałym kierownictwem naukowym prof. zw. dra hab. Józefa Kargula, organizowana przez Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Dolnośląską Szkołę Wyższą Edukacji TWP we Wrocławiu oraz Zakład Animacji Kultury i Andragogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Obrady i wystąpienia zaproszonych gości oraz uczestników odbywały się w auli budynku Kolegium Neofilologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Tegoroczne zajęcia szkoły zgromadziły około dwudziestu uczestników – doktorantów, asystentów, adiunktów uniwersytetów i szkół wyższych z całego kraju, prowadzących zajęcia lub badawczo zajmujących się andragogiką oraz liczne grono słuchaczy wystąpień zacnego grona profesor-skiego.

Tematyka zajęć, wystąpień, referatów i spotkań dyskusyjnych z udziałem wybitnych polskich humanistów koncentrowała się wokół następujących kwestii: teoretyczne i me-

todologiczne problemy andragogiki, metodyka badań andragogicznych, edukacja dorosłych wobec wyzwań epoki oraz nauczanie andragogiki w szkołach wyższych.

Oficjalnego otwarcia „Szkoły” dokonał prof. dr hab. Ryszard Asienkiewicz – prodekan Wydziału Nauk Pedagogicznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz prof. dr hab. Bogusława Dorota Gołębiak – prorektor DSWE TWP we Wrocławiu, która wygłosiła również wykład inauguracyjny pt. „Pedeutologia i/a andragogika. Konwersacja w ‘dobrym’ towarzystwie”.

Pierwsze spotkanie autorskie pt. „Jak pytanie o szeroko rozumiane wychowanie inspirowało moją drogę zawodową” prowadziła prof. dr hab. Beata Sierocka z DSWE TWP we Wrocławiu. W późniejszych dyskusjach zwróciła także uwagę na przekorną w sferze edukacji potrzebę poddania się procesowi oduczania od pewnych schematów, nawyków.

W ciągu prawie tygodnia zajęć uczestnicy mieli niepowtarzalną okazję wysłuchania wykładów profesorskich połączonych z często burzliwymi dyskusjami. I tak kolejno rozpoczęto od wystąpienia prof. dr hab. Elżbiety Kowalskiej-Dubas z Uniwersytetu Łódzkiego pt. „Samotność – w poszukiwaniu istoty samotności” poruszającego kwestię samotności, jej istoty, inspiracji oraz relacji wobec pojęcia „osamotnienie”.

Drugi dzień „Szkoły” rozpoczęto spotkaniem autorskim z prof. zw. dr hab. Olgą Czerniawską z WSHE w Łodzi pt. „Co jest ważne, a co najważniejsze w andragogice i gerontologii?” Tematem przewodnim była próba odpowiedzi na pytanie, co jest we współczesnej andragogice i gerontologii ważne, a co najważniejsze, a także czym ma być oświata dorosłych w przyszłości. Tego dnia uczestnicy wysłuchali również wystąpienia prof. zw. dr hab. Mieczysława Malewskiego (DSWE TWP we Wrocławiu) pt. „Paradygmatyczna zmiana w teorii edukacji doro-

szych”, rozważającego zjawisko, sytuację paradygmatycznej zmiany w teorii edukacji dorosłych – przejście od nauczania do uczenia się, jego przyczyny i skutki. Tło do rozważań stanowiło zagadnienie fundamentalnej dystrybucji opozycji: wiedza i informacja. W kolejnych dniach odbyły się spotkania autorskie z prof. zw. dr hab. Tadeuszem Aleksandrem z Uniwersytetu Jagiellońskiego pt. „Instytucje oświaty dorosłych w Polsce „ oraz prof. dr hab. Bogdanem Idzikowskim z Uniwersytetu Zielonogórskiego pt. „Dekonstrukcja i rekonstrukcja pojęcia czas wolny w społeczeństwach transformacji”. Ostatnie wystąpienia miały miejsce 25.05.2007 r. – prof. zw. dr hab. Zenona Jasińskiego z Uniwersytetu Opolskiego pt. „Oświata dorosłych i edukacja wielokulturowa z perspektywy zaolziańskiej i europejskiej” oraz prof. zw. dr hab. Józefa Karguła z DSWE TWP we Wrocławiu pt. „Spotkanie międzykulturowe jako doświadczenie biograficzne”, który jednocześnie podziękował wszystkim gościom i uczestnikom za tegoroczne spotkanie i aktywny udział w warsztatach oraz dokonał oficjalnego zakończenia „Szkoły”.

Każdego dnia „Szkoły” poza spotkaniami autorskimi z profesorami przeznaczono również część czasu na wystąpienia uczestników. Prezentowali oni tematykę i zakres prowadzonych badań, rozpraw doktorskich, prac, ich wstępne lub końcowe wyniki, które poddawano ocenie i dyskusji. Konstruktyną krytyka zacnego grona profesorskiego, jak i komentarze uczestników były doskonałą lekcją dla obecnych i przyszłych doktorantów oraz pracowników naukowych.

