

---

# EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

---

# 3(58)/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 Olifirowicz  
Redaktor tomu: Joanna Tomczyńska

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

## RECENZJE – Rada Programowa

Reviews – Programmatic council

ISSN 1507-6563

## KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,  
nakład 3/58 tomu – 700 egz., łącznie 60 500 egz.

Komentarz

Commentary

Edukacja – moralność –  
sfera publiczna  
– IV Ogólnopolski  
Zjazd Pedagogiczny  
Education – moralists - public  
sphere – 6th all - Polish  
Pedagogical Convention

Edukacja na Słowacji

Education in Slovakia

Standardy a europejskie  
ramy kwalifikacji

Standards between European  
Qualification Framework

Sylwetki wybitnych  
oświatowców

Profiles of outstanding adult  
educators

Konferencje, recenzje,  
informacje

Conferences, reviews,  
informations

*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



1717

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](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

□ <b>Komentarz</b>	
Jaka polityka edukacyjna, jaka przyszłość i jaka szkoła? – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□ <b>Edukacja – moralność – sfera publiczna – VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny</b>	
<b>Stefan M. Kwiatkowski:</b> Polityka edukacyjna jako przedmiot badań – wprowadzenie do dyskusji.....	7
<b>Andrzej Bogaj:</b> Polityka edukacyjna w Polsce na tle priorytetów Unii Europejskiej.....	11
<b>Zygmunt Wiatrowski:</b> Swobodny przepływ pracowników i uznawanie kwalifikacji jako dominujące wyznaczniki europejskie dla polityki edukacyjnej w Polsce.....	20
<b>Nella Nyczkało:</b> Rozwój systemów nauczania zawodowego: retrospektywna analiza i dzisiejsze problemy .....	28
<b>Dorota Koprowska:</b> Edukacja informatyczna i e-learning w zarządzaniu mikroprzedsiębiorstwem.....	30
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Ustawiczna edukacja zawodowa wobec europejskiego rynku pracy i kształcenia .....	40
□ <b>Edukacja na Słowacji</b>	
<b>Ivan Turek, Rozmarina Dubovska:</b> Kompetencje jako cele procesu nauczania-uczenia się .....	48
<b>Weronika Stoffova:</b> Animacja w podręcznikach elektronicznych i w innych elektronicznych prezentacjach materiałów dydaktycznych .....	52
<b>Milan Ďuriš:</b> Problematyka kształcenia ustawicznego nauczycieli specjalistycznych przedmiotów technicznych w społeczeństwie informacyjnym .....	58
□ <b>Standardy a europejskie ramy kwalifikacji</b>	
<b>Tadeusz Gawlik, Teresa Jaszczyk:</b> W stronę Europejskich Ramowych Kwalifikacji Zawodowych .....	62

<b>Zbigniew Kramek:</b> Badanie wykorzystania i identyfikacja potrzeb w zakresie standardów kwalifikacji zawodowych .....	68
<b>Krzysztof Symela, Ludmiła Łopacińska:</b> Projekty wspierane przez Komisję Europejską w zakresie testowania i rozwoju Europejskich Ram Kwalifikacji....	81
<b>Ireneusz Woźniak:</b> Porównanie deskryptorów definiujących poziomy krajowych standardów kwalifikacji zawodowych z poziomami europejskich ram kwalifikacji .....	89
<input type="checkbox"/> <b>Sylwetki wybitnych oświatowców</b>	
<b>Jan Stoffa</b> – <i>Henryk Budzeń, Henryk Bednarczyk</i> .....	98
<b>Antonina Bielajewa – wspomnienie (1927–2007)</b> – <i>Henryk Bednarczyk</i> .....	101
<input type="checkbox"/> <b>Konferencje, recenzje, informacje</b>	
Turek J.: <i>Współczesne trendy w nauczaniu w szkołach wyższych</i> , Komarno, Uniwersytet J. Sellyeho, 2006 – <i>Henryk Budzeń</i> .....	103
„ <i>Bliżej Moodle</i> ”, 28 czerwca 2007 Warszawa – <i>Alicja Sadłowska, Tomasz Sułkowski</i> .....	104
Tadeusz Lewowicki: <i>O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki</i> , 2007 .....	106
Aleksander Szejnberg: <i>Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się</i> , Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2006 – <i>Agata Kowacz</i> .....	107
<i>E-Learning in SMEs – Examples from Six European Countries</i> , ITeE – PIB, Radom, 2007 Jolanta Religa (red.) .....	109
Urszula Kowalska, Tomasz Sułkowski (red.): <i>Innowacyjne technologie w doskonaleniu kompetencji doradcy zawodowego</i> , Warszawa–Radom 2007, Komenda Główna OHP, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB – <i>Hanna Cahuń</i> ....	110
Magdalena Cupryjak: <i>Tożsamość a rola nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości</i> , Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2007 – <i>Halina Zwolska</i> .....	111
Sieć ReferNet w Polsce – <i>Kinga Motysia</i> .....	112
„XX. DIDMATTECH 2007”, Ołomuniec, 20–21 czerwca 2007 – Zbigniew Kramek .....	114
<input type="checkbox"/> <b>Contents</b>	117
<input type="checkbox"/> <b>Содержание</b>	119

**Henryk BEDNARCZYK**

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



## Jaka polityka edukacyjna? Jaka przyszłość, jaka szkoła?

Z doniosłych problemów podejmowanych przez VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w Lublinie właśnie wymienione w tytule komentarza wydają się najbardziej istotne dla praktyki edukacyjnej. Nie ulega wątpliwości, że problemy polskiej edukacji od przedszkola do uniwersytetu winny być rozwiązywane, a kształcenie modernizowane dla sprostania problemom globalizacji, rozwoju społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy. Zasadne zatem jest poszukiwanie przez pedagogów na Zjeździe uwarunkowań i celów kształcenia dla przyszłości zawartych w pytaniach: *Jaka wspólnota? Jaka sprawiedliwość? Jaka kultura? Jakie relacje?* Oczywiście można oczekiwać również odpowiedzi na pytanie: jaki jest wkład polskiej pedagogiki, do rozwiązywania współczesnych problemów edukacji, społeczeństwa, a także w rozwój teorii i metodologii badań pedagogicznych? Odpowiedzi można poszukiwać na sesji półplenaryjnej: *Jaki paradygmat?* prowadzonej przez prof. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego.

Zamieszczamy zaledwie kilka nadesłanych referatów do VI sesji półplenaryjnej: *Jaka Polityka edukacyjna?* Wyrażam nadzieję, że ułatwi to obrady tej sesji kierowanej przez prof. dr. hab. Stefana M. Kwiatkowskiego.

Myślę, że istotnym wydarzeniem zauważonym na Zjeździe będzie spotkanie autorskie i prezentacja monografii profesora Tadeusza Lewowickiego *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, a także *Ewaluacja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*.

Ukazał się 50 numer *Pedagogiki Pracy*, podwójnie jubileuszowy z materiałami XX-lecia Ośrodka Pedagogiki Pracy w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, zawierający zapis dyskusji panelowej *Pedagogika wobec antynomii edukacji i rynku pracy*. Konferencja była zorganizowana z okazji posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 17–18 stycznia 2007 r. w Radomiu.

Przedstawiamy trzy opracowania pedagogów słowackich związanych z nami wspólnie organizowanym cyklem konferencji naukowych DIDMATTECH. Wśród sylwetek wybitnych pedagogów opisujemy drogę życiową twórcy i wieloletniego przewodniczącego tej konferencji, inicjatora i orędownika współpracy naukowej w pedagogice między słowackimi i polskimi uczonymi, wyższymi uczelniami – profesora Jana Stoffy, który świętował wiosną jubileusz 70-lecia. Jeszcze raz życzymy dużo zdrowia i radości.

Z żalem żegnamy profesor Antoninę P. Bieljajewą (1927–2007), autorkę politeorii kształcenia zawodowego, mojego konsultanta naukowego, od wielu lat współpracującej z polskimi pedagogami pracy.

Wychodząc naprzeciw zainteresowaniom intensywnie rozwijającym procesom w zakresie europejskich i krajowych ram kwalifikacji przedstawiamy prace o standardach kwalifikacji zawodowych wykonane w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu i ich relacje z nowymi zadaniami.

Przekazując kolejny numer *Edukacji Ustawicznej Dorosłych* przed VI Ogólnopolskim Zjazdem Pedagogicznym wyrażam przekonanie, że Zjazd spełni nadzieję polskich pedagogów.

## What educational policy? What the future, what about school?

The issues mentioned in the title of the commentary seem to be the most crucial for educational practice among significant problems taken up during the 6<sup>th</sup> all-Poland Pedagogical Convention in Lublin. There is no doubt, that the problems of Polish education, from nursery school to university, should be solved and the education process should be modernized to meet the problems of globalization and development of knowledge-based society and economy. Resulting, search for determinants and aims of education for the future comprised in the questions: *What community? What justice? What culture? What relationships?* which is conducted by educationalists during the Convention, is a justifiable argument. Obviously, we can also expect a response to the question: What is a contribution of Polish pedagogy to solve the present problems of education, society and to the development of theory and methodology of pedagogical research? The answer can be found during the half-plenary session: What paradigm? to be lead by Prof. PhD Tadeusz Lewowicki.

We placed only a few papers which were sent for the 6<sup>th</sup> half-plenary session: What educational policy? I hope, that it will facilitate a debate of this session to be moderated by Prof. PhD Stefan Kwiatkowski.

In my opinion, the author's meeting and presentation of Prof. Tadeusz Lewowicki's monograph *About the identity, condition and duties of pedagogy* as well as *Evaluation of teachers' qualifications in the context of educational changes*, will be essential events to observe during the Convention.

We published the 50th issue of Labour Pedagogy which is doubled-jubilee because of material including a recording of panel discussion *Pedagogy towards antinomy of education and labour market* which took place during the 20<sup>th</sup> anniversary of Labour Pedagogy Centre in the Institute for Sustainable Technologies - National Research Institute in Radom. The conference was organized on the 17<sup>th</sup>-18<sup>th</sup> of January in Radom on the convention of the Pedagogical Sciences Committee PAN.

We present three studies of Slovakian educationalists who are close with us because of commonly organized cycle of DIDMATTECH scientific conferences. Among profiles of outstanding educationalists – we present Prof. Jan Stoffa who celebrated the 70<sup>th</sup> jubilee in Spring and who is a chairman of that conference, initiator and advocate of science cooperation in pedagogy among Polish and Slovakian scholars and universities. We wish again to enjoy good health and joy.

With a great sorrow we pay a last tribute to Prof. Antonina P. Bielajewa (1927–2007), the author of politheory of vocational education, my academic consultant, who has cooperated with Polish labour educationalists for several years.

We present works on vocational qualification standards done in the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom and their relations with new activities, making an effort to meet interests which develop processes in the scope of European and national qualification frames.

Handing over the next issue of Polish Journal of Continuing Education before the 6<sup>th</sup> all – Poland Pedagogical Convention I believe, that the Convention will meet hopes of Polish educationalists.

# EDUKACJA – MORALNOŚĆ – SFERA PUBLICZNA – VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny

**Stefan M. KWIATKOWSKI**

Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa

## Polityka edukacyjna jako przedmiot badań – wprowadzenie do dyskusji

Education policy as a subject of research  
– introduction to discussion

**Słowa kluczowe:** polityka edukacyjna, badania pedagogiczne, ewaluacja, polityka społeczna.

**Key words:** education policy, pedagogical research, evaluation, social policy.

### Summary

The article presents education policy as a component of social policy which is responsible for optimal development all society and lifelong learning idea. Education policy should be treated as a activity for realization education aims. Author shows the possibility of pedagogical research in education policy and it impact on connection between pedagogical practice and theory and between pedagogic and another social disciplines- especially sociology and psychology.

Przyszły kształt edukacji zależy od bieżącej polityki edukacyjnej. To ona, jako komponent polityki społecznej, jest odpowiedzialna za optymalny rozwój całego społeczeństwa, za realizację idei *uczenia się przez całe życie*. Potocznie polityka utożsamiana jest z umiejętnością sprawowania władzy, ze zdolnością do wyznaczania celów i określania sposobów ich realizacji, ze sztuką motywowania i przekonywania do władnych racji. Zatem politykę edukacyjną możemy traktować jako działalność na rzecz realizacji celów edukacyjnych, z wielowariantowym przedstawieniem dróg wiodących do ich osiągnięcia, a także z tworzeniem klimatu społecznego

sprzyjającego rozwojowi edukacji (motywowanie nauczycieli, przekonywanie różnych grup społecznych do szeroko rozumianego inwestowania w edukację). W tym sensie polityka edukacyjna jest domeną władz państwowych i samorządowych, których zadaniem jest stworzenie dzieciom, młodzieży i dorosłym warunków do zaspokajania aspiracji edukacyjnych. W tym – pierwszym – ujęciu polityka edukacyjna jest działalnością praktyczną – z pedagogicznego punktu widzenia bliską badaniom stosowanym. Drugie ujęcie to spojrzenie na politykę edukacyjną jako na dyscyplinę teoretyczną zajmującą się pedagogicznymi badaniami podstawowymi (Okoń, 2001, s. 299).

Konsekwencją tych dwóch ujęć jest częste w naukach społecznych oderwanie teorii od praktyki. Temu niekorzystnemu zjawisku może zapobiec integracja ogólnych teorii ze szczegółowymi egzemplifikacjami jej zastosowań, równoprawne traktowanie myśli teoretycznej z doświadczeniem i dobrymi edukacyjnymi praktykami.

Z punktu widzenia przedmiotu badań pedagogicznych politykę edukacyjną możemy rozpatrywać w następującym układzie:

1. Źródła i cele polityki edukacyjnej,
2. Uwarunkowania (ramy) prawne,
3. Wielowariantowe propozycje strategiczne,
4. Realizacja wybranej strategii,
5. Ewaluacja.

Każdy z wyróżnionych wyżej elementów układu jest fragmentem drogi wiodącej od celów do oceny ich realizacji. Jest też jednocześnie elementem złożonym, o skomplikowanej wewnętrznej strukturze.

Jeżeli przyjrzymy się bliżej *źródłom* polityki edukacyjnej, to możemy wyróżnić składniki:

- wewnętrzne, wynikające z diagnozy stanu systemu edukacji,
- zewnętrzne, będące efektem integracji z Unią Europejską i procesu globalizacji.

Przy uwzględnieniu tych składników można podjąć próbę sformułowania podstawowego *celu* polityki edukacyjnej. Zgodnie z najnowszymi dokumentami jest nim: „podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa tak, by wykształcenie co najmniej średnie stało się bardziej powszechne – (70%) w grupie wiekowej 25–45 lat w 2013 r., przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia. Równocześnie konieczne jest stałe podnoszenie poziomu kwalifikacji osób dorosłych, przede wszystkim kwalifikacji zawodowych oraz ogólnych kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie” (*Strategia ...*, 2005, s. 26).

Jak już wspomniano, polityka edukacyjna jest częścią polityki społecznej. Zatem cele polityki edukacyjnej mieszczą się w grupie celów polityki społecznej. Przypomnijmy, że w kategoriach ogólnych celem polityki społecznej jest: „podniesienie poziomu i jakości życia mieszkańców Polski: poszczególnych obywateli i ich rodzin” (*Strategia ...*, 2006, s. 24).

Cel podstawowy polityki edukacyjnej jest z reguły dekomponowany na cele bardziej szczegółowe odnoszące się np. do podstaw programowych, programów nauczania, treści podręczników, ustroju szkolnictwa i sieci szkół, organizacji i zarządzania szkolnictwem, kształcenia i doskonalenia nauczycieli (Banach, 2005, s. 524). Podział celów może też uwzględniać poziom kształcenia oraz typ szkoły.

W procesie ustanawiania celów ważną rolę odgrywają obowiązujące *uwarunkowania prawne*. Prawo, w tym prawo dotyczące edukacji, pełni dwie główne funkcje: stabilizującą i dynamizującą. Pierwsza z nich jest gwarantem utrzymania istniejącego stanu rzeczy. Jest to



funkcja akceptowana społecznie w sytuacji stałej, dobrze rozpoznanej. Wszelkiego rodzaju zmiany, wynikające np. z reformy systemu edukacji, czynią z funkcji stabilizującej przeszkodę we wprowadzaniu nowych rozwiązań strukturalnych i programowych. Na plan pierwszy wysuwa się wówczas funkcja dynamizująca, która umożliwia wprowadzanie zmian, otwiera nowe perspektywy (Gęsicki, 2000, s. 36–39).

Interesującym przedmiotem badań łączących problematykę celów z funkcjami prawa może być relacja między konkretnymi celami edukacyjnymi a obowiązującymi aktami prawnymi (stabilizacja) oraz aktami, które powinny być wprowadzone w związku z tymi celami (dynamizacja).

Badać można też inne relacje: między Deklaracją Bolońską a rodzimym prawem o szkolnictwie wyższym, czy też między Deklaracją Kopenhaską a przemianami prawnymi w obszarze szkolnictwa zawodowego i rynku pracy.

Mając opracowane i – co ważne – aprobowane społecznie cele polityki edukacyjnej, można już przejść do prac (i badań) nad *propozycjami strategicznymi*. W myśl ustawy z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, strategiami są:

- strategia rozwoju kraju,
- strategie sektorowe,
- strategie rozwoju województw,
- strategię rozwoju lokalnego, w tym strategię rozwoju powiatów oraz strategię rozwoju gmin (rozdział 2, art. 9).

Istotna w naszych rozważaniach strategia rozwoju edukacji zaliczana jest do strategii sektorowych. Ten rodzaj strategii jest przyjmowany przez Radę Ministrów w drodze uchwały (po pozytywnej opinii ministra właściwego do spraw rozwoju regionalnego, stwierdzającej, iż jest ona zgodna z nadrzędną strategią rozwoju kraju). Strukturę strategii sektorowej tworzą:

- diagnoza stanu, w rozpatrywanym przypadku – systemu edukacji,
- prognoza trendów rozwojowych w okresie objętym strategią (strategie edukacyjne mogą wykraczać poza okres objęty obowiązującą strategią rozwoju kraju – co najmniej 7 lat; dla edukacji horyzont czasowy powinien wynosić co najmniej 15 lat),
- określenie celów strategicznych polityki rozwoju (por. cytowany wyżej cel podstawowy polityki edukacyjnej),
- określenie kierunków interwencji ze strony Rady Ministrów (w skali kraju), samorządów wojewódzkich (skala regionu), samorządów powiatowych i gminnych (skala lokalna),
- określenie systemu realizacji oraz ram finansowych,
- wskaźniki realizacji.

Jak łatwo zauważyć, elementy strukturalne strategii sektorowej odnoszącej się do systemu edukacji są w dużej części zbieżne z zaproponowanymi wyżej elementami – przedmiotami badań – polityki edukacyjnej.

Wybór strategii lub jej wariantu zależy od przyjętych kryteriów. Zwykle mają one charakter ekonomiczny lub społeczny. Przy ostatecznym wyborze decydujące znaczenie mogą też mieć specyficzne dla edukacji kryteria – dotyczące np. nauczycielskich stylów postrzegania i kierowania zmianami (Kwiatkowski, 1999, s. 180–187).

*Realizacja wybranej strategii* – jej powodzenie – zależy od osadzenia w realiach edukacyjnych (diagnoza), przewidywań (prognoza) oraz od wykonawców i dostępnych środków (pamiętajmy też o dynamizującej funkcji prawa). Skupiając się na bezpośrednich realizatorach strategii

wypada zwrócić uwagę na sygnalizowane już postawy nauczycieli wobec zmian oraz na rolę przywództwa w edukacji (Kwiatkowski, 2006, s. 37–46).

Przechodząc do ostatniego z wyróżnionych przedmiotów badań wypada zauważyć, że nie ma odpowiedzialnej polityki edukacyjnej bez *ewaluacji* rozumianej najogólniej jako rodzaj sprzężenia zwrotnego między celami a rezultatami. Dlatego też traktujemy ewaluację jako integralny element polityki edukacyjnej. Zadaniem ewaluacji, a szerzej rzecz ujmując procesu ewaluacji, jest stwierdzenie „... w jakim stopniu założone cele edukacyjne są rzeczywiście realizowane” (Nevo, 1997, s. 52).

Zarysowany jedynie pogląd na niezbędność i możliwości badań pedagogicznych w dziedzinie polityki edukacyjnej wymaga daleko idących uszczegółowień i powiązań nie tylko między teorią a praktyką pedagogiczną, ale też między pedagogiką a innymi dyscyplinami społecznymi – przede wszystkim socjologią i psychologią. Dopiero wówczas uzyskamy siatkę pojęciową i będziemy mogli zidentyfikować newralgiczne obszary i problemy badawcze, zdefiniować przedmiot(y) badań i rozpocząć systematyczne badania teoretyczne (np. eksploracyjne i weryfikacyjne) i praktyczne (np. rozpoznawcze i oceniające).

## Literatura

1. Banach Cz., Polityka edukacyjna. W: T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. IV. „Żak”, Warszawa 2005.
2. Gęsicki J., Teorie i koncepcje szkoły przyszłości. W: Cz. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Vademecum menedżera oświaty*. ITeE, Radom 2000.
3. Bednarczyk H. (red.), *Vademecum menedżera oświaty*. ITeE, Radom 2000.
4. Kwiatkowski S.M., Reforma systemu edukacji w kontekście stylów postrzegania i kierowania zmianami. W: I. Wojnar, A. Bogaj, J. Kubin (red.), *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym*. „Elipsa”, Warszawa 1999.
5. Kwiatkowski S.M., Dyrektor placówki jako przywódca. W: J. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole*. „Impuls”, Kraków 2006.
6. Nevo D. – Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. W: L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*. Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
7. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny. „Żak”, Warszawa 2001.
8. *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007–2013*. MENiS, Warszawa 2005.
9. *Strategia rozwoju kraju 2007–2015*. MRR, Warszawa 2006.
10. Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju. Dziennik Ustaw Nr 227, poz. 1658.

Recenzent:

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

Dane korespondencyjne autora:

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

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

## Polityka edukacyjna w Polsce na tle priorytetów Unii Europejskiej

### Education policy in Poland against a background of European Union priorities

**Słowa kluczowe:** polityka edukacyjna, Unia Europejska, programy edukacyjne, wsparcie finansowe, Bank Światowy, globalizacja, społeczeństwo informacyjne.

**Key words:** education policy, European Union, education programmes, financial support, the World Bank, globalisation, information society.

#### Summary

The article presents the main assumptions of education policy in Poland. The priorities of education development in the context of joined Poland to the European Union were presented. The article describes the activity of the World Bank in the education financing area in Poland and in the world. The article also describes support programmes and danger areas in the leading of European programmes.

### Priorytety oświatowe UE – czynniki sprawcze, uwarunkowania

Zrozumiałe jest, iż Polska jako członek Unii Europejskiej musi respektować założenia i priorytety jej polityki oświatowej, które także są odbiciem pewnych procesów i przemian cywilizacyjnych dokonujących się w świecie – związanych z przechodzeniem od cywilizacji przemysłowej do informacyjnej, od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa informacyjnego (społeczeństwa wiedzy): z postępowaniem naukowo-technicznym, globalizacją gospodarki i kultury, ścieraniem się różnych systemów wartości, koncepcji człowieka, wizji przyrody i historii.

Ich wynikiem są pewne trwałe zjawiska, jak: orientacja gospodarki na rynek globalny, ujednolicanie działalności przedsiębiorstw, standaryzacja przepisów i procedur (podatkowych, celnych itp.), unifikacja wyrobów i usług, standaryzacja różnych obszarów edukacji, coraz silniejsza konkurencja na rynku pracy, wreszcie istotne przemiany pracy ludzkiej i karier zawodowych. Stają się one swoistymi wyzwaniem dla współczesnej szkoły i edukacji, kształtują zryb polityki oświatowej w krajach UE i jej priorytety, także w Polsce.

Zanim je określimy i poddamy analizie, zwróćmy uwagę na to, iż są one różnie sformułowane, kładą nacisk na odmienne obszary polityki edukacyjnej w zależności od tego jaka instytucja, czy organizacja (rangi międzynarodowej) je określa, czemu mają służyć i w jakim czasie. Wśród nich największe znaczenie mają zalecenia Rady Europy, Banku Światowego oraz międzynarodowych organizacji naukowych.

## • Rada Europy i Komisja Europejska

Jeszcze przed akcesją Polski do UE, Rada Europy i komisja Europejska w lutym 2002 r. przyjęły program rozwoju systemów edukacji krajów członkowskich do 2010 r. Zakładał on:

- osiągnięcie w Europie najwyższego poziomu edukacji, tak aby mogła być ona wzorem dla świata pod względem jakości i użyteczności społecznej;
- zapewnienie kompatybilności systemów edukacyjnych, umożliwiającą obywatelom swobodny wybór miejsc kształcenia, a także pracy;
- uznawanie w UE kwalifikacji szkolnych i zawodowych, wiedzy i umiejętności zdobytych w poszczególnych krajach UE;
- zapewnianie Europejczykom – niezależnie od wieku – możliwości uczenia się przez całe życie;
- otwarcie Europy na współpracę z innymi, tak aby stała się najatrakcyjniejszym regionem dla studentów, nauczycieli i naukowców ze świata (Edukacja w Europie 2003, s. 4).

Program ów był – jak wiemy – „milowym krokiem” w procesie integracji, ujednoczenia i rozwoju systemów edukacyjnych krajów UE zainicjowanych w Lizbonie w marcu 2000 r. Jego znaczenie polegało także na tym, iż czynił on z edukacji kluczowy element (priorytet) tzw. strategii lizbońskiej, która zakłada utworzenie w Europie do 2010 roku spójnego wewnątrznie i otwartego obszaru edukacyjnego, obejmującego: kształcenie i szkolenie, szkolnictwo wyższe, badania i innowacje, kształcenie ustawiczne. Ma on być podstawą budowania w krajach członkowskich społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy, zaś gospodarka europejska ma stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie.

Aby osiągnąć wymienione efekty, Rada Europy i Komisja Europejska określiły cele strategiczne, które traktować trzeba jako priorytety edukacyjne UE, a mianowicie:

- poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE wobec nowych zadań społeczeństwa wiedzy oraz zmieniających się metod i treści nauczania;
- ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji, działanie na rzecz zwiększenia szans zdobycia i utrzymania zatrudnienia i rozwoju zawodowego, jak również aktywności obywatelskiej, równości szans i spójności społecznej;
- otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat, dostosowanie edukacji do potrzeb pracy zawodowej i wymagań społeczeństwa oraz sprostanie wyzwaniom globalizacji.

Owe priorytety podzielono na 13 szczegółowych i 42 zagadnienia kluczowe, które wskazują, jak osiągnąć cele strategiczne. Nie ma potrzeby, by bliżej je analizować, gdyż, po pierwsze – są znane, po drugie zaś, przedmiotem naszych rozważań są ich implikacje w polityce oświatowej Polski.

## • Bank Światowy

Mimo iż Bank Światowy jest międzynarodową instytucją finansową, to w jego działalności istotną rolę odgrywa także wspieranie polityki edukacyjnej w różnych regionach świata, zgodnie z ocenami ekspertów. Owe oceny wyrażane są przede wszystkim odnośnie rozwoju społecznego poszczególnych państw danego regionu poprzez określenie tzw. *wskaźnika rozwoju społecznego* (HDI – Human Development Index), który jest syntetyczną miarą obejmującą trzy podstawowe sfery życia: sferę zdrowia (oceniającą poprzez wskaźnik przeciętnej długości życia), edukacji (wskaźnik analfabetyzmu, czyli pisanania i czytania ze zrozumieniem i wskaźnik skoła-

ryzacji), wreszcie dochodu przypadającego na głowę mieszkańca (PKB per capita). Wartość owego wskaźnika HDI rozstrzyga o tym, do jakiej grupy państw poszczególne kraje są zaliczane, od tego bowiem zależy wielkość pomocy finansowej i rodzaj programów wsparcia. Owa klasyfikacja dzieli państwa na 3 kategorie: o wysokim poziomie rozwoju społecznego (HDI – powyżej 0,800, 63 kraje – w tym Polska), o średnim poziomie (83 kraje, HDI – powyżej 0,500), o niskim poziomie HDI (31 państw).

Oczywiście, priorytety edukacyjne BŚ zmieniają się, zmienia się bowiem sytuacja społeczno-gospodarcza poszczególnych państw i regionów. Obecnie priorytety edukacyjne Banku wyznaczają dwa programy: Edukacja dla wszystkich (EFA) i Edukacja na rzecz Świadomości Ekonomicznej (EKE).

Priorytety pierwszego z nich są następujące:

- zapewnienie powszechnego, pełnego, obowiązkowego i bezpłatnego wykształcenia na poziomie podstawowym do 2015 roku;
- eliminację różnic między chłopcami i dziewczętami w dostępie do szkół podstawowych i średnich (osiągnięcie równości w dostępie do wykształcenia dobrej jakości do 2015 r.);
- poprawa jakości nauczania

Drugi zaś program (EKE), stanowiący uzupełnienie pierwszego, ma na celu uświadomić poszczególnym państwom, w jaki sposób edukacja powinna się zmieniać, aby sprostać wyzwaniom ekonomicznym współczesnego świata, a także stworzyć skuteczne systemy nauczania.

#### • Zalecenia społeczności akademickich

Dokonujące się w Europie coraz szybciej procesy integracyjne, sprawiły, iż zrodziła się wizja obywatelstwa europejskiego oraz zjednoczonej Europy, odznaczającej się co prawda kulturowym zróżnicowaniem, różnorodnością koncepcji ekonomicznych, odmiennością wyposażenia naturalnego poszczególnych krajów, ale opartej na wspólnym dziedzictwie kulturowym, zjednoczonej poczuciem przynależności do wspólnej cywilizacji, a także ideą wspólnego wychowania obywatelskiego, opartego na wspólnych wartościach kultury europejskiej (Bogaj A., 2000, s. 93 i nast.).

Kluczową rolę w budowaniu i wdrażaniu tej wizji nowej Europy przypisuje się edukacji. Wymagać to będzie jednak respektowania przez poszczególne kraje UE wspólnych priorytetów polityki oświatowej. Społeczność międzynarodowa sformułowała już je w kilku wydanych w latach dziewięćdziesiątych raportach oświatowych m.in. J.P. Cuellara (*Our creative diversity*, 1995), w raporcie J. Delorsa (*Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, 1996) i tzw. *Białej Księdze UE* (1995) oraz raporcie o znamienym tytule: *Edukacja dla Europy* (1999).

Z punktu widzenia przedmiotu naszych rozważań, szczególnie cenny jest ostatni raport (*Edukacja dla Europy*), gdyż najpełniej formułuje priorytety polityki oświatowej UE oraz rekomendacje w tym zakresie. Oto one:

- wdrożenie idei europejskiego obywatelstwa, a w rezultacie i wychowania obywatelskiego;
- wzmocnienie poprzez edukację europejskiej konkurencyjności i zabezpieczenie zatrudnienia;
- utrzymanie więzi społecznych dzięki edukacji;
- pełne wykorzystanie możliwości stwarzanych przez techniki informacyjne.

Pierwszy z tych celów zapisano w uchwałach głośnej w świecie konferencji w Maastricht. Podkreślano wówczas, iż choć jest to idea humanistyczna, to musi się ona stać faktem, a nie tylko formalnością. Chodzi bowiem o problem niezwykle istotny dla procesu integracji, a mia-

nowicie o kształtowanie u młodych Europejczyków poczucia przynależności do wspólnoty ponad różnicami, poczucia konieczności porozumienia, negocjowania konfliktów i budowania kompromisów, poczucia wspólnoty zadań, wreszcie nowych form współdziałania w duchu wspólnych wartości cywilizacji europejskiej. Podstawowymi zaś kompetencjami Europejczyków powinny być: szacunek dla różnic, znajomość innych kultur i języków.

Wdrażanie nowej wizji Europy, budowanie obywatelstwa europejskiego, wymagać będzie od uczniów i nauczycieli rozwijania umiejętności posługiwania się nowymi technikami informacyjnymi nie tylko w szkole, ale i w domu, od rządów zaś wzbogacania wyposażenia, zwłaszcza instytucji oświatowych, w nowy sprzęt oraz rozwijania sieci połączeń między tymi instytucjami.

Jednakże- stwierdzają autorzy raportu – realizacja tych zadań wymagać będzie podjęcia wspólnych działań, a mianowicie działań (w gronie ekspertów międzynarodowych) zmierzających do ogólnego określenia charakteru i treści wykształcenia każdego Europejczyka.

## **Polityka edukacyjna w Polsce**

Rzetelna dyskusja nad priorytetami polityki edukacyjnej w Polsce wymaga – jak sędzę – nie tylko bezpośrednich odniesień do polityki oświatowej UE, ale także do pewnych procesów i zjawisk natury ogólnej, które zmieniają nasz kraj, lecz również Europę i świat, do przemian w gospodarce krajów Unii Europejskiej, które bez wątpienia rzutują oczywiście na naszą gospodarkę, wreszcie do zaleceń Banku Światowego i społeczności międzynarodowej.

### **• Od społeczeństwa pracy do społeczeństwa ryzyka**

Zacznijmy właśnie od refleksji natury najogólniejszej, które odnoszą się przede wszystkim do przemian pracy i zatrudnienia. Odchodzimy bowiem od pewnych tradycyjnych niejako standardów w tym względzie, ku czemuś, co związane jest z niepewnością, a nawet ryzykiem.

Zgodzić się bowiem trzeba z tezą, iż społeczeństwo industrialne (przemysłowe) poza pracą, w swoim życiu, w radościach i troskach, w pojmowaniu sukcesu, w swoim usprawiedliwianiu nierówności, w prawie społecznym i równowadze rynkowej, w swojej polityce i kulturze jest całkowicie społeczeństwem pracy zarobkowej (Beck U., 2002, s. 207 i nast.)

Cechuje je przede wszystkim standaryzacja zarówno pracy, zatrudnienia (umowy o pracę, miejsce, czas pracy), jak również innych ważnych dziedzin życia, jak: edukacja, usługi, produkcja itd., a nawet kultura (uniformalizacja zachowań, idei, języka, stylów życia).

Ale świat, który znamy, rynek pracy zmienia się w sposób zasadniczy. Jego podstawowe cechy to stres, niepewność zatrudnienia, ambiwalencja owego procesu przemian (np. postęp i pauperyzacja, praca formalna i nieformalna, zatrudnienie i bezrobocie) i destandaryzacja pracy, jej czasu i miejsca. W tej sytuacji widoczne staje się, iż odchodzimy obecnie w polityce społecznej, gospodarce i kulturze od „społeczeństwa pracy” i jego standardów.

Jak twierdzi U. Beck świat zmierza ku „społeczeństwu ryzyka”. Proces ten charakteryzuje dwojaki podział rynku pracy wzdłuż zestandaryzowanych i odstandaryzowanych norm zatrudnienia siły roboczej (z punktu widzenia czasu, przestrzeni, praw socjalnych). Dokonuje się zatem rozłam między normalnym rynkiem pracy społeczeństwa przemysłowego a zmiennym i pluralistycznym rynkiem pracy w niepełnym wymiarze w przypadku społeczeństwa ryzyka. Towarzyszą mu przemiany w wykorzystaniu istniejącej siły roboczej (zmiana „filozofii zarzą-

dzania”, krytyka taylorizmu, restrukturyzacja, zarządzanie jakością, optymalizacja zatrudnienia (tj. redukcja zatrudnienia), słowem przebudowa dotychczasowego „zakładowego paradygmatu” organizacji pracy, a także przestrzenne i czasowe rozdzielanie pracy i produkcji (Beck U., 2002, s. 213 i nast.)

### • Przemiany w gospodarce krajów UE

Wśród owych przemian znalazły się cztery takie, które zgodnie z uprzednimi przewidywaniami ekspertów i mają szczególne znaczenie dla edukacji (por. W perspektywie roku 2012, 1995, Edukacja dla Europy). Chodzi przede wszystkim o:

- coraz większe znaczenie na rynku pracy sektora usług, w którym zatrudnienie w 2000 roku w krajach UE wynosiło około 68%, podczas gdy w Stanach Zjednoczonych przekraczało 79%, w Japonii zaś 62%;
- polaryzację dynamiki usług w podziale na *tradycyjne* (handel, transport, gospodarka budynkami, usługi drobne, tj. krawieckie, szewskie, fryzjerskie itp.) i *nowe* (usługi komputerowe, obsługa firm świadczona przez sektor technologii informacyjnych, profesjonalne i techniczne usługi biznesowe, pośrednictwo finansowe, przemysł audiowizualny, a także usługi teleinformatyczne, motoryzacyjne, rozrywkowe itd.);
- powstanie sektora technologii informacyjnych (IT), który świadczy usługi komputerowe, telekomunikacyjne, audiowizualne;
- stały wzrost udziału tzw. pracowników wiedzy (tj. kreatywnych, najlepiej wykształconych, wysoko wyspecjalizowanych, zdolnych do samodzielnej pracy (A. Karpiński, 2004, s. 67 i nast.).

Porównując owe tendencje w UE, z tymi, które kształtują się w Polsce trzeba stwierdzić, iż przewidywane zmiany strukturalne w gospodarce są zgodne zarówno w UE, jak i w Polsce. Zdaniem A. Karpińskiego w latach 1989–2000 w Polsce nastąpił – po pierwsze – wyraźny wzrost sfery usług z 39% do 46%, powstało około 455 tys. miejsc pracy.

Po drugie, rysuje się wyraźna zbieżność proporcji wzrostu zatrudnienia (z 5%) w usługach tradycyjnych i nowych (25%) w UE i w Polsce – 28%).

Po trzecie, sukcesem okresu transformacji w Polsce było to, iż około 40% nowych firm uzyskało zdolność do konkurencyjnego działania na rynkach zagranicznych (przed 1989 r. odsetek ten nie przekraczał 10%) (Karpiński A., s. 74 i nast.)

### • Rozwój społecznej Polski – dynamika zmian

Analiza wskaźników rozwoju społecznego po 1990 r. prowadzi – po pierwsze – do ważnego wniosku, iż Polska rozwija się szybciej niż inne państwa, gdyż w rankingu obejmującym 177 krajów świata, poprawiliśmy swoją pozycję aż do 23 miejsca, pozostając praktycznie cały ten czas wśród krajów wysoko rozwiniętych. Najniższą pozycję mieliśmy w 1994 r. – 58 miejsce, najwyższą w 2001 r. – 35 miejsce. Według „*Human Development Report 2006*”, Polska ze wskaźnikiem 0,863 (dane za 2004 r.), zajmuje obecnie 37 pozycję. Jest ona bez wątpienia wysoka, jeśli zważyć, że grupa krajów wysoko rozwiniętych liczy 63 państwa, a za nami znalazły się m.in. państwa, które – podobnie jak Polska – od niedawna są członkami UE (Estonia, Litwa, Słowacja, Łotwa), zaś tak potężny kraj, jak Rosja zajmuje dopiero 65 pozycję (<http://hdr.undp.org>).

Po drugie, wartości HDI w poszczególnych sferach (zdrowie, edukacja, PKB per capita), na przestrzeni minionych 17 lat, wskazują, iż wskaźniki rozwoju ekonomicznego (PKB) były zawsze znacznie niższe, niż pozostałe. Według danych za 2004 r., Polska w rankingu PKB per capita, zajmowała dopiero 48 pozycję (12.974 USD), co oznacza, iż pozostałe wskaźniki cząstkowe dają nam lepsze miejsca (szczególnie, gdy uwzględniliśmy udział kobiet w rozwoju społecznym – wskaźnik GDI).

Po trzecie, wskaźniki zróżnicowania społecznego wg płci (GDI) prowadzą do wniosku, iż kobiety w Polsce w stosunku do mężczyzn, żyją ponad 8 lat dłużej, występuje wśród nich także wyższy niż wśród mężczyzn poziom skolaryzacji. Inne, nie uwzględnione tu dane wskazują, iż kobiety w Polsce są bardziej zaangażowane w proces edukacji, zajmują też wysoką pozycję zawodową – wyższą niż w innych krajach UE (np. w Słowacji czy na Węgrzech).

Po czwarte, analiza wskaźników solaryzacji brutto dla wszystkich poziomów nauczania wskazuje na duże zróżnicowanie regionalne powszechności edukacji w Polsce, a także na stały ich wzrost, jednak nazbyt powolny.

Na koniec trzeba wreszcie zauważyć, iż wartość PKB per capita na obszarach miejskich jest prawie o połowę wyższa, niż na obszarach wiejskich – mimo, iż następuje tu wiele zmian na korzyść.

### • **Bank Światowy na rzecz edukacji w Polsce – obszary zagrożeń, programy pomocy**

W świetle dotychczasowych uwag i przytoczonych danych można stwierdzić, iż nasz system edukacji jest w sytuacji po wieloma względami lepszej niż inne kraje wysoko rozwinięte (np. poziom skolaryzacji, dostęp do edukacji), ale posiada też problemy typowe dla innych, pewne cechy odniesienia, czy obszary zagrożeń, które wymagają wsparcia finansowego.

Problemem wspólnym dla wielu krajów wysoko rozwiniętych jest przede wszystkim – jak wskazują kolejne raporty dotyczące rozwoju społecznego państw i regionów – analfabetyzm funkcjonalny. W Polsce jest on jednak szczególnie widoczny, a jego poziom jest niepokojąco wysoki, o czym świadczą wyniki badań międzynarodowych, w których braliśmy udział (Białecki I., 1996).

Inne zaś problemy – charakterystyczne już dla polskiego systemu edukacji, to zdaniem ekspertów BŚ:

- wysokie koszty prowadzenia szkół, przede wszystkim na terenach wiejskich;
- nazbyt niski poziom dostępu do edukacji przedszkolnej (poniżej 50%);
- ograniczanie przez powiaty liczb szkół średnich z przyczyn ekonomicznych (potrzeby społeczne są często większe);
- niedostosowanie kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy (o czym świadczy wysokie bezrobocie młodzieży – 44% wśród absolwentów szkół);
- wiele problemów szkolnictwa wyższego, w tym głównie: wydatki publiczne na studenta (połowę niższe niż w innych krajach OECD), wysokie koszty kształcenia (problem dostępu), niewielkie powiązania uczelni z lokalnym rynkiem pracy, problem jakości kształcenia;
- ograniczone możliwości kształcenia ustawicznego (w Polsce tylko 19% osób w wieku 25–64 lata korzysta z różnych form takiego kształcenia, podczas gdy w OECD – 31%);
- nazbyt niskie fundusze na szkolenie nauczycieli.

Biorąc powyższe pod uwagę Bank Światowy ustalił dla obszaru edukacji w Polsce następujące priorytety:



- szkolenie ludności z terenów wiejskich, w tym także przedstawicieli administracji samorządowej i organizacji pozarządowych;
  - promocja gospodarki opartej na wiedzy (poprawienie konkurencyjności polskiego przemysłu);
  - wdrożenie programu szkoleń i wsparcia technicznego dla osób, które tracą pracę, wspieranie rekwalifikacji;
  - poprawienie jakości kształcenia, szczególnie na terenach wiejskich, wyrównywanie szans edukacyjnych (Bank Światowy w Polsce, 2001).
  - Dwa priorytety realizowane są poprzez wiele programów, z których najważniejsze to:
  - „Edukacja dla wszystkich”(uczestniczy w nim 180 krajów, w tym Polska, która organizowała konferencje międzynarodowe, szerzej o nim: <http://www.unesco.pl>);
  - „Edukacja na rzecz świadomości Ekonomicznej”;
  - „Promocja Zatrudnienia i Rozwoju Zatrudnienia”;
  - „Finansowanie gmin”;
  - „Aktywizacja Obszarów Wiejskich” (szerzej omawia je M. Gębska, 2007).
- Ogółem fundusze przekazane przez Bank Światowy na rzecz edukacji w Polsce po 1990 r. osiągnęły kwotę 96,5 mln USD.

### • **Polityka edukacyjna Polski na tle priorytetów UE, BŚ i społeczności akademickiej**

Najogólniej można powiedzieć, że polityka edukacyjna Polski uwzględnia priorytety UE, BŚ oraz międzynarodowych gremiów naukowych. Tezę tę potwierdza analiza polskich planów i strategii edukacyjnych określonych przede wszystkim w takich dokumentach, jak: *Narodowy Plan Rozwoju 2007–2013*, *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do 2010 r.*, *Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Polsce do roku 2010*, *Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013* (wszystkie dostępne na stronach internetowych: [www.gov.pl](http://www.gov.pl)).

Łatwo zauważyć ich kompatybilność oraz to, że określone w nich działania związane są z trzema priorytetowymi obszarami określonymi w *Strategii Lizbońskiej*, a mianowicie:

- zwiększanie dostępu do edukacji;
- wspieranie otwartości systemu edukacji;
- doskonalenie jakości edukacji, których finansowanie obciąża budżet państwa oraz Europejski Fundusz Społeczny, Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego.

Obszary te pokrywają się z kierunkami działań w priorytecie „*Wiedza i kompetencje Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007–2013*”, a także z priorytetami edukacyjnymi Banku Światowego na rzecz wspierania edukacji w Polsce.