W tradycję „Szkoły” wpisały się zajęcia praktyczne – gry symulacyjne i ćwiczenia przygotowane przez prof. zw. dr hab. Józefa Karguła, które pozwalają na doskonalenie umiejętności negocjacji, argumentacji, podejmowania realnych decyzji, a także pozwoliły na sprawdzenie warsztatu pisarskiego

i redakcyjnego. Jak co roku, gry zostały przyjęte z dużym entuzjazmem i ocenione bardzo pozytywnie przez słuchaczy.

Zwyczajem „Szkoly” jest także jednodniowy wyjazd do Niemiec na wizytę studyjną do wybranej instytucji edukacyjnej. W tym roku uczestnicy wizytowali niemiecką instytucję edukacji dorosłych „Zukunft im Zentrum”. Centrum Koordynacyjne jest jedną z ważniejszych instytucji tego typu w Berlinie, współpracuje z większością instytucji edukacji dorosłych w stolicy Niemiec. Reprezentanci instytucji – Frank Schröder (stały pracownik Centrum) oraz osoby współpracujące – dr Helga Stock z Uniwersytetu Humboldta i Inga Börjesson podzielili się swoją wiedzą i doświadczeniami z zakresu realizacji projektu dotyczącego rozwijania standardów jakości w poradnictwie i edukacji dorosłych.

Tegoroczne spotkanie w Zielonej Górze zgromadziło wielu słuchaczy. Zarówno ci, którzy przyjeżdżają w to miejsce każdego roku, jak i ci, dla których było to pierwsze tak osobiste spotkanie z nauką potwierdzali niepowtarzalną atmosferę „Szkoly”. Opinie te cieszą nie tylko organizatorów Letniej Szkoły Młodych Andragogów, ale również środowisko naukowe.

Małgorzata Kacprzak

EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie Kształcenia Dorosłych)

W listopadzie 2006 roku podczas dorocznego Walnego Zgromadzenia w Avilès w Hiszpanii wybrano nowy zarząd EAEA. W jego skład weszło trzech nowych członków oraz siedmiu z poprzedniej kadencji. Nowy zarząd pokłada ogromne nadzieje w stawieniu czoła największym wyzwaniom w Europie.

Zagadnieniem fundamentalnym będzie oczywiście wciąż edukacja, ale kwestia zatrudnienia, starzejące się społeczeństwo, migracja oraz konkurencyjność będą tematami poruszonymi również często w najbliższej przyszłości.

EAEA organizuje i patronuje wielu spotkaniom, seminariom, konferencjom na całym świecie. Warto poświęcić uwagę nadchodzącym wydarzeniom:

12–15 września 2007, Trondheim, Norwegia

XIX coroczna Konferencja Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Międzynarodowej (EAIE)

13–14 września 2007, Ghent, Belgia

Konferencja końcowa projektu Reaction: Akredytacja wcześniejszego doświadczonego uczenia się w różnych sektorach.

23–25 września 2007 Pecs, Węgry

V międzynarodowa Konferencja na temat: Kształcenie ustawiczne w regionie miasta. Planowana jest dyskusja w obszarze istotnych problemów edukacji: rola kształcenia ustawicznego w kontekście zmodyfikowanej strategii lizbońskiej UE; regiony uczące się, a lokalny i regionalny rozwój gospodarczy i zatrudnialność; skuteczność modelu regionu uczącego się w procesie wzmacniania spójności społecznej.

23–25 września 2007, Bled, Słowenia

Konferencja poświęcona tematowi: Zarządzanie kadrami w zmieniających się środowiskach akademickich. To właśnie w obszarze europejskiego szkolnictwa wyższego zachodzą obecnie największe zmiany, które mają bezpośredni wpływ na rolę dziekana oraz pracowników – seniorów naukowo-dydaktycznych, którzy często zmuszeni są do rezygnacji ze stosunków koleżeńskich i występowania w roli „lidera” czy „kierownika” kadry.

24–26 października 2007, Sztokholm, Szwecja
VI otwarta konferencja EDEN – European Distance and e-learning Network (Europejska Sieć e-learning oraz uczenia się na odległość) pod hasłem: Prawdziwa nauka w wirtualnym świecie. Tematem przewodnim będzie wpływ technologii ICT na edukację szkolną, kwestia adaptacji przez pedagogów, twórców polityki i agencje międzynarodowe powstającego w XXI wieku paradygmatu szkolnictwa.

15–16 listopada 2007, Bonn, Niemcy
Prawo do edukacji w kontekście migracji i integracji. Przewidziano trzy główne bloki tematyczne: Język jako klucz do integracji i uczestnictwa; Promowanie włączania i uczestnictwa poprzez edukację dorosłych; Edukacja dorosłych i współpraca międzynarodowa.

5–9 grudnia 2007, Tuluza, Francja
Głównym celem seminarium „Edukacja dorosłych i dialog międzykulturowy” jest budowa nowego partnerstwa w programie Grundtvig w obszarze edukacji dorosłych. Organizatorzy zapewniają o praktycznym charakterze seminarium, przygotowywaniu projektów i formularzy aplikacyjnych.