W ramach priorytetu 1 w obszarze wiedza i kompetencje, owe dokumenty przewidują następujące kierunki działań:

- rozwijanie alternatywnych form edukacji przedszkolnej, silniej niż tradycyjne przedszkola angażujące rodziców;
- wyrównywanie szans uczniów w wyniku wczesnego diagnozowania deficytów rozwojowych;
- podnoszenia jakości edukacji na wszystkich poziomach kształcenia;
- zwiększanie dostępu do edukacji uczniom pochodzącym z obszarów wiejskich oraz środowisk miejskich dotkniętych ubóstwem;
- kształtowanie nowych, związanych ze współczesną cywilizacją;
- kompetencji niezbędnych na lokalnym i międzynarodowym rynku pracy;

- szybkie i skuteczne reagowanie (w programach kształcenia) na zmiany związane z rozwojem nauki i nowoczesnych technologii;
- skuteczne przeciwdziałanie wykluczeniu i marginalizacji młodzieży i osób dorosłych;
- zwiększanie dostępu do kształcenia na poziomie wyższym;
- wspieranie kształcenia ustawicznego;
- przeciwdziałanie zjawiskom patologii społecznej.

Tytułem podsumowania trzeba podkreślić, iż rozwój oświaty – nie tylko w Polsce – dokonuje się zawsze w granicach wyznaczonych przez rozwój społeczny i podlega jednocześnie jego procesom i uwarunkowaniom. Zależy także od priorytetów polityki oświatowej i społecznej państwa, ale i od standardów i norm międzynarodowych, które obowiązują w Unii Europejskiej.

Analiza stanu edukacji w Polsce po 1990 r. wskazuje, że nasze dążenia integracyjne i akcesja z UE, przyniosły wiele pozytywnych efektów, przyczyniły się istotnie od rozwoju polskiej oświaty. Nie ma potrzeby, aby tu i w tym gronie je omawiać. Zwróćmy jednak uwagę, iż ów rozwój, mógłby być znacznie szybszy, gdyby nie zagrożenia, które wciąż się pojawiają i utrudniają oraz spowalniają wdrażanie wskazanych wyżej priorytetów oświatowych do praktyki edukacyjnej. Można ich upatrywać w dwóch sferach:

- polityki oświatowej i społecznej,
- skutków procesu reformowania.

Jeśli idzie o pierwszy obszar zagrożeń, wymienić należy przede wszystkim:

- niewystarczające zharmonizowanie działań reformatorskich z reformą gospodarki, instytucji politycznych i społecznych;
- przewagę – w dyskusjach nad edukacją – problemów finansowych nad merytorycznymi, związanymi z koncepcją jej rozwoju;
- zmienność polityki oświatowej oraz reformowania edukacji wraz ze zmianą kolejnych ekip administracji oświatowej i rządowej;
- przewaga zmian modernizacyjnych (często dyskusyjnych lub całkowicie nieuzasadnionych) nad zmianami alternatywnymi i innowacyjnymi;
- niejasne przesłanki aksjologiczne procesów reformowania edukacji;
- niedoinwestowanie edukacji i nauki – w niektórych sferach jest rażące, np. w zakresie kształcenia ustawicznego, czy wydatków na badania, wydatki na studenta per capita).

Zagrożenia w drugim zaś obszarze (skutki edukacyjne i społeczne) to głównie:

- nazbyt powolne tempo procesów demokratyzacji i autonomii szkół i innych placówek edukacyjnych;
- prawie całkowity zanik socjalnych funkcji szkół;
- zanedbania w zakresie infrastruktury szkół wiejskich
- niezadawalająca efektywność edukacyjna szkół;
- wciąż nazbyt słaba kondycja finansowa zawodu nauczycielskiego;
- nazbyt wysokie wydatki rodzin na edukację dzieci;
- coraz silniejsze rozwarstwianie się społeczeństwa, rynek edukacyjny nie tylko reprodukuje, ale dodatkowo kumuluje nierówności społeczne, przez co równy dostęp do edukacji jest wciąż pustym hasłem.

## Literatura

1. Beck U: Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, wyd. Scholar, Warszawa 2002.
2. Białecki I.(1996): Analfabetyzm funkcjonalny. „Res Publica Nova”, nr 6.
3. Bogaj A.: Szkoła w społeczeństwie obywatelskim. W: Bogaj A., Kwiatkowski S. (red): Szkoła a rynek pracy, PWN, Warszawa 2006.
4. Bogaj A.: Człowiek w środowisku pracy. W: Baraniak B., Bogaj A., Kwiatkowski S.M, Pedagogika pracy WAiP, Warszawa 2007.
5. Edukacja dla Europy, tłum. I. Wojnar, J. Kubin, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 1999.
6. Europejskie idee i inspiracje edukacyjne: pod red. H. Bednarczyka, T. Gawlika, T. Kupidury, ITeE, Radom 2005.
7. Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do 2010 r., Komisja Europejska, Warszawa 2003.
8. Gębska M.: Polityka edukacyjna Banku Światowego, WSP TWP, Warszawa 2007.
9. Karpiński A.L: Przemiany strukturalne w gospodarce Unii Europejskiej i Polski a warunki na przyszłość, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, przy Prezydium PAN, Biuletyn nr 2, Warszawa 2004.
10. W perspektywie roku 2010, Komitet Prognoz Polska w XXI w przy Prezydium PAN, Warszawa.
11. <http://hdr.undp.org>.
12. [www..worldbank.org.pl](http://www.worldbank.org.pl).

Recenzent:

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

Dane korespondencyjne autora:

**Prof. dr hab. Andrzej BOGAJ**

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

## Swobodny przepływ pracowników i uznawanie kwalifikacji jako dominujące wyznaczniki europejskie dla polityki edukacyjnej w Polsce

Free flow of workers and recognize the qualifications as a dominant European indicators for education policy in Poland

**Słowa kluczowe:** polityka edukacyjna w Polsce, uznawanie kwalifikacji, standardy kształcenia zawodowego, edukacja zawodowa, programy Unii Europejskiej.

**Key words:** education policy in Poland, recognize the qualifications, vocational qualification standards, vocational education, European Union programmes.

### Summary

Author presents the relevant view of education policy in Poland, especially vocational education. He presented the programmes and European Union expects in the scope of vocational training. Author emphasized the qualifications recognition as an important element in free flow of employees.

### Aktualny obraz polityki edukacyjnej w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem edukacji zawodowej

Gdy w 1999 r. rozpoczęto reformę systemu edukacji Narodowej w Polsce przekonywano społeczeństwo, iż będzie to rozwiązanie strukturalne i programowe aktualne co najmniej przez pierwsze dwudziestolecie XXI w. Jednak po zmianie opcji rządowej już w 2001 r. uznano potrzebę zmian na ponadgimnazjalnym poziomie kształcenia. Wprowadzono cztery typy szkół ponadgimnazjalnych:

- 2–3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe (jako szkoły niepełne średnie),
- 3-letnie liceum ogólnokształcące (prowadzące do matury i do szkoły wyższej),
- 3-letnie licea profilowane, będące szkołami prozawodowymi (zatem prowadzące do matury, lecz nie nadające kwalifikacji zawodowych),
- 4-letnie technikum (nadające tytuł kwalifikacyjny technika lub równorzędny i prowadzące do matury).

Swoiste dopełnienie stanowią też szkoły policealne (w zasadzie roczne, ale także dwuletnie).

Było to posunięcie słuszne; przekonujemy się o tym dziś, gdy brak jest kwalifikowanych robotników i pracowników równorzędnych oraz techników w wielu dziedzinach gospodarki narodowej. Osobiście uznałem to rozwiązanie wówczas jako względnie korzystne, szczególnie z punktu widzenia edukacji zawodowej. Jedyne kwestionowałem nazewnictwo przyjęte dla szkół zawodowych w latach pięćdziesiątych minionego wieku<sup>1</sup>. Także na poziomie wyższym zaczęto upowszechniać daleko idące zmiany, w tym urzeczywistniać dwustopniowość studiów wyższych zgodnie z Deklaracją Bolońską z 1998 r. oraz z dalszymi ustaleniami Unii Europejskiej w danym obszarze działań<sup>2</sup>.

Wreszcie w latach 2006 i 2007 Minister Edukacji Narodowej zapowiedział dążenie do likwidacji liceów profilowanych oraz wydłużenie cyklu kształcenia w liceum ogólnokształcącym do 4 lat (informacje prasowe i telewizyjne).

Dzisiejszy stan szkolnego kształcenia zawodowego w Polsce oceniany jest raczej negatywnie, głównie z powodu braku szkół zasadniczych i średnich w takich głównie kierunkach, jak: budownictwo, górnictwo, kierunek mechaniczny, kierunek elektryczny i inne. W przypadku szkolnictwa wyższego coraz częściej podkreśla się nazbyt rozbudowane kształcenie na kierunkach humanistycznych, szczególnie w zakresie nauk pedagogicznych, ale także w zakresie prawa, administracji oraz organizacji i zarządzania, a niewystarczające kształcenie w zakresie nauk technicznych oraz tzw. ścisłych. Powyższe skrzywienie, występujące szczególnie silnie w prywatnych i społecznych szkołach wyższych, źle świadczy o Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ale w przypadku pedagogiki także o Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN i o Polskim Towarzystwie Pedagogicznym.

Poważne wątpliwości nasuwają również tzw. zewnętrzne egzaminy maturalne i stosowane kryteria ocen.

Ogólnie stwierdzić można, że ani szkolnictwo zasadnicze zawodowe, ani też średnie i wyższe zawodowe nie liczą się wystarczająco z rzeczywistymi potrzebami polskiego rynku pracy. Pomijam w tej chwili okoliczność, że znaczna część uczniów i studentów, nawet korzystających ze stypendiów państwowych lub społecznych, z góry nastawia się na ubieganie się o zatrudnienie poza granicami Polski.

Oczywiście, są też szkoły dobre, niekiedy wspaniałe, które radzą sobie dobrze w aktualnej sytuacji gospodarczej Polski, lecz liczba tychże jest nazbyt mała.

## **Programy i oczekiwania Unii Europejskiej w obszarze edukacji zawodowej**

Rzecz została już w Polsce dobrze przedstawiona i określona w licznych opracowaniach pedagogicznych, głównie publikowanych przez Wydawnictwa Instytutu Technologii Eksploatacji i Instytutu Badań Edukacyjnych. W moim odbiorze szczególnie cenne i przydatne w szeroko rozumianej edukacji zawodowej (na poziomie zasadniczym, średnim i wyższym) są opracowania:

- *Standardy kwalifikacji zawodowych — Teoria, Metodologia, Projekty*, pod red. S.M. Kwiatkowskiego i K. Symeli, Warszawa 2001, IBE (druk ITEE).
- *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych — projektowanie i stosowanie*, pod red. S.M. Kwiatkowskiego i I. Woźniaka, Warszawa 2003, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej (druk ITEE).

<sup>1</sup> Patrz: Podstawy pedagogiki pracy, Bydgoszcz 2005, wyd. 4, s. 312.

<sup>2</sup> Europejskie idee i inspiracje edukacyjne, pod red. H. Bednarczyka, T. Gawlika i T. Kupidury, Radom 2005.

- *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, pod red. S.M. Kwiatkowskiego, Warszawa 2004, IBE.
- *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne*, pod red. H. Bednarczyka, T. Gawlika i T. Kopidury, Radom 2005, ITeE.
- *Szkoła a rynek pracy, podręcznik akademicki*, pod red. A. Bogaja i S.M. Kwiatkowskiego, Warszawa 2006, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Z przedstawionego wykazu wynika, że najbardziej aktywnym w powyższym nurcie działań naukowych i edukacyjnych jest prof. Stefan M. Kwiatkowski, chociaż niemniej aktywnym jest też prof. Henryk Bednarczyk – główny organizator i realizator wielu projektów badawczych w ramach Unii Europejskiej.

Z przeglądu tych, a także innych opracowań i dokumentów wynika, że programy i oczekiwania Unii Europejskiej w obszarze interesującej nas edukacji zawodowej są wyjątkowo duże i zobowiązujące różnych realizatorów. Oto niektóre tylko zapisy:

A. W Traktacie ustanawiającym Wspólnotę Europejską (z 2002 r., art. 150)

- 1) Wspólnota urzeczywistnia politykę kształcenia zawodowego, która wspiera i uzupełnia działanie Państw Członkowskich, w pełni szanując odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść i organizację kształcenia zawodowego.
- 2) Działanie Wspólnoty zmierza do:
  - ułatwienia przystosowania się do zmian w przemyśle, zwłaszcza przez kształcenie zawodowe i przekwalifikowanie;
  - poprawy kształcenia zawodowego wstępnego i ustawicznego w celu ułatwienia integracji zawodowej i reintegracji z rynkiem pracy;
  - ułatwienia dostępu do kształcenia zawodowego i sprzyjania mobilności instruktorów i kształcących się, a zwłaszcza młodzieży;
  - pobudzania współpracy w dziedzinie kształcenia między instytucjami edukacyjnymi lub kształcenia zawodowego a przedsiębiorstwami;
  - rozwoju wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów kształcenia Państw Członkowskich<sup>3</sup>.

B. W Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej (z 2000 r., art. 14 i 15)

- Każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego (w dokumencie użyto nazwy – szkolenie, przyp. Z.W.).
- Prawo to obejmuje możliwość korzystania z bezpłatnego szkolnictwa obowiązkowego.
- Każdy ma prawo do podejmowania pracy oraz wykonywania swobodnie wybranego lub zaakceptowanego przez siebie zawodu<sup>4</sup>.

C. W Strategii Lizbońskiej (z 2000 r., p. 25)

Europejskie systemy edukacji i kształcenia muszą zostać dostosowane do potrzeb społeczeństwa opartego na wiedzy, jak również zapewnić poprawę poziomu i standardów zatrudnienia. Będą musiały oferować różne rodzaje możliwości nauki, szkolenia (i kształcenia, przyp. Z.W.) dostosowane do grup na różnych etapach życia (...). To nowe podejście powinno obejmować trzy zasadnicze elementy: rozwój lokalnych ośrodków kształcenia, promocję nowych podsta-

<sup>3</sup> Patrz: *Europejskie idee...*, op. cit., s. 19 (patrz s. 2).

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 20.

wowych umiejętności, w szczególności w zakresie informatyki oraz większą klarowność posiadanych kwalifikacji<sup>5</sup>.

Z dokumentów unijnych, formułowanych w różnej randze (rezolucje, deklaracje, programy, uchwały, strategie, traktaty, rozporządzenia, zalecenia, komunikaty i inne), przytoczyć można znacznie więcej podobnych zapisów, tym bardziej gdybyśmy cofnęli się do lat dziewięćdziesiątych, osiemdziesiątych i wcześniejszych minionego wieku. Wiele interesujących ustaleń zawierają też dokumenty dotyczące kształcenia ustawicznego czy szkolnictwa wyższego, chociażby:

- Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego z 2000 r. pod hasłem „Rola kształcenia ustawicznego w dążeniu do Europy obywatelskiej” — formułujące sześć głównych założeń tegoż kształcenia;
- Zintegrowany Program działań w zakresie kształcenia ustawicznego z 2004 r.;
- Deklaracja Bolońska (zwana też procesem bolońskim) pod hasłem „Szkolnictwo wyższe w Europie oraz liczne dalsze dokumenty regulacyjne dla tego obszaru”<sup>6</sup>.

Jednak już teraz odczuwa się nadmiar owych regulacji, a przy tym forma dokumentów unijnych jest nazbyt sformalizowana. Stąd kierownicy jednostek i organizacji edukacyjnych często napotykać na poważną trudność w ich odbiorze, a tym bardziej w ich urzeczywistnianiu. Brak w nich nie tylko czytelnej wykładni prawnej, ale także, a może głównie, wykładni pedagogicznej. W tej sytuacji bardzo wzrasta rola pedagogów, szczególnie o nastawieniu teoretycznym. Dotychczas najbardziej zaangażowani w tę rolę są wymienieni wcześniej — prof. Stefan M. Kwiatkowski i prof. Henryk Bednarczyk, a także dr Krzysztof Symela z Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Innej szansy rozległego bycia edukacji w Polsce w tonacji myślenia i języka unijnego niestety nie widzę. A może nastawiać znacznie szerzej kierowane przez nas prace magisterskie, doktorskie i habilitacyjne na ten właśnie nurt myślenia i regulacji Unii Europejskiej?

## **Uznawanie kwalifikacji jako punkt wyjścia we współczesnych regulacjach pracowniczych**

I w tym przypadku odwołajmy się do niektórych zapisów unijnych oraz ich interpretacji w literaturze polskiej. Wprawdzie pierwiej należałoby odwołać się do innych dokumentów, określających nową strategię nastawioną na rozwój aktywnej polityki zatrudnienia, lecz ograniczony czas dyskusji podczas VI Zjazdu PTP w Lublinie nie zezwala na to.

Problem uznawania dyplomów i kwalifikacji, zaakcentowany w tytule części 3 niniejszych rozważań, nurtuje społeczeństwo polskie od lat dziewięćdziesiątych minionego wieku. Już w 1996 r. Sejm RP podjął Uchwałę pod nazwą: Narodowa Strategia Integracji, w której m.in. wymienia się dziesięć obszarów dostosowań gospodarczych pod kątem niezbędnych działań dostosowawczych obejmujących kształcenie zawodowe, wśród nich szczególnie dla nas interesujące:

- obszar nr 1. Swobodny przepływ towarów,
- obszar nr 2. Swobodny przepływ usług,

---

<sup>5</sup> Ibidem, s. 29.

<sup>6</sup> Ibidem, rozdziały III i IV.

- obszar nr 3. Swobodny przepływ kapitału,
- obszar nr 4. Swobodny przepływ pracowników<sup>7</sup>.

Po raz pierwszy – pisze I. Woźniak<sup>8</sup> – zasada swobody przepływu osób została sformułowana w art. 3, lit. c Traktatu Rzymskiego w 1957 r. W szczególności w art. 68 czytamy:

- 1) Zostanie zapewniona swoboda poruszania się pracowników na terenie Wspólnoty.
- 2) Oznacza to zniesienie wszelkiej dyskryminacji wobec pracowników Członków Wspólnoty, stosowanej ze względu na obywatelstwo w dziedzinie zatrudnienia, płac oraz innych warunków pracy.

W dalszych regulacjach Unii Europejskiej określono też i skonkretyzowano:

- zasadę swobodnego przepływu osób będących obywatelami Unii Europejskiej (w 1993 r., Traktat z Maastricht);
- prawo pobytu pracowników oraz ich rodzin na terytorium państw członkowskich (1968, Dyrektywa Rady), przyjmując zarazem — za Europejskim Trybunałem Sprawiedliwości — że pracownikiem na terenie UE jest osoba, która:
  - wykonuje pracę o wymiernej wartości ekonomicznej (niekoniecznie w pełnym wymiarze godzin);
  - wykonuje pracę na rzecz innego podmiotu i pod jego kierunkiem (cecha podporządkowania się pracodawcy);
  - otrzymuje za pracę wynagrodzenie (nie jest istotna wysokość wynagrodzenia);
  - zasadę równego traktowania (art. 6 Traktatu Rzymskiego)<sup>9</sup>.

Przyjęto przy tym, że powyższe zasady i prawa warunkują dochodzenie do uznawalności dyplomów i kwalifikacji, jednak wiążące decyzje w danym zakresie pozostawiono poszczególnym Państwom Członkowskim. Wyróżniono jedynie dwa podejścia w procesach uznawalności:

- uznawanie dyplomów dla celów szkolnych i akademickich,
- uznawanie dyplomów dla celów zawodowych.

Szczegółowego i bardzo rzeczowego omówienia tego wyjątkowo złożonego problemu dokonał cytowany już Ireneusz Woźniak z Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu w podręczniku akademickim pod redakcją A. Bogaja i S.M. Kwiatkowskiego<sup>10</sup>.

Ta okoliczność zwalnia mnie z dalszej prezentacji zawartości treściowej odpowiednich dokumentów Unii Europejskiej. Nadmienię jedynie (w dalszym ciągu za I. Woźniakiem), że w Polsce od 1 maja 2004 r. (tj. po wstąpieniu do Unii Europejskiej w dniu 1 maja 2004 r.) – drogą porozumień między określonymi krajami i państwami członkowskimi zawierane są odpowiednie umowy i ustalane procedury realizacyjne. Dodać należy, że w niektórych zawodach i krajach świadectwa i dyplomy uznawane są niemal automatycznie. W następstwie określane są kwalifikacje pracownicze zgodnie z obowiązującymi w Unii standardami kwalifikacyjnymi. Z krajami nieczłonkowskimi nadal obowiązuje zasada nostryfikacji dyplomów, a także stopni naukowych w drodze umów bilateralnych.

Tak zwane standardy kwalifikacyjne doczekały się już wielu opracowań literaturowych, stąd i w tym przypadku odsyłam zainteresowanych do odpowiednich źródeł.

<sup>7</sup> S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa 2001, IBE, s. 37 i dalsze.

<sup>8</sup> I. Woźniak, *Uznawalność dyplomów i świadectw w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *Szkoła a rynek pracy*, pod red. A. Bogaja i S.M. Kwiatkowskiego, PWN, Warszawa 2006.

<sup>9</sup> I. Woźniak, *Uznawalność...*, op. cit., s. 242 i dalej.

<sup>10</sup> *Szkoła a rynek pracy*, rozdz. 6, op. cit., s. 2.



## Przepływ pracowników w skali europejskiej dziś i jutro

Formalne dochodzenie do wiążących ustaleń Unii Europejskiej w kwestii przepływu pracowników w skali europejskiej zostało scharakteryzowane w poprzedniej części niniejszych rozważań. Możemy zatem zastanowić się nad tym, co dzieje się w danym obszarze problemowym dziś i co dziać się może jutro. Otóż sprawa swobodnego przepływu pracowników staje się nie tylko dobrodziejstwem naszych czasów, aktualnych czasów Unii Europejskiej, ale także zarysowującym się przejawem w kształtującym się nowym życiu społeczeństwa polskiego. Mam na myśli w szczególności duże wymiary emigracji o wymowie ekonomicznej, w szczególności dwóch milionów młodych ludzi, często legitymujących się wysokim wykształceniem w polskich szkołach średnich i w polskich uczelniach, przy tym na koszt państwa.

Szczegółowe, a zarazem przerażające już wymiary tego niekorzystnego zjawiska ukazywane są często w mediach, a także w opracowaniach o wymowie naukowej<sup>11</sup>.

Wprawdzie obniżyła się ostatnio znacznie (do 13%) stopa procentowa bezrobocia w Polsce, ale – co dla nas ważniejsze – rozpoczął się zgubny dla kraju proces wyzbywania się talentów i ludzi dużych możliwości twórczych. Oczywiście, państwa europejskie chętnie przyjmują Polaków do pracy, uznając ich dobre kwalifikacje i pełną mobilność oraz przedsiębiorczość zawodową. Czy jednak w owym swobodnym przepływie pracowników nie rodzi się zagrożenie dla gospodarki polskiej?

Powiedzmy sobie otwarcie – dobrze jest, gdy regulacje prawne nasycone są zasadami wolności i swobody; konieczny jest jednak określony umiar powiązany z odpowiedzialnością obywatelską wobec własnego kraju. Chcę przez to powiedzieć, że w kolejnych latach naszej wspólnoty europejskiej konieczne są liczniejsze działania nasycone także ideą patriotyzmu i wielostronnie traktowaną zasadą spolegliwości społecznej. Ale żeby to można było osiągnąć, trzeba nieustannie podwyższać rangę demokratycznego i egzystencjalnego bycia.

Nieodzowne są tym bardziej lepiej organizowane działania państwa i całej gospodarki narodowej na rzecz stwarzania pracownikom odpowiednich warunków pracy i codziennej egzystencji.

Niestety, w tym jakże podstawowym zakresie do zrobienia pozostaje wyjątkowo wiele. Także funkcjonowanie naszego kraju w przedstawionej w wielkim skrócie konstelacji gospodarczej, administracyjnej i społecznej musi być poddane daleko idącym udoskonaleniom.

## Postulaty i propozycje pod adresem szkół i organizatorów edukacji zawodowej w Polsce

Mówiąc dziś o edukacji zawodowej coraz częściej mamy na myśli trzy jej główne poziomy i odpowiednio trzy typy szkół zawodowych:

- poziom zasadniczy, realizowany głównie w zasadniczej szkole zawodowej,
- poziom średni, realizowany głównie w technikum, ale także w szkole policealnej,

---

<sup>11</sup> Mam m.in. na myśli komunikat naukowy, przedstawiony podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej WSHE i WTN w czerwcu 2007 r. w Ciechocinku, którego autorem jest dr K.K. Przybycień ze Stalowej Woli; tytuł: Wielka emigracja zarobkowa jako czynnik kształtujący postawy życiowe współczesnych Polaków (w druku – w zbiorze pokonferencyjnym).

- poziom wyższy, realizowany głównie na I stopniu studiów wyższych, chociaż i II stopień studiów wyższych ma także wymiar zawodowy, z tym że stopień II traktuje się ustawowo jako właściwy i upowszechniany wymiar kształcenia akademickiego.

Z różnych powodów w niniejszym opracowaniu interesować mnie będzie głównie poziom I i II.

Wychodzę z założenia, że dążąc do pełnego rozpoznania i urzeczywistniania ogólnej idei regulacji Unii Europejskiej można by odwołać się także do zgłoszonej przez pedagogów pracy zasady takiej organizacji procesu wychowania wielostronnego, aby **na różnych poziomach kształcenia wychowywać i człowieka, i obywatela, i pracownika zarazem**. Po prostu — można by w tej zasadzie widzieć kształtujący się już zarys ideału wychowania współczesnego człowieka. W realizacji tak założonego ideału zapewne znacząca rola przypadłaby współczesnym dążeniom światowym do budowania i społeczeństwa informacyjnego, i społeczeństwa obywatelskiego, i społeczeństwa wiedzy, z tym że w **ostatnim przypadku należałoby mówić raczej o społeczeństwie pracy i wiedzy**<sup>12</sup>.

W świetle przedstawionych niektórych tylko postulatów w kwestii szeroko rozumianej edukacji w Polsce spróbuję zgłosić kilka propozycji ogólniejszych, a nade wszystko dotyczących szkół i organizatorów edukacji zawodowej w Polsce. Oto one.

I. Propozycje i akcenty dotyczące całego systemu edukacji narodowej w Polsce:

- 1) Przyspieszyć dążenie do upowszechnienia zasady rozpoczynania nauki w szkole podstawowej od 6. roku życia.
- 2) Uznać zasadę dochodzenia przez każdego obywatela do wykształcenia średniego, jednak niekoniecznie maturalnego. Można by przyjąć proporcje – 80% absolwentów szkół średnich dochodzących do matury i 20% – pozostających na ukończeniu szkoły średniej.
- 3) Przyjąć, że do wykształcenia wyższego powinno dochodzić około 40% maturzystów, przyjmując, że wystarczającym dowodem posiadania wykształcenia wyższego w wielu dziedzinach gospodarki narodowej i na wielu stanowiskach pracy są studia I stopnia.
- 4) Dążyć do coraz pełniejszej realizacji unijnej idei uczenia się przez całe życie, stwarzając ku temu odpowiednie warunki.

II. Sugestie dotyczące szkół realizujących zadania kształcenia podstawowego, gimnazjalnego i licealnego:

- 1) Utrzymać dotychczasową strukturę organizacyjno-programową szkoły podstawowej i gimnazjum, poddając warunki i proces kształcenia nieustannemu doskonaleniu.
- 2) Rozważyć możliwość wydłużenia procesu kształcenia w liceum ogólnokształcącym do 3 lat, przeznaczając pozostałe pół roku (do czterech lat) na postępowanie prowadzące do egzaminu dojrzałości osób, które wyraziły na piśmie taką chęć i gotowość oraz uzyskały rekomendację szkoły macierzystej. Ograniczyć też wymiar rekrutacyjny w skali kraju do 40% rocznie.

III. Propozycje dotyczące edukacji prozawodowej i zawodowej:

- 1) Utrzymać dotychczas funkcjonujące liceum profilowane (zawodowo – będące szkołą prozawodową), przedłużając okres kształcenia do 3<sup>o</sup> oraz ograniczając wymiar rekrutacyjny w skali kraju do 10% oraz przyjmując proporcje: 70% treści programowych ogólnokształcących i 30% treści prozawodowych.

---

<sup>12</sup> Z. Wiatrowski, Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia, „Pedagogika Pracy”, 2004, nr 45; patrz także inne opracowania tegoż autora.

- 2) W miejsce dotychczasowej 2–3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej wprowadzić 2-letnią pogimnazjalną szkołę zawodową (jako szkołę niepełnośrednią), przyjmując jednocześnie limity rekrutacyjne — do 20% rocznie.
- 3) Utrzymać 2-letnie uzupełniające szkoły ogólnokształcące lub zawodowe dla absolwentów szkół pogimnazjalnych, dając im możliwość ukończenia szkoły średniej, a w znacznej części — możliwość przystąpienia do egzaminu dojrzałości.
- 4) Zmodyfikować zasady i czas kształcenia w aktualnym 4-letnim technikum wprowadzając:
  - a) 4-letni okres kształcenia kierunkowego i specjalnościowego, prowadzącego do tytułu zawodowego technika (lub innego stosownie do kierunku kształcenia),
  - b) przeznaczając pozostałe pół roku (do 5 lat) na postępowanie prowadzące do egzaminu dojrzałości osoby deklarujące na piśmie chęć i gotowość uzyskać rekomendację szkoły macierzystej,
  - c) modyfikacje do centralnej organizacji egzaminów maturalnych; uwzględniające odmienne cele i programy kształcenia,
  - d) limit rekrutacyjny w skali kraju do 30%.
- 5) Utrzymać dotychczasowe szkoły ponad – średnie, zwane szkołami policealnymi, przyjmując dla nich inną nazwę, np. studium zawodowe – z możliwością różnicowania i uszczegóławiania nazw stosownie do kierunku kształcenia oraz bardziej skonkretyzowane okresy kształcenia:
  - a) 2 lata dla absolwentów liceów ogólnokształcących,
  - b) 1 rok dla absolwentów liceów profilowanych,
  - c) 1 rok dla absolwentów średnich szkół zawodowych, dążących do zmodyfikowania dotychczasowych uprawnień kwalifikacyjnych.
- 6) Uznać powszechnie, iż studia zawodowe I stopnia są wystarczające do podjęcia i realizowania zadań zawodowych w wielu działach gospodarki narodowej i na wielu stanowiskach pracy.
- 7) Uznać proponowane ogniwa strukturalne kształcenia zawodowego w Polsce jako możliwe także do uwzględniania w procesie kształcenia osób dorosłych.

Przedstawione dotychczas rozważania, a tym bardziej skupione w części piątej postulaty, sugestie i propozycje traktuję jako materiał do dyskusji, podkreślając jednak, że szersza dyskusja w powyższym zakresie jest nieodzowna i powinna być przeprowadzona przede wszystkim wśród specjalistów-teoretyków i praktyków – w danym zakresie problemowym.

Recenzent:

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

Dane korespondencyjne autora:

**prof. dr hab. Zygmunt WIATROWSKI**

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna

ul. Okrzei 94a

87-800 Włocławek

## Rozwój systemów nauczania zawodowego: retrospektywna analiza i dzisiejsze problemy

The development of vocational training systems: retrospective analysis and problems today's

**Słowa kluczowe:** systemy nauczania, kształcenie zawodowe, edukacja ustawiczna, retrospektywna analiza, współpraca międzynarodowa.

**Key words:** training systems, vocational training, continuing education, retrospective analysis, international cooperation.

### Summary

Author presents the development of vocational training systems in Ukraine, Russia and Poland. She discussed the most important vocational education theories, especially labour pedagogy and the contribution of polish scientists.

W warunkach gospodarki rynkowej rozwijają się różnorodne systemy pedagogiczne. Każdy z nich obejmuje ogół elementów, które stale współdziałają, wpływają na siebie wzajemnie tworząc pewną całość. Naukowcy rozróżniają kilka typów systemów, między innymi, materialne i abstrakcyjne.

Systemy pedagogiczne, a wśród nich i kształcenia zawodowego, są ściśle powiązane z systemami socjalnymi, które na różnych historycznych etapach, w swoim rozwoju posiadały specyficzne cechy. Rosyjski uczonec Batyszew dokonał ich klasyfikacji i wyodrębnił następujące systemy: przedmiotowy, operacyjny, operacyjno-bieżący, operacyjno-przedmiotowy, operacyjno-kompleksowy, odbiorczo-kompleksowo-poglądowy, modułowy, procesowy, problemowo-analityczny system nauczania zawodowego, jak również system „CIP” (Centralnego Instytutu Pracy, opracowany pod koniec lat 20. XX wieku). W latach 50–80. ub. wieku zaproponowano nowe systemy kształcenia zawodowego: przedmiotowo-kompleksowy (J. Gilbuch), operacyjno-zawodowy (L. Itelson), strefowy (M. Kowalski), technologiczny (E. Milerian).

Każdy z tych systemów posiada właściwe dla siebie zawodowe, pedagogiczne, psychologiczne i fizjologiczne cechy, które należy brać pod uwagę, stwarzając odpowiednie warunki do kształtowania u uczniów niezbędnych umiejętności i nawyków – zawodowych kompetencji. W tym procesie rzeczą ważną jest uwzględnienie struktury zawodowych funkcji pracowników, która posiada odmienne cechy w różnych branżach i w różnych typach zakładów pracy. W warunkach informacyjno-technologicznego rozwoju struktura ta dynamicznie się zmienia. To uwarunkowało niezbędność twórczego zastosowania różnych systemów kształcenia zawodowe-

go, połączenia ich elementów na różnych etapach, poszukiwania nowych systemów z uwzględnieniem wzrastających potrzeb współczesnego postępu technologicznego.

Dynamiczny rozwój mechanizacji, automatyzacji, robotyzacji i informatyzacji, który był możliwy wskutek intelektualizacji pracy, uwarunkował potrzebę opracowania i wdrożenia nietradycyjnych systemów kształcenia zawodowego. Do takich systemów należy kształcenie modułowe, które powstało na podstawie teorii i koncepcji edukacji z lat 50. i 60. XX wieku. W tym czasie B. Skinner opracował teorię kształcenia programowanego.

Wyjątkowo znaczącą rolę w rozwoju systemów kształcenia zawodowego odegrało wprowadzenie w Polsce w latach 70. ubiegłego wieku pedagogiki pracy. T. Nowacki, Z. Wiatrowski, W. Okoń, S. Kaczor, S.M. Kwiatkowski, T. Lewowicki nie tylko położyli podwaliny tej dziedziny pedagogiki, ale w ciągu ostatnich dziesięcioleci znacząco ją wzmocnili i wzbogacili. Badania H. Bednarczyka wykazało, że współczesny system edukacji, w tym i edukacji zawodowej, nie jest w stanie w pełnej mierze rozwiązywać problemy nieprzerwanej edukacji. Przyczyną tego jest odizolowanie, oderwanie poziomów edukacji i szkolnictwa zawodowego, niewystarczająca elastyczność i współpraca, a co za tym idzie – spadek możliwości zaspokojenia potrzeb uczniów, studentów, kursantów i słuchaczy. Profesor Henryk Bednarczyk ugruntował dydaktyczne i zawodowe podstawy wielopoziomowej edukacji zawodowej, systemowego podejścia do tworzenia całościowego procesu kształcenia modułowego, jego modelowania jako nieprzerwanej, wielopoziomowej edukacji zawodowej, jak również zaproponował podejście do stworzenia całościowego procesu kształcenia modułowego i systemu zapewnienia jakości przygotowania do zawodu.

Jak wiadomo, istnieje wiele określeń modułu jako nowej jednostki dydaktycznej, między innymi Międzynarodowej Organizacji Pracy, S.M. Kwiatkowskiego, K. Symeli, U. Jeruszki, A. Suszczaka, J. Boltona, H. Bednarczyka, A. Bielajewej. Jednostka modułowa, jak twierdzi H. Bednarczyk, jest „częsteczką” modułu. Jest niezależna i wymierna, z jej pomocą można określać konkretne pojęcia, umiejętności, nawyki do wykonywania praktycznego zadania lub kilku zawodowych zadań, działań, operacji, procesów, powiązanych w logiczny łańcuszek, zgodnie z przyjętymi standardami w danym rodzaju pracy. Cenionym w polskim doświadczeniu jest wyjście modułowego systemu kształcenia zawodowego poza granice szkolnictwa zawodowego. Dziś system ten odgrywa przewodnią rolę w budowaniu lokalnych, regionalnych, państwowych i globalnych systemów nieprzerwanej, wielopoziomowej edukacji zawodowej. To umożliwi teoretyczne ugruntowywanie i opracowywanie systemów zapewnienia standardów kwalifikacji i jakości zawodowego przygotowania.

Twórcze podejście we wprowadzaniu tych pomysłów w warunkach globalnych przemian, sprzyja rozwojowi sieci międzynarodowej współpracy (International Network of Modular Training Providers), w której aktywnie uczestniczą naukowcy z Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. W Federacji Rosyjskiej w ramach projektu „Rozwój związków edukacyjnych i inicjatyw w dziedzinie szkolnictwa wyższego i zawodowego” (pod kierunkiem prof. Olejnikowoi) opracowywane są modułowe programy na podstawie kompetencji, w ramach eksperymentu sprawdzana jest metodyka kształcenia modułowego zbudowana na kompetencjach.

W ukraińskich koncepcjach rozwoju edukacji zawodowej, opracowanych w twórczych zespołach pod naszym naukowym kierownictwem i zatwierdzonych w 1991 i 2004 p., zostały zaproponowane sposoby ugruntowania i wprowadzania innowacyjnych systemów kształcenia zawodowego w warunkach informacyjno-technologicznego społeczeństwa i szybkiego rozwoju

gospodarki rynkowej. Zostało stworzone ukraińskie centrum kształcenia modułowego, działają eksperymentalne placówki na bazie szkół zawodowych i zakładów pracy.

W warunkach procesów integracji, coraz większego znaczenia nabiera analityczno-informacyjna działalność organizacji międzynarodowych ds. problematyki szkolnictwa. Naszym zdaniem, cennym źródłem innowacyjnych rozwiązań i metodyk kształcenia zawodowego są wyniki badań, opublikowanych przez Międzynarodową Organizację Pracy, EURYDICE i CEDEFOP.

## Literatura

1. Encyklopedia edukacji zawodowej, w 3 t. (pod red. S.J. Batyszewa), M., APO, 1999. – S. 111–112.
2. Bednarczyk H., Modułowy system edukacji zawodowej (pod red. A.B. Bielajewej), Sankt-Peterburg, 1999. – 262 s.

*Tłumaczenie: Larysa Stawińska*

Dane korespondencyjne autora:

**prof. dr hab. Nella NYCZKAŁO**

Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Kijów, ul. Berlińskiego 9

## Dorota KOPROWSKA

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy

Radom

# Edukacja informatyczna i e-learning w zarządzaniu mikroprzedsiębiorstwem

## Information education and e-learning in management of micro-enterprise

**Słowa kluczowe:** edukacja informatyczna, doskonalenie, dostosowanie kwalifikacji, kompetencje pracowników, edukacja mikroprzedsiębiorców.

**Key words:** information education, training, adjusting of qualifications, employees' competences, education of micro-entrepreneurs.

### Summary

The article introduces into issues concerning the role and place of information education and e-learning in the development of employees' competences and management of micro-enterprise. There are indicated that both in economical and social dimension this is effective to adopt staff quali-

fications to changes on the market by: the development of flexible forms, the use of ICT tools, marketing, services in the scope of counseling.

The article describes also examples of good practices, experience of Institute for Sustainable Technologies (Radom) in organizing and modernization of continuing vocational education, planning of micro-entrepreneurs and SMEs' employees education.

## Wprowadzenie

Jedną z dominujących cech współczesnego rozwoju cywilizacyjnego jest presja konkurencyjności we wszystkich obszarach życia gospodarczego i społecznego. Uwidacznia się to wyraźnie w sektorze MSP, a szczególnie mikroprzedsiębiorstw, które w strukturze wielkościowej polskich firm stanowią większość.

Rozwój technologii przyspiesza zmiany nie tylko w funkcjonowaniu gospodarki, lecz także w sferze społecznej. Transformacja struktur społecznych i gospodarczych rozpoczęła się w Polsce w 1989 roku i wyrażała się między innymi zastępowaniem zasobochłonnego gospodarowania inną formą – gospodarką opartą na wiedzy, gdzie szczególną rolę odgrywają zasoby ludzkie i ich jakość.

Procesy integracji Polski z Unią Europejską, wspólny rynek towarów, pracy, usług, postępująca intelektualizacja każdej pracy wraz ze zmianami treści i środowiska pracy, dezaktualizacja wiedzy i umiejętności wymuszają więc zmiany organizacyjne w wielu instytucjach, a przede wszystkim w edukacji zawodowej.

Dotychczasowym zadaniem kształcenia ustawicznego było przede wszystkim przystosowanie poprzez usuwanie różnych braków w wykształceniu do wypełniania podstawowych powinności wobec państwa, pracodawcy, najbliższego otoczenia. Przewidywana mobilność zarówno na rynku pracodawców, jak i pracobiorców, zmienność zapotrzebowania na określone zawody, pojawienie się nowych, profesjonalnych potrzeb, konieczność odnawiania lub uzupełniania kwalifikacji stawia przed kształceniem ustawicznym nowe zadania. W chwili obecnej oczekuje się, że będzie ono przede wszystkim spełniać funkcje wyzwolające możliwości rozwojowe człowieka, rozwój osobowości, rozwój kompetencji specjalistycznych oraz systematycznie wzbogacać w wiedzę, umiejętności w uzyskiwaniu coraz większej sprawności manualnej, w tym również odpowiedzialności, uprawnień do działania i decydowania.

Jednym z głównych czynników rozwoju ekonomicznego jest wiedza, a także osiągnięcia nauki i techniki wsparte kwalifikacjami zatrudnionych. Rozwój środków komunikacji społecznej, a szczególnie technik informatycznych umożliwia aktualnie pełną realizację idei powszechnego kształcenia ustawicznego, w tym i dostęp do edukacji.

Wdrażane w przemyśle systemy zapewnienia jakości produkcji i usług, wymuszają przygotowanie pracowników kompetentnych do prac w tych systemach, a więc wymagają podjęcia prac nad poprawą jakości kształcenia i systemami zapewnienia jakości kształcenia. Sprostanie wyzwaniom teraźniejszości i przyszłości, będzie możliwe poprzez rozwój powszechnego kształcenia ustawicznego na coraz wyższym poziomie edukacji.

Skłania to do postawienia pytania: *jaką należy przewidzieć strukturę dla takiego kształcenia?*

Główną zasadą powinno być dążenie do jasnego sprecyzowania celów, dla jakich pracownik podejmuje doskonalenie, czego oczekuje:

- czy zamierza podnieść standard obecnie wykonywanej pracy?
- czy chce uzyskać dodatkowe kwalifikacje zawodowe?
- czy chce poszerzyć, uaktualnić swoje wiadomości?

Trzeba też uwzględnić najważniejsze problemy potencjalnych odbiorców, zakres posiadanej przez nich wiedzy i umiejętności, a także postawy, jakimi mogą się oni charakteryzować.

W memorandum dotyczącym kształcenia ustawicznego Komisji Wspólnot Europejskich (Bruksela 30.10.2000 – dokument roboczy komisji) przedstawiono sześć głównych założeń, które wyznaczać powinny zakres debat, dyskusji, wyznaczać powinny obszary działań traktowanych jako priorytetowe. Założenia sugerują, że ogólna i spójna strategia na rzecz kształcenia ustawicznego w Europie powinna mieć na celu:

- zagwarantowanie powszechnego i ciągłego dostępu do nauki, w celu zdobycia i doskonalenia umiejętności,
- zwiększenie poziomu inwestycji w zasoby ludzkie,
- opracowanie skutecznych metod nauczania i uczenia się,
- dążenie do tego, by ludzie lepiej pojmowali i bardziej doceniali korzyści, terażniejsze i przyszłe, kształcenia,
- zapewnienie każdemu łatwego dostępu do rzetelnych informacji i porad o możliwościach kształcenia,
- dbanie o to, by możliwości kształcenia ustawicznego znajdowały się jak najbliżej uczniów, najlepiej w ich własnych społecznościach, wsparte wykorzystaniem urządzeń teleinformatycznych

Organizacja kształcenia ustawicznego w przedsiębiorstwie, które ma służyć aktualnym i perspektywicznym potrzebom poprzez dostarczenie odpowiedniego rodzaju kwalifikacji personelu w odpowiedniej liczbie i właściwym czasie, jeśli ma być skuteczne i efektywne musi uwzględniać fakt, iż we współczesnej wysoce konkurencyjnej gospodarce przeobrażenie i rozwój firmy (organizacji) wymaga:

- odwoływania się do pomysłowości i zaangażowania całej kadry danej instytucji,
- kompleksowych rozwiązań modelowych.