Szczegółowe informacje oraz pełna lista nadchodzących wydarzeń dostępne są na stronie: www.eaea.org/events

Małgorzata Kacprzak
Instytut Technologii Eksploatacji
– PIB w Radomiu
malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

Contents

□ Commentary	
E-learning – a chance for adult education – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□ Problems of adult education in Poland and in the world	
Joachim Knoll: Issues and Trends of Adult Education in European Dimension	7
Hanna Bałos: Always on the right track project – Leonardo da Vinci Programme – summary	14
Ewa Przybylska: Adult Education in Bulgaria.....	24
Cezary Andrzej Krawczyński: Innovations in the continuing education of adults – job rotation and validation of competences	32
□ Education of the elderly	
Beata Boczukowa: Communication of adult people.....	44
Małgorzata Maria Stanowska: „Open Doors for Europe” – experiences of Lublin Third Age University	52
Małgorzata Kacprzak: Seniors citizens’ education as a national priority	59
Ludmiła Łopacińska: Living Memory eLearning Programme	62
SENIORNet – network for the elders	67
□ E-learning – Polish and foreign experiences	
Zdzisław Wołk: E-learning as a component of continuing education elastic system	72
Katri Salonen, Anu Hiltunen, Sanna Merisalo: Optima – Web-Based Learning Environment	80
Eunika Baron-Polańczyk: Competences of the multimedia didactic materials design and use in the range of pupils educational requirements – the report from research	86
Jacek Marciniak: Qualitative analysis of e-learning systems for example of Edumatic informatic platform and Moodle system.....	95
□ Profiles of outstanding adult educators	
Krzysztof Symela – <i>Henryk Bednarczyk</i>	114
Joachim Knoll – <i>Karolina Maleńczak</i>	117
□ Reviews, conferences, good practices	
8 years of <i>Wsztechnica Roztoczańska</i> with the registered office in Szczebrzeszyn – <i>Teresa Z. Sarleja</i>	118
E-learning and telework of disabled people, 24 kwietnia 2007, Warszawa – <i>Zbigniew Kramek</i>	121

Theoretical-methodological bases of e-learning development in lifelong education, 27 kwietnia 2007, Radom – Zbigniew Kramek	121
School for Junior Andragogists, 21–25 maja, 2007 Zielona Góra – Małgorzata Kacprzak	123
EAEA – European Association for the Education of Adults – Małgorzata Kacprzak	125
□ Содержание	127

Содержание

□ Комментарий

Э-леарнинг шансом образования взрослых – *Хенрик Беднарчик* 5

□ Проблемы просвещения взрослых в Польше и за рубежом

Йоахим Кнолл: Тренды и проблемы образования взрослых
в европейском контексте 7

Ханна Балос: Всегда на курсе – подведение итогов проекта
Леонардо да Винчи 14

Эва Пшибыльска: Образование взрослых в Болгарии 24

Цезары Андрей Кравчиньски: Инновации в непрерывном
образовании взрослых – ротация труда и валидация
компетенций 32

□ Образование взрослых людей

Беата Бочукова: Сообщение между взрослыми людьми 44

Малгожата Становска: Open Doors for Europe – из опыта
деятельности Лубельского Университета третьего возраста 52

Малгожата Кацижак: Образование ветеранов как национальный
приоритет 59

Людмила Лопациньска: Промоция информационных
технологий среди взрослого населения проживающего в сельских
районах – Living Memory 62

Сеть СеньорНет – Швеция 67

□ Э-леарнинг – из польского и зарубежного опыта

Здзислав Волк: Э-леарнинг как компонент гибкой системы
дистанционного образования 72

Катри Салонэн, Ану Хилтунэн, Санна Мэрисало: Оптима –
обучающая среда обоснована на интернетных страницах 80

Эуника Барон-Поланьчик: Компетенции проектирования
и использования мультимедиаальных дидактических материалов
в образовании учеников 86

Яцек Марциняк: Качественный анализ систем дистанционного
образования на примере информационной платформы Эдуматик
и системы Моодле 95

□ Выдающиеся педагоги

Кжиштоф Сымеля – *Хенрик Беднарчик* 114

Йоахим Кнолл – *Каролина Маленьчак* 117

□ Рецензии, информации, примеры хороших практик	
<i>Восемь лет деятельности Университета розточаньского в г. Щебжешин – Тереса Сарлея</i>	118
<i>E-леарнинг и телетруд лиц людей с дефектами, 24 апреля 2007, г. Варпшава – Збигнев Крамэк</i>	121
<i>Теоретическо-методологические основы развития э-леарнинга в непрерывном образовании, 27 апреля 2007, г. Радом – Збигнев Крамэк</i>	121
<i>Школа молодых андрагогов, 21–25 мая 2007, Зелена Гора – Малгожата Кацпжак</i>	123
<i>ЕАЕА – актуальности, календари, события – Малгожата Кацпжак</i>	125
 □ Contents	 127