Zanim jednak zostanie opracowana taka całościowa koncepcja, należy stworzyć możliwość dopływu wielu informacji, analiz i opracowań zarówno w zakresie oceny dotychczasowych modeli i struktur, jak i przedstawić nowe propozycje w stosunku do stanu istniejącego (w odniesieniu do przyszłości). Nowe zadania dla edukacji w przedsiębiorstwach to np.:

- stymulowanie wzrostu produktywności, ugruntowanie motywacji pracowników do zwiększenia wydajności,
- umożliwianie kierownictwu i pracownikom dostosowania się szybko i efektywnie do nowych metod, procesów produkcyjnych, produktów i technologii,
- przewyżczanie braków w wykwalifikowaniu pracowników, aby sprawnie wprowadzać innowacje,
- zapewnienie odpowiedniego szkolenia dla uzyskania nowych umiejętności zawodowych,
- ułatwienie startu i udzielanie pomocy ludziom zakładającym nowe przedsiębiorstwa,
- promowanie indywidualnych karier i opracowanie metody zapewnienia uczącym się dorosłym drugiej szansy zdobycia kwalifikacji,
- integrację lokalnej działalności, utworzenie sieci współpracy i sprawnej wymiany informacji.



We współczesnym świecie silnie akcentuje się rolę społeczeństwa informacyjnego w procesach gospodarczych. Unia Europejska, w tym państwa nowo przyjęte stoją przed wielkim wyzwaniem. Tym wyzwaniem jest przede wszystkim konieczność zbudowania w bardzo krótkim czasie tzw. Nowej Gospodarki, czyli gospodarki wykorzystującej zjawisko globalizacji w biznesie i szybki rozwój technologii cyfrowych. W Europejskiej Karcie Małych Firm zaakceptowanej w czerwcu 2000 r. zidentyfikowano 10 obszarów, w których Unia Europejska zobowiązuje się odpowiadać na potrzeby małych firm. Wśród nich wymieniono:

- poprawę kontaktu władz publicznych z przedsiębiorstwami poprzez Internet, tak by sprawozdawczość, składanie wniosków, rozliczeń z fiskusem etc. mogło odbywać się szybciej,
- promowanie sprawdzonych wzorów w e-biznesie i wykorzystanie dobrych systemów wspierania biznesu.

Tempo rozwoju gospodarczego dokonuje się dzięki wdrażaniu osiągnięć nauki i nowoczesnych technologii, które stawiają nowe wyzwania członkom organizacji. W procesie tych zmian gospodarczych szczególną rolę odgrywają małe i średnie przedsiębiorstwa, które jednakże w obecnych warunkach stoją wobec często zbyt trudnych problemów.

### **Przykłady dobrych praktyk w organizacji edukacji przedsiębiorców**

Wykorzystując dotychczasowe doświadczenie, dorobek naukowo-badawczy, nowoczesną bazę dydaktyczną Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITEE prowadzi wielopłaszczyznową działalność w zakresie badań, specjalistycznych publikacji naukowych i technicznych, nowych technologii kształcenia. Prowadzone były badania dotyczące założeń i efektów funkcjonowania ośrodków ustawicznej edukacji zawodowej, jak też badania wśród pracodawców dotyczące potrzeb w zakresie doskonalenia pracowników. Od kilku lat prowadzone są prace badawcze i wdrożeniowe w ramach Programu Wieloletniego PW – 004, zadanie SP5 Rozwój doskonalenia zawodowego w zakresie zaawansowanych technologii produkcji i eksploatacji. W ramach realizowanego zadania powstały m.in. projekt systemu ustawicznej edukacji zawodowej w restrukturyzowanym przedsiębiorstwie wdrażającym zaawansowane technologie produkcji i eksploatacji, a w bieżącym roku założenia funkcjonowania modelowego Centrum Rozwoju Kompetencji i Zaawansowanych Technologii jako wsparcia dla procesów przekwalifikowania pracowników i rozwoju kompetencji zawodowych.

Ośrodek uczestniczy również od lat w wielu międzynarodowych przedsięwzięciach, projektach edukacyjnych mających na celu przede wszystkim rozwój edukacji zawodowej dorosłych.

Poniżej przedstawię opis dwóch przedsięwzięć, projektów pokazujących możliwe zastosowanie edukacji informatycznej i e-learningu w zarządzaniu firmą i rozwoju kompetencji pracowników.



*E-learning dla mikroprzedsiębiorstw – idea projektu Inicjatywy Wspólnotowej Equal „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności” projekt F0320.*

Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL jest częścią strategii Unii Europejskiej na rzecz stworzenia większej liczby lepszych miejsc pracy

i zapewnienia szerokiego do nich dostępu. EQUAL to nowe sposoby rozwiązywania problemu dyskryminacji na rynku pracy. Program EQUAL to laboratorium dla nowatorskich pomysłów stanowiących odpowiedź na największe wyzwania zmieniającego się rynku pracy.

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

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

W 2005 roku w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL utworzono Partnerstwo na Rzecz Rozwoju (PRR) „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności”, które realizuje projekt w obszarze tematycznym: *F Wspieranie zdolności przystosowawczych przedsiębiorstw i pracowników do zmian strukturalnych w gospodarce oraz wykorzystania technologii informatycznych i innych nowych technologii*. W skład Partnerstwa weszło 12 Instytucji, jego liderem jest Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu.

Projekt „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności” stawia sobie za cel opracowanie i przetestowanie modelu transferu wiedzy oraz usług wspomagających rozwój i podnoszenie konkurencyjności dla mikroprzedsiębiorstw w oparciu o nowoczesne technologie informacyjne. Program ma charakter pilotażowy. Jego zadaniem jest zweryfikowanie postawionej tezy, że jednym z najważniejszych czynników, mających wpływ na słabe możliwości rozwojowe mikroprzedsiębiorstwa jest brak wiedzy z zakresu szeroko rozumianej przedsiębiorczości oraz możliwości pozyskania środków pozwalających na rozwój firmy – głównie wykorzystując możliwości, wynikające z funduszy strukturalnych, jak również słabe przygotowanie informatyczne i brak motywacji do zmiany swoich kwalifikacji wśród przedsiębiorców i ich pracowników.

Beneficjenci projektu to grupa 400 mikroprzedsiębiorstw, bardzo często firm rodzinnych, których właściciele i pracownicy to osoby w różnym wieku, z różnym wykształceniem. Rekrutowane do projektu mikroprzedsiębiorstwa prowadzą działalność w 5 branżach: poligraficznej, obuwniczej, odzieżowej, fotograficznej, drzewnej, a także różnych branżach, swoje siedziby mają w województwach: mazowieckim, podkarpackim, podlaskim i kujawsko-pomorskim

**Dlaczego mikroprzedsiębiorstwa?** W większości są to w ponad 80% przedsiębiorstwa osób fizycznych, prowadzące działalność produkcyjną lub usługową o charakterze wielosortymentowym. Cały swój czas poświęcają bezpośrednio wytworzeniu produktu lub usługi, napotykać na liczne bariery, ograniczenia finansowe, prawne, wysokie koszty pracy. Nie uczestniczą w stacjonarnych szkoleniach, są zainteresowani informacjami praktycznymi, często nie są w stanie samodzielnie wprowadzić innowacji technologicznych i organizacyjnych.

Mikroprzedsiębiorstwa odgrywają w gospodarce bardzo dużą rolę. To przede wszystkim w nich zatrudnione są osoby, posiadające umiejętności i predyspozycje przedsiębiorcze, to w nich 27,4% społeczeństwa znajduje pracę. Ogółem stanowią one prawie 97% wszystkich istniejących firm (2,5 mln mikroprzedsiębiorstw, zatrudniając 3,5 mln pracowników), co stanowi ok. 97% małych i średnich przedsiębiorstw, a ich udział w tworzeniu PKB wynosi 33%, czyli prawie połowę tego, co wnoszą wszystkie przedsiębiorstwa. Sektor ten jest jednak bardzo rozdrobniony.

Kondycja polskich mikroprzedsiębiorstw, mających za sobą lata dynamicznego rozwoju w początkowym okresie transformacji jest bardzo trudna, wiele z nich jest zagrożonych, co ma

swoje źródło w procesach związanych z załamaniem wzrostu gospodarczego na lokalnym rynku oraz z akcesją naszego kraju do struktur unijnych. Ten ostatni czynnik sprawia, że od maja 2004 roku polskie firmy, również mikro, działają na Jednolitym Rynku Europejskim, co wiąże się z nowymi wymogami, które dla wielu z nich oznaczają wzrost presji na podnoszenie konkurencyjności. Stąd niezwykle istotne wydają się wszelkie formy wspomagania mikroprzedsiębiorstw i zapewnienie maksymalnej pomocy w postaci usług wspierających: profesjonalnych szkoleń, doradztwa, platformy wymiany informacji i pozyskiwania partnerów.

Mikroprzedsiębiorstwa, jako mało konkurencyjni pracodawcy, charakteryzują się zatrudnianiem ludzi o niskich kwalifikacjach i wykształceniu, co wpływa także na postawy i mentalność tych podmiotów. W efekcie wykształca się coś w rodzaju zamkniętego kręgu, powodując narastanie przekonania, że wzrost własnego potencjału jest niemożliwy ze względów percepcyjnych. Taka postawa utrwała tylko malejące zdolności adaptacyjne.

Z danych pochodzących z raportu Instytutu Badań nad Gospodarką z roku 2003 usług wspierających mikroprzedsiębiorstwa, małe przedsiębiorstwa i samozatrudnionych wynika, że udział mikroprzedsiębiorstw w ogólnej liczbie firm korzystających z usług wsparcia kształtuje się na poziomie niższym niż 13%, a najczęściej korzystają z usług przedsiębiorcy legitymujący się najwyższym poziomem wykształcenia oraz ci, których zmusza do tego fatalna kondycja firmy i bezpośrednie zagrożenie jej likwidacją. Analizując popyt zgłaszany przez firmy na różne formy szkolenia można zaobserwować dwie prawidłowości. Po pierwsze, firmy większe częściej korzystają ze wszystkich dostępnych form szkoleń. Po drugie, korzystanie z nowoczesnych form szkoleń (multimedialnych i internetowych) jest nadal zjawiskiem rzadkim, w szczególności wśród firm mikro.

Mikroprzedsiębiorcy deklarują często, że nie mają czasu, by uczestniczyć w szkoleniach i kursach wyjazdowych, a tym bardziej w długotrwałym procesie kształcenia, nie mają pieniędzy, by korzystać ze szkoleń oraz usług doradczych, wysyłać na nie swoich pracowników, mają niewielkie zaufanie do wiedzy, co wiąże się często z ukierunkowaniem energii na przetrwanie, a nie na rozwój. W związku z powyższym powołane Partnerstwo na Rzecz Rozwoju koncentruje się na stworzeniu możliwości, by wiedza zarówno w procesie kształcenia, jak i doradztwo w systemie ustawicznym, bezpośrednio docierała do przedsiębiorstwa i tam kierowana była do określonego pracownika, podnosząc jego kompetencje. Jest to możliwe przy wykorzystaniu Internetu i możliwości, jakie daje e-learning oraz doradztwo internetowe.

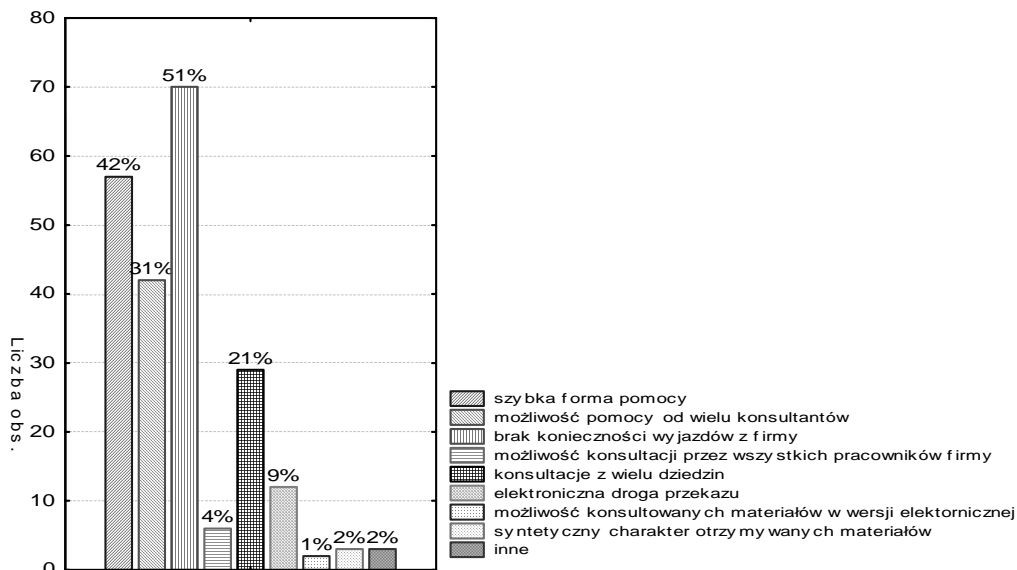
Głównym rezultatem projektu jest „Internetowy doradca przedsiębiorcy – doradztwo i szkolenia e-learning”, służący prowadzeniu profesjonalnego doradztwa, prowadzeniu szkoleń, samokształceniu pracodawców i pracobiorców a także dostarczaniu wiedzy. Dla celów projektu wykorzystano sprawdzoną, prostą w obsłudze platformę e-learningową. Innowacyjne programy modułowe na potrzeby szkolenia e-learning zostały opracowane na podstawie analizy raportu „Potrzeby i bariery mikroprzedsiębiorstw”, będącego wynikiem badań przeprowadzonych wśród 202 mikroprzedsiębiorstw. W pracach projektowych programów modułowych stosowano standardy i klasyfikację zawodów i specjalności, klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego, standardy MES – Modułów Umiejętności Zawodowych. Modułowe programy szkoleń e-learningowych opracowano na podstawie opracowanej metodologii przełożenia dokumentacji programowej szkoleń w klasycznej formie kształcenia, na dokumentację programów modułowych szkoleń e-learningowych. Duży nacisk położono na obudowę multimedialną pakietów. Doradztwo prowadzone indywidualnie oraz grupowo, w czasie rzeczywistym oraz asynchro-

nicznie za pośrednictwem narzędzi komunikacji pomagają w rozwiązywaniu bieżących i przyszłych problemów związanych z prowadzoną działalnością firmy.

Programy doskonalenia zawodowego przygotowane zostały w podziale na programy ogólnozawodowe, dotyczące np. marketingu, promocji firmy poprzez Internet, pozyskiwania zewnętrznych źródeł finansowania inwestycji (w tym: ze środków unijnych) i programy specjalistyczne, opracowane dla każdej branży, dotyczące nowych produktów, technologii, nowych materiałów, maszyn i urządzeń. Zastosowanie technologii kształcenia na odległość spowodowało, że programy są dostępne w dowolnym czasie i miejscu, umożliwią uzyskanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do utrzymania miejsc pracy i wzrostu konkurencyjności firmy. Napotkane podczas samokształcenia problemy beneficjenci mogą rozwiązywać korzystając z pomocy doradców. Kontakty z beneficjentami Projektu nie ograniczają się jedynie do wirtualnych. Organizowane dla mikroprzedsiębiorców seminaria integracyjno-szkoleniowe lokalne (obszar województwa) oraz spotkania branżowe (firm z czterech województw), pozwalają na bezpośrednią wymianę wiedzy i doświadczeń, umożliwiając rozwiązywanie pojawiających się problemów dot. wzrostu konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw między samymi przedstawicielami firm, jak i z pomocą doradców oraz zwiększenie świadomości roli kształcenia ustawicznego.

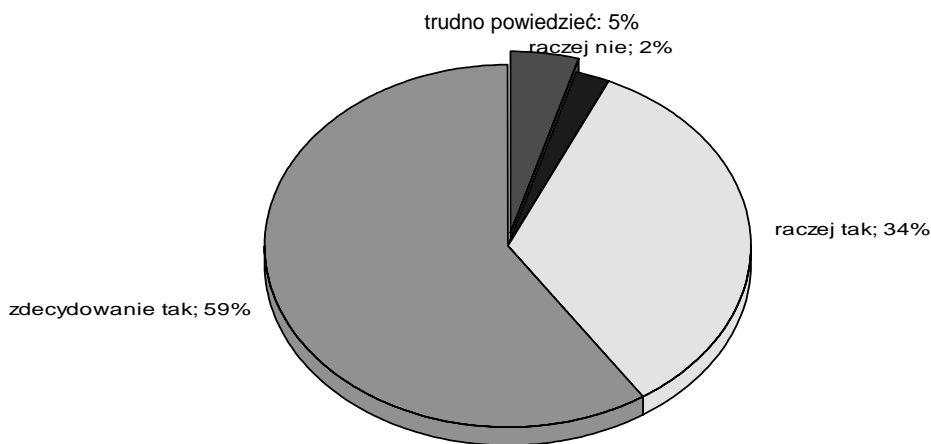
Dzięki współpracy instytucji krajowych i partnerów z innych europejskich krajów realizujących projekt IW EQUAL, ale przede wszystkim dzięki przedsiębiorcom udało się utworzyć sieć wiedzy i doświadczeń, współpracy na poziomie europejskim. Sieć tworzą chętni do współpracy i wymiany doświadczeń beneficjenci projektu EQUAL przedstawiciele MSP z takich krajów jak Polska, Włochy, Hiszpania, Portugalia, Niemcy, Finlandia.

Wyniki ewaluacji projektu pokazują, że zrealizowane w projekcie prace wskazały właścicielom mikroprzedsiębiorstw możliwości rozwiązania niektórych napotykanymi problemami.



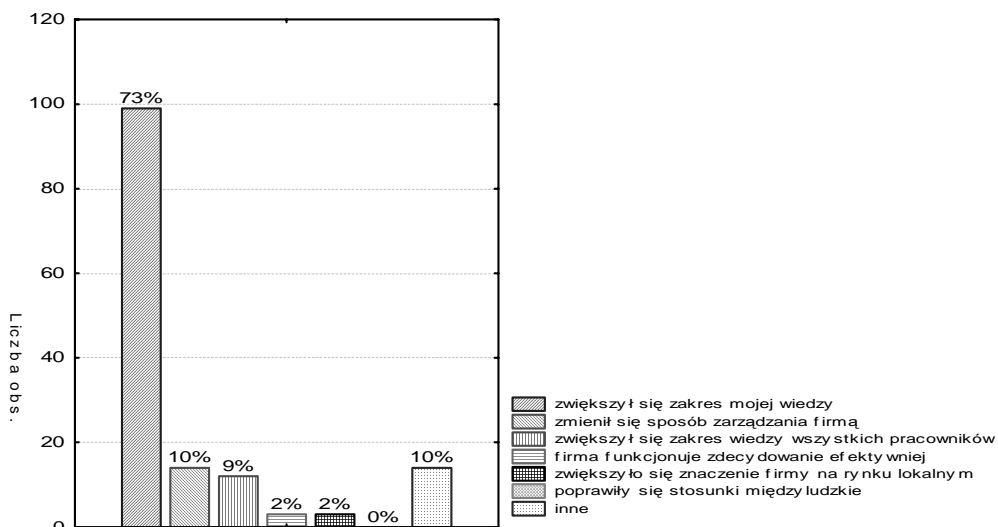
Rys. 1. Zalety konsultacji przez Internet. Badania ewaluacyjne projektu IW EQUAL „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności

Przedsiębiorcy mają świadomość, że technologie informatyczne mogą okazać się pomocne w takich dziedzinach działalności firmy, jak pozyskiwanie klientów, organizowanie sprzedaży, promowanie firmy czy organizowanie procesów produkcji.



Czy forma pomocy dla mikroprzedsiębiorstwa (drogą internetową) będzie się rozwijać

Rys. 2. Przyszłość udzielania pomocy drogą internetową. Badania ewaluacyjne projektu IW EQUAL „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności



Rys. 3. Co daje udział w projekcie? Badania ewaluacyjne projektu IW EQUAL „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności

Myszę że to, co najważniejsze to świadomość przedsiębiorców, że w usługach, jakich dostarcza nam Internet można przede wszystkim upatrywać źródła wiedzy, będącej podstawą do budowania organizacji zdolnej do konkutowania na współczesnym rynku.



**Europejski program rozwoju kompetencji dla laboratoriów innowacji (*European i-Lab Competence Development Programme*)**

Analiza dostępnych materiałów źródłowych oraz wizyty studyjne w instytucjach innych krajów UE pozwoliły scharakteryzować najczęściej stosowane oraz najbardziej skuteczne metody i technologie realizacji kształcenia ustawicznego. Są nimi: np. Blended learning – technologia kształcenia wykorzystująca zarówno metody e-learningowe, jak i tradycyjne szkolenie stacjonarne. W praktyce, sesje wirtualne są najczęściej podsumowywane intensywnym treningiem stacjonarnym, realizowanym przez trenera w sali szkoleniowej.

Nowemu europejskiemu partnerstwu (Wielka Brytania, Polska, Rumunia, Turcja, Grecja) udało się skutecznie pozyskać środki z programu Unii Europejskiej Leonardo da Vinci na nowy projekt tworzenia i rozwoju laboratoriów innowacji (*i-Lab*).

Laboratoria innowacji to ciągle mało znane w Europie specjalistyczne centra, mające (zgodnie z doświadczeniami brytyjskimi) wielorakie zastosowanie – od tworzenia zespołów pracujących nad rozwiązaniem konkretnego problemu po strategiczne planowanie, opracowywanie i wdrażanie rozwiązań innowacyjnych, rozwój kreatywnego myślenia (z wykorzystaniem metod aktywizujących: metoda projektów, burza mózgów).

Uniwersytet w Essex od kilku lat z powodzeniem wykorzystuje w sposób komercyjny dwa i-laby, prowadząc w nich sesje warsztatowe na potrzeby firm. Właściciele i menadżerowie przedsiębiorstw decydujący się na wynajęcie laboratorium kierują się ich zaletami (względem innych, klasycznych miejsc spotkań), do których należą: obecność profesjonalnie przygotowanych specjalistów moderujących sesje, inspirujący wystrój, oprogramowanie komputerowe umożliwiające anonimowe wyrażanie, gromadzenie i kategoryzacje pomysłów. Laboratoria innowacji dostarczają unikalnego środowiska dla przezwycięzania tradycyjnych barier, takich jak hierarchia w zespole, polityka, personalia, stereotypowe podejścia w racy zespołów wykonawczych.

Partnerstwo Europejskie zainicjuje również funkcjonowanie pierwszych w historii i-Labów w Polsce, Rumunii i Turcji oraz stworzy sieć „użytkowników i-Labów”, która będzie współpracowała na rzecz transferu informacji i dobrych praktyk, umożliwiając w ten sposób dalszy rozwój laboratoriów innowacji.

## **Podsumowanie**

Globalna gospodarka wymaga od przedsiębiorstw coraz więcej. Przedsiębiorcy, pracownicy muszą wypracować takie schematy działania, podnoszenia swoich kwalifikacji, by nie tylko sprostać konkurencji, utrzymać dotychczasowe miejsca pracy, ale rozwijać swoją działalność, pozyskiwać nowych klientów, wdrażać nowe technologie.

Postęp naukowo-techniczny oraz gwałtowny rozwój nowoczesnych technologii prowadzi do nowych rozwiązań biznesowych wprowadzanych do gospodarki. Zmiany funkcjonowania

dynamicznie rozwijających się przedsiębiorstw wymuszają zmiany form, środków, metod i organizacji pracy. Nowa oferta produktów i usług wpływa na zmianę stylu życia, prowadząc w ten sposób do transformacji w kierunku globalnego społeczeństwa informacyjnego. Czynnikiem warunkującym przynależność do niego jest wiedza. To od niej zależy, czy wytrzymamy wciąż rosnącą presję konkurencyjności we wszystkich obszarach życia gospodarczego i społecznego, od niej zależy również nadążanie za rozwojem, będącym nieodłączną cechą społeczeństwa informacyjnego.

Stały, wygodny i niedrogi dostęp do wiedzy jest zatem niezwykle ważny dla pracowników oraz całych organizacji. To wymaganie znakomicie spełnia e-learning – technologia nauczania wolna od ograniczeń, związanych z miejscem oraz czasem uczenia się. E-learning jest zorientowany na indywidualne potrzeby odbiorcy – umożliwia indywidualizację tempa uczenia się, jest dostępny w dowolnym czasie i miejscu, stwarza możliwość stałego dostępu do wiedzy, aktualności. Treści e-learningowe w prosty sposób można aktualizować, co zawsze zapewnia dostęp do najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie.

## Literatura

1. Edukacja Ustawiczna Dorosłych. ITeE Radom, specjalnie wydanie dla projektu EQUAL (F0320), nr 2/2005.
2. Gagacka M.: Raport z badań: Potrzeby i bariery mikroprzedsiębiorstw. Dokumentacja projektu Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności. ITeE Radom.
3. Gerlach R.: Zakład pracy jako organizacja ucząca się. W: S. Kwiatkowski (red.): Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników. IBE, Warszawa 2007.
4. Koprowska D., Bednarczyk H., Kacak I.: Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności. W: M. Pawłowa (red.): Innowacyjne technologie w mikroprzedsiębiorstwach obuwniczych i odzieżowych. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2006.
5. Kramek Z.: Technologie e-learning w kształceniu i szkoleniu na odległość – możliwości i potrzeby. W: Teoretyczno-metodyczne podstawy e-learningu w edukacji ustawicznej, ITeE, Radom 2007.
6. Sułkowski T.: Doskonalenie zawodowe właścicieli i pracowników mikroprzedsiębiorstw. W: S. Kwiatkowski (red.): Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników. IBE, Warszawa 2006.

Recenzent:

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

Dane korespondencyjne autora:

**Dr Dorota KOPROWSKA**

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10

26-600 Radom

dorota.koprowska@itee.radom.pl

**Henryk BEDNARCZYK**

Institut Technologii Eksploatacji PIB w Radomiu

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

## Ustawiczna edukacja zawodowa wobec europejskiego rynku pracy i kształcenia

### Lifelong learning vocational education towards European Labour Market and education

**Słowa kluczowe:** edukacja zawodowa, rynek pracy, standardy, kształcenie modułowe, e-learning.

**Key words:** vocational education, labour market, standards, modular education, e-learning.

#### Summary

Some new trends which influence on change of work environment were presented on the background of the problems of pedagogy and education. There also were presented results from vocational research and assumptions of the multi-level modular system of lifelong learning vocational education.

Globalne problemy pedagogiki i edukacji, społeczeństwa, kultury podjęte przez lubelski Zjazd Pedagogiczny inspirują podjęcie równie strategicznych problemów w kontekście przygotowania człowieka do zmieniającego się środowiska pracy i zadań zawodowych pracowników. Są to więc pytania o przyszłość pracy, organizację, treści, technologie i jakość ustawicznej edukacji zawodowej w integrującej się Europie.

Już dziś możemy mówić o edukacyjnej strategii rozwoju człowieka, organizacji i społeczeństwa. Jak wykorzystujemy w Polsce szanse modernizacji, unowocześnienia kształcenia zawodowego, jakie jest miejsce naszej edukacji i pedagogiki w europejskiej przestrzeni badań i edukacji?

Niezbędność komunikacji, porozumienia również w ustawicznej edukacji zawodowej, wymaga nadrobienia opóźnień, aby można było mówić o systemie i porównywalności kwalifikacji.

W obliczu konieczności wpisania się w Europejskie Ramy Kwalifikacji realizowane są projekty standardów kwalifikacji zawodowych, powstały i powstają standardy edukacyjne, wymagań egzaminacyjnych, postępują prace nad certyfikacją i akredytacją.

A jak wprowadzić e-learning jako wspomagający formę kształcenia na wszystkich poziomach edukacji i jak rozwinąć jako zorganizowaną i indywidualną formę kształcenia chociażby coraz bardziej rozproszonych organizacyjnie pracowników? Jak wreszcie uznawać kwalifikacje zawodowe, których źródłem jest kształcenie nieformalne, praca?

Uświadomienie tych problemów jest istotne w kontekście głównego hasła Zjazdu *Edukacja – moralność – sfera publiczna*. Swoje rozważania kieruję do sesji podejmującej problemy: Jaki paradygmat? Jaka polityka edukacyjna? Jaka przyszłość, jaka szkoła?



Idea uczenia się w ciągu całego życia szczególnie istotna w ustawicznej edukacji zawodowej stawia swoiste wyzwania *pedagogice wobec autonomii edukacji i rynku pracy* podnoszonych przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (Pedagogika wobec ..., 2007).

Inspiracją moich rozważań są również idee, teorie, rozważania prof. Tadeusza Lewowickiego nad stanem i kondycją polskiej pedagogiki (Lewowicki, 2007).

Doświadczenia XX lat pedagogiki pracy, ponad 50 projektów międzynarodowych, około 100 grantów, projektów zamawianych, ekspertyz, synteza 151 tomów monograficznej serii wydawniczej Biblioteki Pedagogiki Pracy, wydanie jubileuszowe i 50 numerów czasopisma *Pedagogiki Pracy* oraz 58 tomów. *Edukacji Ustawicznej Dorosłych Polish Journal of Continuing Education*, organizacja ponad 145 międzynarodowych i krajowych konferencji naukowych, a także dorobek współpracy z ponad 50 instytucjami krajowymi i ponad 200 uniwersytetami, instytucjami, szkołami, przedsiębiorstwami europejskimi upoważnia do podjęcia następujących problemów:

Jaka praca, jakie kwalifikacje są i będą potrzebne?

Jak przygotować młodzież, jak organizować kształcenie, jak uczyć?

Czy nauki pedagogiczne podejmują problemy i wspomagają ustawiczną edukację zawodową?

Posiłkując się przedstawionym wyżej dorobkiem przedstawiam główne problemy krajowego i europejskiego rynku pracy aktualnych standardów kwalifikacji zawodowych w kontekście zmian treści pracy, jako głównego wyznacznika celów, treści i technologii ustawicznej edukacji zawodowej. Dokonam analizy problemów modernizacji ustawicznej edukacji zawodowej. I na tym tle przedstawię propozycje badań pedagogiki pracy i współdziałania z innymi subdyscyplinami pedagogiki.

## **Zmiany środowiska krajowego i europejskiego rynku pracy**

Globalizacja, integracja, postęp naukowo-techniczny powodują zmianę środowiska pracy, wzrost wydajności pracy, zmianę struktury zatrudnienia i charakteru pracy, a także problemy z brakiem pracy – bezrobociem, jak i równoległym występującym deficytem pracowników bardzo różnych grup zawodowych nawet w bardzo rozwiniętych krajach. *Rynek pracy to całokształt zmian w zatrudnieniu i płacach wyznaczony gospodarką rynkową, w tym ofert przedsiębiorstw poszukujących pracowników oraz dążeń pracowników do zdobycia pożądanej pracy* (Nowacki, 2003).

Obok rynku pracy rozwija się rynek usług edukacyjnych. Praca była i staje się coraz bardziej, razem z wykonywaniem zadań zawodowych, procesem kształcenia.

Nie tylko uzyskanie pracy, ale jej utrzymanie w zmieniającym się środowisku technicznym i społecznym wymaga stałego rozwoju zawodowego, uczestnictwa w ustawicznej edukacji.

Jakość i wartość zasobów ludzkich stają się głównymi czynnikami innowacyjności i konkurencyjności organizacji, instytucji, przedsiębiorstw i całej gospodarki.

Wśród megatrendów współczesnego rozwoju cywilizacji można wyróżnić: rozwój demokracji, gospodarki rynkowej, utrwalenie przekonania o nadrzędności wartości humanistycznych, świadomości ekologicznej, wzrost znaczenia technologii informatycznych, przemysłu wysokiej techniki i technologii przy zmniejszeniu znaczenia przemysłu ciężkiego.

Rozwój mikroprocesorów, komputerów, możliwości Internetu właściwie zgodnie z kalendarium odkryć i nowych możliwości technologii informacyjnych zmienił w największym stopniu techniczne środowisko pracy i możliwości komunikacji, technologie projektowania, przetwarzania, usług, organizacje i zarządzanie, rodzinę i społeczeństwo, a także treści, technologie i organizację kształcenia.

Poza technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, elektroniką główne kierunki postępu naukowo-technicznego to mechanizacja, automatyzacja, robotyzacja, a także rozwój techniki jądrowej, nanotechnologii i inżynierii materiałowej.

Rozwija się e-praca, e-edukacja i e-gospodarka.

Zmniejsza się zakres pracy fizycznej, następuje na każdym stanowisku pracy zwiększenie czynności i zadań umysłowych, zamiast przetwarzania materii – w coraz większym stopniu człowiek, a nie tylko komputer przetwarza symbole.

Intelektualizacji pracy towarzyszy coraz większy zasób wiedzy i zdolności do abstrakcyjnego myślenia. To ważne sygnały dla kierunków modernizacji systemu i technologii ustawicznej edukacji zawodowej.

W Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych badania pracy prowadzimy od dwudziestu lat. Największy zakres badań dla 200 zawodów w 2000 przedsiębiorstwach zrealizowaliśmy w projekcie EFS SPO *Rozwój Zasobów Ludzkich* na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w latach 2005–2007

*Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych.* Kwalifikacje ponadzawodowe, ogólnozawodowe, podstawowe dla zawodu i specjalistyczne określiliśmy dla pięciu poziomów kwalifikacji (wiadomości, umiejętności i cechy psychofizyczne).

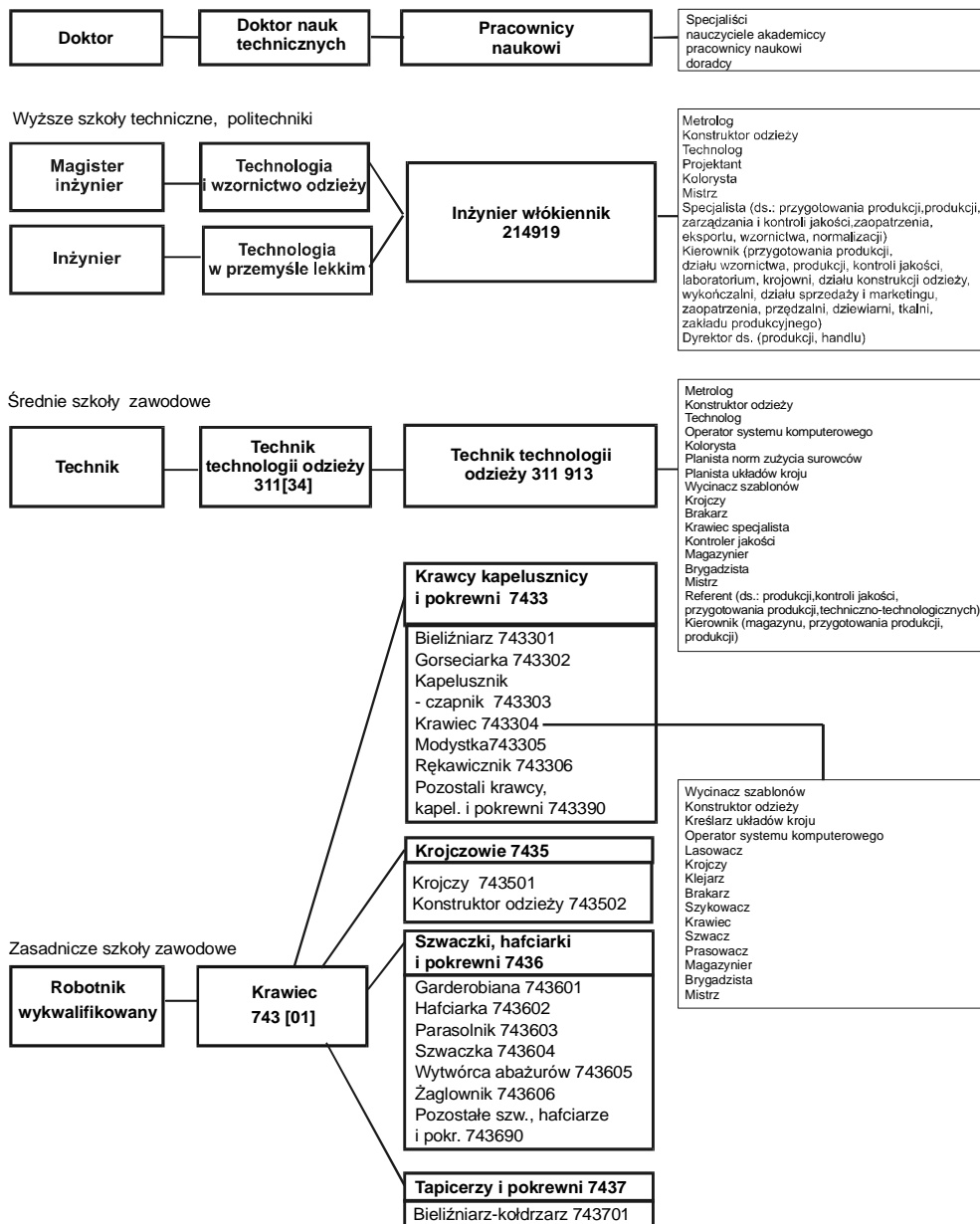
Standard kwalifikacji zawodowych jest więc normą wymagań dla wykonywania zadań w wyodrębnionym zawodzie ustalonych w wyniku badań na stanowiskach pracy z uwzględnieniem opinii średniego i wyższego nadzoru, przyjęty w wyniku ewaluacji, recenzowania i akceptacji Komisji z decydującym głosem przedstawicieli przedsiębiorców (Kwiatkowski, Woźniak 2006). Przytoczę strukturę standardu kwalifikacji zawodowych: nazwa zawodu zgodnie z klasyfikacją, słownik pojęć, podstawy prawne wykonywania zawodu, stanowiska pracy, zadania zawodowe, składowe kwalifikacji zawodowych, specyfikacja kwalifikacji zawodowych wg grup (ponadzawodowe, ogólnozawodowe, podstawowe, specjalistyczne) oraz poziomów (1, 2, 3, 4, 5) opisanych za pomocą umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych.

Analiza porównawcza kwalifikacji w wyniku badań 8000 stanowisk pracy w zakresie: zadań technologicznych, organizacji, kierowania i współpracy, kontroli i oceny jakości potwierdzają wzrost intelektualizacji pracy, postępującą informatyzację na wszystkich stanowiskach pracy, wzrost zastosowania nowych materiałów i nowych technologii, a także wzrastającej roli zadań organizacyjnych, współpracy, a także zadań wynikających z upowszechniania wdrażania systemów zapewnienia jakości procesów i produktów.

## **Modernizacja ustawicznej edukacji zawodowej**

Nowe technologie informatyczne, komunikacyjne wpływają nie tylko na zmianę środowiska pracy, ale również na organizację i technologie kształcenia, głównie zastosowanie multimedialnych środków dydaktycznych e-learningu jako samodzielnej formy kształcenia i wspomagającego klasyczne kształcenie zawodowe. Od początku działalności Instytutu Technologii Eks-

placacji – PIB nasze badania ukierunkowaliśmy na budowę podstaw teoretycznych i metodologicznych zintegrowanego wielopoziomowego modelu ustawicznej edukacji zawodowej opartej na modułowej organizacji i technologii kształcenia.

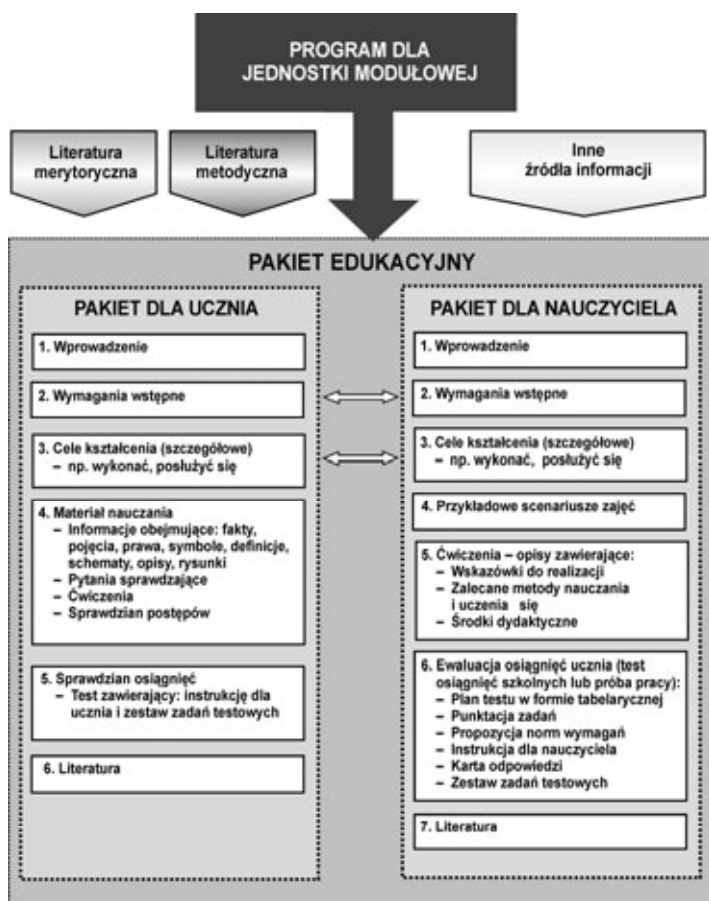


Rys. 1. Schemat struktury zawodowej i systemu ustawicznej edukacji zawodowej w branży odzieżowej

Źródło: Rozprawa doktorska Dagnara Kowalik Wielopoziomowa ustawiczna edukacja zawodowa – założenia, uwarunkowania, próby wdrożenia

Na rys. 1 przedstawiono schemat rozwoju zawodowego w systemie szkolnym i doskonalenia zawodowego w branży odzieżowej. Schemat zawiera uporządkowane relacje edukacji i pracy (zawody i stanowiska pracy).

Moduł to samodzielna programowa jednostka dydaktyczna, złożona z jednej lub więcej jednostek modułowych, których **cele** i wyodrębnione kryterialnie, zintegrowane tematycznie z różnych dziedzin nauki **treści kształcenia** (wiadomości) sformułowane są w sposób jednoznaczny i mierzalny, **wyrażają umiejętności intelektualne** (dziedzina poznawcza), **umiejętności motoryczne** (dziedzina psychomotoryczna) i **postawy** (dziedzina emocjonalna). Ukształtowane, ocenione, sprawdzone umiejętności umożliwiają wykonywanie w określonej, logicznej kolejności, czynności lub zadań zawodowych w sposób kompetentny, zgodnie z przyjętym standardem na stanowisku pracy.



Rys. 2. Struktura pakietu edukacyjnego

W Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB wspólnie z partnerami realizowany jest projekt przygotowanie innowacyjnych programów kształcenia zawodowego finansowany ze środków EFS Sektorowego Programu Operacyjnego *Rozwój Zasobów Ludzkich* na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w latach 2005–2007. Łącznie zostało opracowanych prawie 170 programów dla szkół zawodowych i w trakcie opracowania w końcowym stadium znajduje się 3500 środków dydaktycznych, poradników dla nauczycieli i uczniów. Przedstawię strukturę modułowego programu kształcenia zawodowego: wprowadzenie, założenia programowo-organizacyjne kształcenia zawodowego, plany nauczania, cele kształcenia, wykaz jednostek modułowych, schemat układu jednostek modułowych, literatura. Każda jednostka modułowa opisana jest przez: szczegółowe cele kształcenia, materiał nauczania, ćwiczenia, środki dydaktyczne, wskazania metodyczne do realizacji programu jednostki, propozycje metod sprawdzania i oceny osiągnięć edukacyjnych ucznia.

Podstawą projektowania są standardy kwalifikacji zawodowych i podstawy programowe, uzupełnieniem programu jest pakiet edukacyjny. Przedstawię strukturę poradnika dla nauczyciela: wprowadzenie, wymagania wstępne, cele kształcenia (szczegółowe), przykładowe scenariusze zajęć, ćwiczenia, ewaluacja osiągnięć ucznia, literatura.

To nowoczesne instrumentarium w postaci zapisu elektronicznego pozwala na autorskie interpretacje i stosowanie dla realizacji całego programu z pomocą technologii informatycznych i multimedialnych. To również baza dla modyfikacji i pełnego wykorzystania w e-learningu.

Modułowa struktura programu i środków dydaktycznych pozwala na tworzenie wielu konfiguracji i budowy autorskich programów, a także różnorodnych kursów dokształcania i doskonalenia lub przyuczania do zawodu, pracy na wybranym stanowisku. Standard kwalifikacji zawodowej stanowi obok podstawy programowej bazę wyjściową do konstruowania programów, środków dydaktycznych, standardów wymagań egzaminacyjnych, ale stanowi również kryterium oceny programów i efektywności kształcenia.

Wdrażanie innowacyjnych modułowych programów kształcenia mimo ich akceptacji przez Ministra Edukacji Narodowej jest bardzo powolne. Główne problemy to stosunkowo słabe wyposażenie naszych szkół zawodowych, brak w przygotowaniu nauczycieli, niedostateczne finansowanie kształcenia mniejszych zakładowych grup uczniów.

Nowe standardy kwalifikacji zawodowych, innowacyjne modułowe programy kształcenia, pakiety edukacyjne i standardy wymagań egzaminacyjnych potwierdzających kwalifikacje zawodowe stanowią podstawową strukturę elastycznego systemu ustawicznej edukacji zawodowej. W ten sposób zrealizowaliśmy nie tylko idee kształcenia modułowego wielopoziomowego, ale również instrumentarium do jej praktycznej realizacji.

## **Pedagogika pracy, nowe wyzwania badań i współpracy**

Wychodząc z doktryny krytyczno-emancypacyjnej, hermeneutycznej – iż edukacja winna wyzwalać człowieka i jego możliwości, wspierać rozwój, kreatywność, przygotowywać do transformacji rzeczywistości i tworzenia lepszych warunków życia (Lewowicki, 2007, Bogaj 2000) zasadniczym staje się uznanie przez prof. Tadeusza Nowackiego pracy za centralną kategorię pedagogiki pracy, a człowieka jako centrum problematyki pedagogiki pracy (Nowacki 1882, s. 72) nr 45.

Praca według T. Kotarbińskiego to: *działalność wykonywana dla uczynienia zadość czymś istotnym potrzebom*. J. Szczepański określa pracę jako: *każdą celową czynność społecznie użyteczną lub społecznie doniosłą*. Według T. Nowackiego praca: *jest zbiorem wysiłków i zawiera dostosowanie do zadań pracowniczych układy i struktury, czynności sensomotorycznych i intelektualnych prowadzonych do produkcji dóbr materialnych, usług i wytworów kultury* (Nowacki, 2003).

Wobec istotnego przyspieszenia zmian zawartości, treści pracy, intelektualizacji każdej pracy w kontekście prezentowanych badań niezbędne są przemyślenia i określenie nowych zadań pedagogiki pracy i subdyscyplin pedagogicznych w zakresie przygotowania do pracy.

W moim przekonaniu zmiana akcentów nie na pierwszym (jak było) miejscu praca fizyczna, a intelektualna, w takim razie zmiana hierarchii wyników pracy: wytworów kultury (nauki), usług i dopiero dóbr materialnych.

W takim razie konieczne jest zainteresowanie się pedagogiką pracą twórczą, przetwarzania symboli, a nie materii, przetwarzania wspomaganego technologiami informatycznymi. Stąd w kręgu zainteresowania pedagogiki pracy w zakresie orientacji zawodowej i kształcenia zawodowego winien stać się cały system edukacji od przedszkola po studia doktoranckie jako studiów wyższych trzeciego stopnia.

Współczesność charakteryzuje się różnorodnością form kształcenia, głównie nieformalnego, pracy. Jak wspomagać efektywność i uznawalność, spójność problemów edukacji i rynku pracy?

Nasze środowisko naukowe jest rozproszone, ale jak wynika z przedstawionych przykładów zdolne do organizacji i koordynacji ogromnych programów krajowych i europejskich. Zarówno program operacyjny *Kapitał Ludzki*, jak *Uczenie się w ciągu całego życia* stwarzają warunki do budowy wielkich programów badawczych. Oprócz istotnego, ciągle aktualnego monitoringu zmian, niezbędna jest prognoza przyszłości: pracy, kształcenia, szkoły, przygotowanie do zawodów przyszłości, nowej organizacji pracy, wzrastającego udziału telepracy

Generalnie nasza szkoła, nauka są jeszcze zamknięte w swoich lokalnych środowiskach, bardzo powoli otwierają się na współpracę międzynarodową w sensie procesu kształcenia i badań naukowych. To otwarcie należy przyspieszyć stymulowanym uczestnictwem w europejskich programach edukacyjnych. Doświadczenia naszego instytutu w realizacji ponad 50 projektów międzynarodowych wskazują na postęp, jaki jest udziałem międzynarodowych zespołów badawczych, wspólnej metodologii badań i ogromnego geograficznie terenu badań. To jest rzeczywista konfrontacja pozycji naukowej i prestiżu, konkurencja i współpraca z renomowanymi uczonymi i uniwersytetami europejskimi.

Rozpoczynając etap prac nad krajowymi ramami kwalifikacji stajemy przed szansą zwiększenia elastyczności i integracji wielopoziomowego modułowego modelu ustawicznej edukacji zawodowej.

\* \* \*

Przedstawione wyżej problemy pracy, chociaż dotyczą praktycznie wszystkich, pozostają właściwie niezauważane przez nauki pedagogiczne poza małym środowiskiem naukowym pedagogiki pracy.

Zasadne wydaje się postulować również konieczność integracji badań pedagogicznych, wychodzących poza ramy żyjących swoim życiem środowisk naukowych subdyscyplin pedagogicznych. Tym bardziej, że rola pracy we wszystkich podnoszonych przez Zjazd problemach

jest bardzo istotna a trudne problemy zasadniczego, średniego i wyższego szkolnictwa wymagają naukowego wsparcia.

## Literatura

1. Baraniak B. (2001), Programy kształcenia zawodowego. Teoria – Metodologia – Aplikacje, IBE, Warszawa.
2. Europejskie idee i inspiracje edukacyjne (2005), Bednarczyk H., Kupidura T., Gawlik T. (red.) ITeE Radom.
3. Lewowicki T. (2007), O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki, ITeE – PIB, Radom.
4. Nowacki T. (2003), Leksykon pedagogiki pracy, ITeE Radom.
5. Pedagogika wobec antynomii edukacji i rynku pracy (2007) Bednarczyk H. (oprac.), Pedagogika Pracy nr 50.
6. Szkoła a rynek pracy (2006), Bogaj A., Kwiatkowski St. (red.) PWN, Warszawa
7. Wiatrowski Z. (2007), Działalność zawodowa jako sposób na określenie swojej tożsamości, Pedagogika Pracy Nr 50.
8. Bednarczyk H., Woźniak I. (2000), Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – droga do budowy krajowych kwalifikacji. MPiPS, Warszawa.
9. Kształcenie i szkolenie modułowe dla rynku pracy (2003), Symela K. (red.) ITeE, Radom.

# Edukacja na Słowacji

Ivan TUREK, Rozmarina DUBOVSKA

Trenčianska Univerzita Aleksandra Dubčeka, Słowacja

## Kompetencje jako cele procesu nauczania-uczenia się

### Competencies as objectives of teaching – learning process

**Słowa kluczowe:** kompetencje, kompetencje absolwenta wydziału przygotowującego przyszłych nauczycieli, standardy dla absolwentów przygotowujących przyszłych nauczycieli.

**Key words:** competency, competencies of faculty of education graduates, standards for faculty of education graduates.

#### Summary

The authors describe the concept competency and give reasons for creating objectives in the form of competencies. They propose the competencies of faculty of education graduates and gives example of standards for faculty of education graduates.

W ostatnich latach mają miejsce szczególnie zdecydowane działania w kształceniu przygotowującym do misji określania celów procesu nauczania-uczenia się i tworzenia programów studiów opartych na kompetencjach (*competence-based curriculum*) (Hiller, 1997; Eraut, 1995; Hyland, 1993).

Pojęcie kompetencje jest używane w specjalistycznym i powszechnym języku, a jego znaczenie nie jest jednoznaczne. Jako synonimy pojęcia kompetencje są zwykle używane takie, jak: umiejętność, zręczność, sposobność, efektywność, moc, pożądane kwalifikacje i inne. Za kompetentnego w określonym zakresie jest zwykle uważany człowiek, który posiada umiejętności, motywację, wiadomości, zręczność itd. oraz potrafi wykonywać pracę dobrej jakości w danym zawodzie.

Zakres pojęcia kompetencja w pełni wyraża behawioralna definicja: Kompetencja jest to wykonywanie czynności (lub kompleksu czynności), charakteryzujące się osiąganiem zadowalających osiągnięć (Schoonover Associates, 2001). Kompetencje są charakterystyczne w pierwszej kolejności dla czynności, które występują znacznie częściej i w konsekwencji ich realizacji



osiągane są zadowalające rezultaty. Kompetencje możemy rozumieć jako przenikanie trzech właściwości: 1) wiadomości, 2) zręczności, 3) motywów i postaw.

Problematyka orientacji na kompetencje i kształcenia orientacji na osiąganie kompetencji (*competence – based education*) zaczęła się rozwijać w latach 80. minionego stulecia w gospodarkach (handel, usługi, przemysł) wysoko rozwiniętych gospodarczo krajów świata przede wszystkim w USA, Kanadzie i w Australii.

Wykaz i charakterystyka kompetencji (model kompetencji) przy wysokich jakościowo osiągnięciach określonego zawodu albo grupy zawodów uzyskuje się w wyniku analizy czynności odpowiedniego zawodu w oparciu o przeprowadzone badania naukowymi metodami (ankieta, wywiad) i ewaluacji uzyskanych wyników. Orientacja na kompetencje przyniosła według długotrwałych badań w USA następujące wyniki (Schoonover Associates, 2001):

- skuteczne zwiększenie zatrudniania wykwalifikowanych pracowników o 5–10%,
- zwiększenie dyscypliny pracowniczej o 15–20%,
- osiąganie celów jednostkowych i pracowniczych wydajności wzrosło o około 20%.

W przyswojeniu kompetencji, absolwentom studiów pomaga praca w zawodzie. Jest tu więc wskazana **praktyczna edukacja ustawiczna** (permanentna). Do tego są potrzebne jednoznacznie wyspecyfikowane niezbędne kompetencje w postaci konkretnych czynności demonstracyjnych jako ich kryteria – standardy, które przedstawiają miarę (granice), kiedy ich realizację można jeszcze uważać za akceptowaną. Na przykład przy tradycyjnym kształceniu przyszłych nauczycieli są eksponowane szczególnie wiadomości i zręczności z właściwego nauczanego przedmiotu (*u kandydatów na nauczycieli fizyki wymaga się np.: aby znali główne prawa i aby wiedzieli jak je stosować*). Takie wiadomości nie zagwarantują, że przyszły nauczyciel potrafi efektywnie nauczyć. Natomiast podczas kształcenia ukierunkowanego na kompetencje wymaga się od przyszłych nauczycieli, aby demonstrowali konkretne kompetencje, tj. aby nauczyli uczniów stosowania określonych praw fizyki. Tak więc teoretycznym wiadomościom musi towarzyszyć praktyka, czego nie umożliwia kształcenie tradycyjne. Podczas gdy przy tradycyjnym kształceniu przeważają odpowiedzi na pytanie: co? przy kształceniu ukierunkowanym na kompetencje są równocześnie odpowiedzi na dalsze pytania: jak? dlaczego? kiedy? kogo? itp.

Przedstawimy przykłady kompetencji i standardów dla absolwentów wydziałów nauczycielskich:

Na podstawie naszych doświadczeń i zgodnie z literaturą (np.: Prücha, 1997; Turek 2001) zaprojektowaliśmy następujące kompetencje i standardy absolwenta wydziału.

### **Kompetencje absolwenta wydziału przygotowującego przyszłych nauczycieli:**

- **Specjalistyczno-przedmiotowe:** (dokładna znajomość treści nauczania aprobowanych przedmiotów absolwenta wydziału nauczycielskiego).
- **Psychodydaktyczne:** stwarzać właściwe warunki do nauczania; motywować uczniów do poznawania, uczenia się; aktywizować i rozwijać ich umiejętności, kluczowe kompetencje: informatyczne, interpersonalne; wytwarzać atmosferę społeczną, emocjonalny i zawodowy klimat; kierować procesem uczenia się – indywidualizować go z punktu widzenia czasu, tempa, złożoności problematyki, wyposażenia w pomoce i stylu uczenia się uczniów; stosować optymalne metody, organizacyjne formy i materialne środki nauczania itd.

- **Komunikacyjne:** umiejętność efektywnego komunikowania się z kolegami, przełożonymi, rodzicami uczniów, społecznymi partnerami itp.
- **Diagnostyczne:** sprawiedliwie i obiektywnie oceniać osiągnięcia uczniów; określać ich postawy do uczenia się, szkoły, życia, a także do ich problemów.
- **Planistyczne i organizacyjne:** efektywnie planować i projektować nauczanie, wytwarzać i wykorzystywać określone środki i systemy w nauczaniu itp.
- **Doradcze i konsultatywne:** doradzać uczniom przy rozwiązywaniu ich problemów, nie tylko uczniowskich itp.
- **Samorefleksyjne (refleksja do własnej pracy):** oceniać własną pracę pedagogiczną w celu poprawy swoich przyszłych czynności.

Z powodu ograniczenia artykułu przedstawiamy przykłady dwóch standardów dla absolwentów wydziału przygotowującego przyszłych nauczycieli.

• **Standard 1. Absolwent wydziału nauczycielskiego dobrze jakościowo planuje i przygotowuje proces nauczania w swoich przedmiotach.**

(Standard ten wyraża minimalną akceptowaną realizację wykazującą, że absolwent wydziału nauczycielskiego przyswoił sobie planistyczne i organizacyjne kompetencje)

**Identyfikatory osiągnięcia standardu:**

- a) Dydaktycznie transformuje naukowe fakty z obiektywnie logicznej właściwej nauki do subiektywnie logicznego przyswajanego materiału nauczania,
- b) Eksponuje podstawowy i rozszerzony materiał nauczania,
- c) Określa konkretne cele procesu nauczania–uczenia się.
- d) Współpracuje przy tworzeniu rozkładu materiału nauczania swoich przedmiotów, tak aby rozkład ten obejmował: ogólne i szczegółowe cele nauczania–uczenia się, kluczowe treści materiału nauczania, czasowy – tematyczny plan nauczania, środki dydaktyczne, zadania dla uczniów, metody weryfikacji i oceniania uczniów.
- e) Na pojedyncze jednostki dydaktyczne przygotowuje sobie pisemnie konspekty, które obejmują uzasadnione odpowiedzi na takie pytania:
  - *Czego będziemy nauczać?* (materiał nauczania),
  - *Jak pozyskać (zainteresować) uczniów do nauczania, jak podtrzymać ich uwagę, aktywność?* (motywację),
  - *Jak będę nauczał?* (metody),
  - *Jak zorganizuję jednostkę nauczania(lekcję), na jakie czasowe części ją rozdzielię?* (formy organizacyjne),
  - *Czym będę nauczał?* (pomoce dydaktyczne i techniczne środki dydaktyczne),
  - *Jak stwierdzę czy nauczałem tak, jak sobie zaplanowałem, czy uczniowie rzeczywiście nauczyli się i co sam ich nauczyłem?* (sprzężenie zwrotne).
- f) Przygotowuje odpowiednie pomoce naukowe i techniczne środki dydaktyczne, w tym multimedialne i oparte na nowoczesnych informacyjnych i komunikacyjnych technologiach.

**Dowody osiągnięcia standardu:**

- Rozkład materiału nauczania przedmiotu, którego absolwent wydziału nauczycielskiego nauczał podczas praktyki pedagogicznej z określeniem udziału absolwenta w jego przygotowaniu (punkty b, d).

- Trzy pisemne konspekty, niezbędne załączniki, jakie istnieją (np. folie do projektora, programy komputerowe itp. (punkty a, b, c, e, częściowo f).
  - Ocena osobowości absolwenta wydziału nauczycielskiego podczas praktyki pedagogicznej (punkty a, e).
  - Ocena absolwenta wydziału nauczycielskiego i jego mentalności (kierownik praktyki pedagogicznej i nauczycieli, z którymi pracował) (punkty a – e ).
  - Prezentacja dowolnego tematu materiału nauczania na PC (*Power Point*) lub prezentacja innym absolwentom wydziału nauczycielskiego wytworzonej pomocy uczniowskiej (punkt f).
- **Standard 2. Absolwent wydziału nauczycielskiego efektywnie naucza swoich przedmiotów**

(Standard ten wyraża minimalną akceptowaną realizację wykazującą, że absolwent wydziału nauczycielskiego przyswoił sobie psychodydaktyczne kompetencje)

***Identyfikatory osiągnięcia standardu:***

- a) Motywuje uczniów do uczenia się.
- b) Dydaktycznie transformuje cele nauczania do operacyjnego języka uczniów.
- c) Wytwarza w czasie nauczania życzliwą atmosferę.
- d) Permanentnie realizuje sprzężenie zwrotne.
- e) Wybiera optymalną strukturę nauczanej jednostki dydaktycznej.
- f) Aktywizuje wszystkich uczniów w klasie, przede wszystkim za pośrednictwem zróżnicowanego i indywidualnego postępowania z uczniami.
- g) Rozwija kluczowe kompetencje uczniów.
- h) W zależności od celów, materiału nauczania, możliwości i zdolności uczniów (ich stylów uczenia się) stosuje optymalne metody nauczania.
- i) W zależności od celów, materiału nauczania, możliwości i zdolności uczniów (ich stylów uczenia się) i metod nauczania wybiera optymalne organizacyjne formy nauczania.
- j) Wykorzystuje nowoczesne pomoce dydaktyczne i techniczne środki dydaktyczne.
- k) Zadaje uczniom zróżnicowane i właściwe zadania domowe.
- l) Efektywnie wykorzystuje czas w trakcie realizacji lekcji (jednostki dydaktycznej).
- m) W razie potrzeby (np.: nagłej zmiany warunków nauczania) szybko przystosowuje (modyfikuje) planowane postępowanie w nauczaniu.
- n) Operatywnie i efektywnie rozwiązuje nieplanowane problemy na realizowanej jednostce lekcyjnej (np. dyscyplinę).
- o) Pozytywnie modyfikuje system oceniania i zachowania uczniów.

***Dowody (udokumentowania) osiągnięcia standardu:***

- Taśmy wideo części realizowanych jednostek dydaktycznych absolwenta wydziału pedagogicznego, które wykazują, że stosował identyfikatory w nauczaniu (punkty a-0).
- Ocena osobowości absolwenta wydziału nauczycielskiego i przedmiotów, których nauczał (podczas praktyki pedagogicznej) uczniów (punkty a, b, c, d, k, l, m, n, o).
- Ocena absolwenta wydziału nauczycielskiego i jego mentalności (nauczyciele wydziału i metodycy) (punkty a-o).
- Hospitacyjne sprawozdania mentorów z 5 nauczanych jednostek, które absolwent realizował (punkty a-o).
- Rozwiązywanie przypadkowych scen eksperymentalnych (według wylosowanych tematów) (punkty a-o).

## Literatura

1. Eraut M. 1995, Developing Profesional Knowledge and Cometenec. Lewes, Farmer Press.
2. Hillery Y. 1997, Competency Based Qualifications in Training, Development and Management. In. Journal of Further and Higher Education, rocz. 21, 1997, nr 1, s. 33–41.
3. Hyland T. 1995, Competence, Knowledge, and Education. In. Journal of Pilosophy of Education. Roczn. 27, 1995, nr 1, s. 57–68.
4. Schoonover Associates: Competency Q&A.[online].2001. [cit.2002-08-04]. Dostępne w Internecie: [http://www.schoonover.com/resource Center/Q-A.htm](http://www.schoonover.com/resource%20Center/Q-A.htm)
5. Průcha J. 1997, Nowoczesna pedagogika. Praga: Portal. ISBN 80-7178-170-3.
6. Turek I. 2001, Kształcenie nauczycieli dla 21 stulecia. Bratysława: MC. ISBN 80-8052-112-3.
7. Turek I. 2006, Podstawy dydaktyki szkoły wyższej. Bratysława: Słowacki Uniwersytet Techniczny. ISBN 80-227-2573-0.

Recenzent:

**Miroslav CHRAPKA, doc. dr**

*Opracowanie: Henryk Budzeń*

Dane korespondencyjne autorów:

**Ivan TUREK, prof. Ing. PhDr**

tureki@stonline.sk

**Rozmarina DUBOVSKA, prof. Ing. DrSc.**

dubovska@tnuni.sk

**Weronika STOFFOVA**

Univerzita J. Selyeho, Słowacja

# Animacja w podręcznikach elektronicznych i w innych elektronicznych prezentacjach materiałów dydaktycznych

Animation in electronic text books and learning tools

**Kluczowe słowa:** podręcznik elektroniczny, elektroniczna pomoc dydaktyczna, e-learning, symulacja, animacja, interaktywność.

**Key words:** electronic text-books, electronic learning tools, e-learning, simulation, animation, interactivity.

## Summary

The article deals with creation and using animation in electronic text-books and in other teaching and learning tools. Attention is oriented to simulation and animation models for presentation of dynamic processes, which are subject of learning, hyper-structuralisation, pedagogical transformation, computer presentation of teaching material, and interactivity based on active learning.

W dążeniu do dotrzymania kroku w rozwoju i jak najszybszego wprowadzenia elektronicznego kształcenia na odległość, edukatorzy swoje klasyczne podręczniki przepisują do formy elektronicznej. Często jedyną zmianą jest to, że nowa „elektroniczna” wersja podręcznika to forma hiperdokumentu z hierarchiczną strukturą skopiowanych rozdziałów klasycznego podręcznika. Niekiedy dąży się do uzupełnienia elektronicznych podręczników o dodatkowe rysunki i ilustracje. Autorzy są nieświadomi możliwości, które współczesne multimedialne środki proponują. Dość często edukator wydaje uczestnikom edukacji polecenie drukowania całego podręcznika lub niektórych jego części. Testy na stwierdzenie poziomu uzyskanych wiadomości w wielu przypadkach nie spełniają określonych kryteriów, a klucz do ich rozwiązania znajduje się na końcu książki, jak w klasycznym podręczniku. Występują także przypadki, gdy test należy wydrukować, wypełnić i odesłać tradycyjną pocztą na podany adres, a w lepszym przypadku należy wypełnić kwestionariusz ankiety i przesłać elektroniczną pocztą tutorowi.

Wiele niedomagań wynika z tego, że tworząc elektroniczne podręczniki oraz pomoce uczniowskie nie poświęca się temu dostatecznej uwagi. Tworzenie dobrych elektronicznych podręczników i uczniowskich pomocy dydaktycznych wymaga dobrej rzeczowej (merytorycznej) znajomości przedmiotu, pedagogicznego mistrzostwa, znajomości dydaktyki e-learningu, znajomości techniki i technologii komputerowej, mieć dostateczną orientację w tym zakresie, a także dobrą znajomość i zręczność w posługiwaniu się wykorzystywanymi środkami technicznymi.

## **Elektroniczne podręczniki**

Oprócz kryteriów, które ma spełniać klasyczny podręcznik, elektroniczny podręcznik powinien spełniać dodatkowe kryteria. Między innymi można do nich zaliczyć przede wszystkim interaktywność, która aktywizuje osobę uczącą się kierowanie procesem uczenia się, dawkowanie nowych informacji i wiadomości w strukturalnej formie, ocenianie osiągnięć osoby uczącej się i stosowanie w odpowiednim momencie prezentacji oraz utrwalającej i egzaminacyjnej części nauczania. Każdy tekst, dokument, materiał do studiowania, podręcznik, który jest pięknie ilustrowany i jest w elektronicznej formie, czy umieszczony na serwerze komputerowej sieci, wprowadzony do pamięci komputera, kopiowany na CD lub na inny nośnik informacji nie można automatycznie uważać za elektroniczny podręcznik. Elektroniczny podręcznik powoduje aktywność dwustronną i sprzężenie zwrotne. Kieruje i optymalizuje wiedzę i zarazem motywuje go i aktywnie zachęca do procesu dydaktycznego, sprawnie reaguje na jego aktywność i na bieżąco go ocenia.

W poniższej tabeli zamieszczone zostały porównawcze atrybuty klasycznego i elektronicznego podręcznika i określona miara ich stosowania.

Opracowywanie podręczników, materiałów dydaktycznych i pomocy uczniowskich dla e-learningu często utożsamia się z opracowywaniem materiałów dydaktycznych dla kształcenia na odległość. Mimo wielu wspólnych własności nie można e-learningu utożsamiać z kształceniem na odległość, dlatego że klasyczne materiały kształcenia na odległość w formie dokumentów, tzw. edukacyjnych pakietów przesyłane są za pośrednictwem Internetu.

Głównym atrybutem elektronicznych pomocy dydaktycznych wytworzonych dla elektronicznego kształcenia (e-learning) jest spontaniczna interaktywność i okazywane (on-line) sprzężenie zwrotne, które motywuje, ukierunkowuje i aktywizuje edukanta. Struktura materiału nauczania i odpowiednie wewnętrzne kierowanie przyswajaniem prezentowanych wiadomości umożliwia respektowanie stylu uczenia się edukanta, jego specyfiki i właściwości, co przyczy-

nia się do indywidualizacji i humanizacji procesu uczenia się. O opracowywaniu elektronicznych materiałów dydaktycznych jest już wiele materiałów, w których zostały szczegółowo scharakteryzowane poszczególne fazy tworzenia [4], [6], [7], [9].

Charakterystyka, właściwości, zastosowane elementy	Klasyczny podręcznik	Elektroniczny podręcznik
Naukowy, specjalistyczny, aktualny charakter	M	M
Właściwa terminologia, stylizacja, pedagogiczna transformacja	M	M
Dydaktyczna transformacja	M	M
Multimedialność, możliwość integrowania różnych form prezentowania	OM	M
Zrównoważone, indywidualne i dyferencyjne wykorzystanie kanałów informacyjnych, różnorodność prezentowanych informacji	OM	M
Interaktywność	OM	M
Poglądowość	OM	M
Wykorzystanie multimediów, elementów multimedialnych	OM	M
Dynamiczna strukturalizacja prezentowanego procesu poznawczego	OM	M
Dynamika prezentacji, animacji	OM	M
Kierowane animacje, komputerowe modelowanie i symulacja	NM	M
Realizacja interaktywnych eksperymentów symulacyjnych	NM	M
On – line, sprzężenie zwrotne	NM	M
Wytworzenie i wykorzystanie wirtualnego procesu kształcenia (Virtual Learning Space)	NM	M
Respektowanie indywidualnego uczniowskiego stylu i tempa	OM	M
Prosta aktualizacja, przepracowanie (dokonywanie zmian)	NM	M
Dynamiczna strukturalizacja, wytworzenie logicznej hiperstruktury	NM	M
Aktywne on-line, odsyłacze do innych informatycznych źródeł	NM	M
Monitorowanie i kierowanie aktywnością osoby uczącej się	NM	M
Podpora systematyzacji i integracji globalnych informacji, ich konfrontacja z informacjami z innych on-line źródeł	NM	M
Zastosowanie ergonomicznych prawidłowości, rekompensata jednej informacji drugą (np.: w miejsce tekstu zwyczajna sekwencja...)	NM	OM

M – można, OM – można w ograniczonej mierze, NM – nie można

## E-learning, e-teaching i kształcenie na odległość

W literaturze, jak również w Internecie możemy znaleźć szereg różnych definicji zarówno kształcenia na odległość, jak i e-learningu (elektronicznego kształcenia). W wielu definicjach kształcenie na odległość uważane jest za nadrzędne, a e-learning definiowane jest jako część kształcenia na odległość. E-learning utożsamiane jest z tą częścią kształcenia na odległość, która jest realizowana za pośrednictwem Internetu.

Na przykład na internetowej stronie (<http://WWW.iqnet.cz/katolicky/virtstud.html>) znajduje się taka definicja e-learningu: *e-learning* „obejmuje szeroki zespół aplikacji i procesów, jako nauczanie elektroniczne (sieciowe) Web-based, komputerowe nauczanie (komputer-based). Oznacza to przesyłanie materiału przez Internet (LAN, WAN), kasyety audio-wideo, przekaz satelitarny, interaktywną TV lub CD-ROM”.

W związku z powyższym e-learning należy koniecznie zdefiniować jako treść (zawartość) e-teaching. Jest również druga strona medalu i nie można ich całkiem rozdzielić, ale też nie utożsamiać. Każdy pedagog na wyczucie określi jednak różnice między nimi. Nie zawsze prze-

biega jednocześnie z e-learningiem także e-teaching. Do treści pojęcia e-teaching, przy jego szerokim znaczeniu, można przyporządkować również przygotowanie elektronicznych materiałów, podręczników i pomocy uczniowskich. W e-teachingu może być wirtualny edukator.

W celu uściślenia treści przedstawionych pojęć proponujemy następujące ich definicje:

**E-learning** jest to uczenie się (samokształcenie, studiowanie) z wykorzystaniem elektronicznych pomocy dydaktycznych, książek, podręczników, które można dystrybuować różnymi sposobami i uzyskać materiały do studiowania i informacje za pomocą nowych technologii informatycznych i komunikacyjnych. Współcześnie podstawą jest dobrowolność, samodzielność, odpowiedzialność, świadomość celów uczącego się, który jest sam odpowiedzialny za selekcję materiałów, z których się uczy, jakim sposobem się uczy, za swoje osiągnięcia, a także za poszukiwanie możliwości uzyskania certyfikatu za swoje wiadomości. Sam sobie programuje cele swojego kształcenia i przyporządkowuje swoim potrzebom, wymaganiom rytmowi i stylowi życia. Z tego wynika, że punkt ciężkości kształcenia i odpowiedzialność za wyniki tego procesu przesuwają się więc na uczącego się. Taka forma kształcenia ma wielkie znaczenie **w edukacji permanentnej (ustawicznej), w kształceniu się przez całe życie**, co wynika z rozwoju techniki i technologii, ogromnego przyrostu informacji oraz występuje przy zmianie orientacji zawodowej, a także średniego lub wyższego wykształcenia wielu ludzi. E-learning może mieć zastosowanie jako forma studiów (kształcenia się, uczenia).

Wielu autorów e-learning redukuje do nauczania na odległość za pośrednictwem LMS (Learning Management System) oraz Internet.

**E-teaching** jest to nauczanie za pośrednictwem elektronicznych materiałów dydaktycznych, na bazie informatycznych i komunikacyjnych technologii (on-line szkolenia, audio i wideo konferencje, wirtualne klasy, szkoły, uniwersytety, grupy dyskusyjne itp.). W takim nauczaniu zawsze chodzi o ukierunkowanie zakresu działania edukatora na uczącego się. Kształcenie ma swoje jasne cele i określone treści, zakres i utrwalenie przyswojonych wiadomości.

W szerszym wymiarze można do e-teachingu zaliczyć samodzielne opracowywanie podręczników elektronicznych i podręcznikowych tekstów, dydaktyczne technologie i tworzenie wirtualnych środków dydaktycznych, które są niezbędne w realizacji e-teachingu.

E-teaching może być częścią nauczania na odległość, ale także realizowany jako forma studiów na odległość określonego programu studiów na wirtualnym uniwersytecie.

**Kształcenie zdystansowane** to takie kształcenie, w którym nauczyciel (tutor) i student nie są jednocześnie w tym samym miejscu i czasie w trakcie realizacji procesu dydaktycznego. W kształceniu tym wyróżnia się formę asynchroniczną, w której ma miejsce częściowy brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem oraz forma synchroniczna. Wraz z rozwojem środków technicznych, programów komputerowych informatycznych i komunikacyjnych technologii wytworzyły się nowe możliwości w zakresie kształcenia zdystansowanego. Klasyczne materiały, pakiety informacyjne razem z materiałem nauczania w formie dokumentów są dostępne i przetworzone na elektroniczne podręczniki, interaktywne i indywidualne edukacyjne wspomagające softwarowe pakiety. Oprócz materiałów dydaktycznych zmieniają się również organizacyjne formy kształcenia. Bywają utworzone różne softwarowe systemy, które wzmacniają te organizacyjne formy kształcenia i treści nie tylko programów nauczania, ale także proponowane przedmioty i jednostki tematyczne uzupełnione o elektroniczne materiały, pomoce nauczania i inne środki dydaktyczne. Wspomagają także organizacyjną i administracyjną stronę tego rodzaju kształcenia. W wielu krajach, między innymi w szkołach funkcjonują krajowe centra kształcenia zdystansowanego [2].

## **Animacja w elektronicznych prezentacjach materiału nauczania**

W elektronicznych materiałach nauczania i pomocach dydaktycznych mają miejsce animacje. Podstawą animacji jest zasada ludzkiego postrzegania obrazu. Animacje komputerowe zastępują wiele technologii i metod ułatwiających tradycyjną, ręczną pracę animatora.

Demonstracyjne animacje, które przyczyniają się w znacznej mierze do upogłódwienia nauczania są coraz częściej stosowane w elektronicznych podręcznikach. Celem i misją takich animacji jest: motywowanie studentów, przyciągnięcie ich uwagi, zwiększanie pogładowości nauczania, demonstrowanie czynności, zasady działania i funkcjonowania urządzeń, demonstrowanie postępu technologicznego, przedstawianie pogładowo dynamicznym zjawisk, procesów, zmian (czasowych i ponadczasowych) itp., zobaczenia mikroświata (np. można uzyskać podgląd do wnętrza obiektów, obejrzeć miniaturowe obiekty pod mikroskopem itp.), graficzne zilustrowanie świata realnego (zastąpić go wirtualną rzeczywistością), umożliwić poznanie i zdobycie doświadczeń na zasadzie pozorowania i doświadczenia (np. eksperymenty fizyczne, ćwiczenia wojskowe, doświadczenia chemiczne, rekonstrukcja wydarzeń itp.), zamiana jednego „obiekту” na drugi, wzmocnienie tworzenia środków dydaktycznych, intensywności uczenia się (learning space).

Animacja potrafi wyjaśnić to, co byśmy opisywali, przewlekle wyjaśniali zarówno słownie, jak i pisemnie. Demonstracja animacji może zastąpić film, tak więc demonstracja animacji to przemienne sekwencje obrazów. W takiej animacji ma miejsce ograniczona możliwość kierowania. Umożliwia zwykle jednorazowe przedstawienie całej sekwencji obrazów, zatrzymanie nagrania i kontynuowanie [3].

## **Kierowana animacja w elektronicznych prezentacjach materiału nauczania**

Własną grupę animacji w elektronicznych prezentacjach materiału nauczania stanowią animacje kierowane. Takie animacje są oparte na modelach symulacyjnych, które w komputerach reprezentowane są za pomocą matematycznego modelu badanego obiektu [6], [4]. Badanym obiektem w przypadku aplikacji dydaktycznych jest przedmiot nauczania. Dlatego przedmiotem nauczania są rzeczy znane specjalistom (lecz nieznanne dla studentów). Matematyczny model, jego złożoność i szczegółowość zależy od przyjętego zróżnicowanego poziomu i celów badania. Za pomocą ustawionych i zmienianych parametrów modelu można realizować różne eksperymenty symulacyjne skierowane na badanie obiektu. Na podstawie własnej obserwacji wizualizowanych wyników eksperymentowania można zdobyć nowe spostrzeżenia.

Specjalną grupę kierowanych animacyjnych modeli tworzą modele oparte na płaszczyźnie funkcjonalnych zależności. Właśnie takie modele tworzą podstawę również przy komputerowej geometrii, a także komputerowej grafiki. Prostym narzędziem w wizualizacji funkcjonalnych zależności jest tabelkowy procesor Excel [11]. Umożliwia on na podstawie wartości przedstawionych w tabeli graficznie zobrazować (zilustrować) krzywe, rozwiązywać geometryczne zadania, a w przypadku zmian parametrów w tabeli dynamicznie zobrazować konsekwencje tych zmian. Takim eksperymentowaniem można zbadać wpływ parametrów na trwałość krzywej na płaszczyźnie. Excel jest odpowiednim narzędziem również do realizacji metod numerycznych. Excel umożliwia również jednocześnie wykreślanie solidnych i estetycznych wykresów graficznych funkcji. Przy bardziej złożonych zadaniach zezwala komputerowi skoncentrować się na jednym matematycznym problemie i nie trzeba tracić czasu na wyliczanie i konstruowanie graficznych wykresów funkcji.



## Podsumowanie

Doświadczenia wykazują, że animacyjno-symulacyjne modele są odpowiednie do prezentowania materiału nauczania w podręcznikach elektronicznych. Można je także wykorzystać jako samodzielne interaktywne pomoce nauczania do uzyskania nowych spostrzeżeń eksperymentalnych na podstawie obserwacji i własnych doświadczeń. Umożliwiają one zaplanować nowoczesne metody i formy nauczania oraz zwiększyć ich przydatność i efektywność w ogólnej jakości nauczania. Wśród wizualnych narzędzi należy opowiedzieć się za Excelem, który umożliwia szybkie wychycenie błędów i rozbieżności oraz weryfikowanie obliczenia.

## Literatura

1. Beňača J.: Metodyka przygotowywania studentów – nauczycieli informatyki do praktyk pedagogicznych (praca doktorska) Nitra: Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze, Wydział Nauk Przyrodniczych, Katedra Informatyki, 2007, s. 169 (maszynopis).
2. Henczi L. (2003) Merre tovább felnőttképzés URL:[http://www.nfi.gov.hu/folvoirat/2003\\_0sz/merre\\_tovabb\\_fki.pdf](http://www.nfi.gov.hu/folvoirat/2003_0sz/merre_tovabb_fki.pdf) (12.3. 2007).
3. Skalka J.: Parametryczny model graficznego przedstawienia obiektu przydatnego do różnych animacji, W: Materiały z III Naukowej Konferencji Doktorantów, Nitra: Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Konstantina Filozofa, 2002, ISBN 80-8050-501-2.
4. Stoffova V.: Możliwości programowania studiów dyktansowych. W: DIVAL 2005 – Dystansowe kształcenie aplikowanej informatyce. Nitra: Wydział Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu Konstantina Filozofa, 2005. Artykuły na CD. ISBN 80-8050-828-3.
5. Stoffova, V.: 2005. Animacion Models in E-learning of Science. In: Computer Based Learning in Science 2005. University of Žilina: Žilina, 2005, p. 131–136. ISBN 9963-607-63-2.
6. Stoffova V., Stoffa J.: Trendy w przygotowaniu edukatorów do użytkowania nowych technologii informatycznych. W: Materiały międzynarodowej konferencji naukowej. Multimedia w kształceniu pedagogicznym. SCHOLA 2001. Trnawa. Słowacki Uniwersytet Techniczny w Bratysławie, 2001, s. 295–299. ISBN 80-227-1610-3.
7. Stoffova V., Pšenáková I.: Zastosowanie Internetu w dystansowym kształceniu. W: DIDMATTECH 2000. Materiały z konferencji cz. 2. 1. wyd. Presom: Presowski Uniwersytet, Wydział Nauk Humanistycznych i Przyrodniczych, 2001, s. 397–400. ISBN 80-8068-006-X.
8. Stoffova V., Tóth K.: Znaczenie struktury prezentacji elektronicznej. Międzynarodowe kolokwium o procesie przyswajania. Brno: Uniwersytet Obronny, 2005. Artykuł na CD ROM. ISBN 80-85960-92-3.
9. Végh L.: Wizualizacja algorytmów w nauczaniu programowania. Informatyka w szkole i w praktyce. Ružomberok: Uniwersytet Katolicki, 2006, s. 65–69. ISBN 80-8084-112-8.
10. Žilkova K.: Heurystyka w informatyzacji nauczania matematyki. 1 wydanie. Bratysława: Centrum Metodyczno-Pedagogiczne w Bratysławie, 2007, s. 88. ISBN 80-8052-261-8.
11. <http://www.inqnet.cz/katolicky/virtstud.html> (22.3.2007).

Recenzent:

**Prof. RNDr. Tibor KMET', CSc.**

*Opracowanie: Henryk Budzeń*

Dane korespondencyjne autora:

**prof. Ing. Weronika STOFFOVA**

Univerzita J. Selyeho

Katedra Informatyki

Nikasstoffova@seznam.cz

## Problematyka kształcenia ustawicznego nauczycieli specjalistycznych przedmiotów technicznych w społeczeństwie informacyjnym

Problems of vocational education related to teachers of specialised technical subjects in information society

**Słowa kluczowe:** kształcenie ustawiczne nauczycieli, społeczeństwo informacyjne, edukacja dorosłych, Słowacja.

**Keywords:** continuing education of teachers, information society, adult education, Slovakia.

### Summary

The author describes problems of continuing education (permanent education, lifelong learning) related to teachers of specialised technical subjects in Slovakia. At analytic surface the author presents the actual state in interesting specialisation. The solution of problems is possible within scientific settlement of VEGA grant where the system will be properly designed and verified.

Spółeczeństwo w trzecim tysiącleciu charakteryzuje się eksplozją informacji, co jest następstwem informacyjno-komunikacyjnych technologii. Nieprzypadkowo określane jest ono jako społeczeństwo informacyjne. W informacyjnym społeczeństwie powstaje pytanie o priorytetowe kompetencje nauczyciela.

Przez pojęcie *kompetencje* można rozumieć zdolność jednostkową lub grupową wykonywania określonych czynności, opanowanie określonej sytuacji albo ocenianie określonej rzeczywistości związków, a także specjalistycznego punktu widzenia.

Przez pojęcie *kompetencje nauczyciela* rozumiemy zbiór profesjonalnych zdolności i predyspozycji, w które ma być wyposażony nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swój zawód. W części są one wykształcone w trakcie przygotowania do zawodu (uczenia się), w części są także uzależnione genetycznie. Za kompetentnego nauczyciela uważany jest taki, który posiada określone zdolności, motywację, wiadomości, zręczności, umiejętności itp., dba o jakość wykonywanej pracy w danej specjalności.

Zadaniem wykształcenia ogólnego jest przygotowanie uczniów do życia jednocześnie w środowisku technicznym, jak i środowisku społecznym i przyrodniczym. Za pośrednictwem orientacyjnych przedmiotów technicznych zmierza się do uzyskania niezbędnych umiejętności (operatywności) („gramotności”) technicznych. Przez pojęcie umiejętność, zdolność, operatywność techniczna („*techniczna gramotność*”) rozumiemy wykształcone minimum, które powinna

posiadać przyswojone w ramach wykształcenia ogólnego każda jednostka ludzka. Techniczna operatywność jako konieczna część składowa wykształcenia ogólnego staje się jednocześnie częścią składową nowoczesnego przygotowania ucznia w szkole podstawowej i średniej w aspekcie edukacyjnym, konstruktywnym i kreatywnym.

W systemie nauczanych przedmiotów na II stopniu szkoły podstawowej (dalej określanej jako nauczany przedmiot wychowanie techniczne) wychowanie techniczne ma wyraźny interdyscyplinarny charakter, dlatego że rozumiane jest jako praktyczna aplikacja poznania w większości przeważnie teoretycznych przedmiotów (matematyka, fizyka, chemia, ekonomia, środowisko naturalne itp.). Charakter tego przedmiotu wynika z zasady połączenia szkoły ze środowiskiem z akcentem na rozwój twórczego myślenia i osiągnięcie określonych technicznych umiejętności („gramotności”). Jego zadaniem jest, przy rozwiązywaniu konkretnego problemu o praktycznym charakterze, przedstawić rozwiązanie z wykorzystaniem znanej już teoretycznej rzeczywistości.

Proces dydaktyczno-wychowawczy w wychowaniu technicznym powinien zmierzać do tego, aby uczeń: przyswoił sobie na właściwym poziomie wiadomości o technice, i umiejętności techniczne, umiał rozwiązywać problemy techniczne, kształtował w sobie racjonalny stosunek do techniki, poznał stosunek nauki i techniki i umiał go wykorzystać, był ukierunkowany do twórczego myślenia technicznego [1, s. 4].

W ciągu ostatnich dziesięciu lat przedmiot wychowanie techniczne przeszedł zmiany w zakresie treści kształcenia. Pozytywnym jest, że koncepcyjne zmiany w planach nauczania wychowania technicznego (obowiązujące od 1.09.1997 r.) w pełni akceptują filozofię poznania nowych treści kształcenia. Odstępuje się od tzw. „bezdusznego praktycyzmu”, którego domeną było ćwiczenie manualnych zręczności i nawyków w celu przygotowania najmłodszego pokolenia do wykonywania zawodów robotniczych. Do wspomnianych planów nauczania dostały się oprócz tradycyjnych tematów, także treści i cele (stanowią około 70% całkowitych treści), które w okresie współczesnego informacyjnego społeczeństwa są niezbędne, a także uwzględniają zmiany środowiska społeczno-ekonomicznego.

Takiej reformy nie przeszedł żaden z przedmiotów planu nauczania od 5 do 9 klasy szkoły podstawowej. Mimo wspomnianych wielkich zmian, w dalszym ciągu nauczyciel wychowania technicznego w zakresie dotyczącym pedagogicznej dokumentacji nie ma wielkiego wyboru. Ma do dyspozycji plany nauczania i oprócz nowego podręcznika wychowania technicznego wydanego w 2000 roku, realizowanego do tej pory, nie były wydane żadne materiały metodyczne, które pomogłyby nauczycielom wychowania technicznego indywidualnie się doksztalać, a także prowadzić konsultacje. W związku z powyższym dalsze kształcenie nauczycieli wychowania technicznego w ramach edukacji ustawicznej, mimo podstawowych wspomnianych zmian nie występuje.

W trzecim tysiącleciu, kiedy założenia tradycyjnej szkoły stawać się będą przestarzałymi, będzie następował bardzo intensywny rozwój nowoczesnej szkoły. Nowoczesną szkołą będą charakteryzować następujące działania:

- student jest aktywny w kształceniu,
- nauczyciel jest menedżerem kształcenia,
- wprowadzanie informacyjnych i komunikacyjnych technologii otworzy nowe możliwości w kształceniu,

- z lokalnej szkoła stawać się będzie globalną (do klasy i do szkoły wchodzi świat, a klasa i szkoła wchodzi do świata),
- kształcenie staje się dostępne w każdym miejscu, w każdym czasie i dla każdego,
- przygotowanie nauczycieli przedmiotów technicznych w czasie studiów na poszczególnych wydziałach, ale i ich dalsze kształcenie w ramach edukacji ustawicznej (kształcenia przez całe życie) już dziś wymaga nowego podejścia i szczególnie dobrze przemyślanego systemu.

Współczesny stan w zakresie dalszego kształcenia nauczycieli wychowania technicznego w ramach kształcenia przez całe życie (edukacji ustawicznej, permanentnej) można scharakteryzować następująco:

- Szkoły wyższe są w minimalnym stopniu zainteresowane dalszym kształceniem nauczycieli, przy czym tracą możliwości kontaktu z nauczycielami SP, którzy uwsteczniają się, nie mając bodźców do podnoszenia jakości swojej pracy.
- Każde dalsze kształcenie nauczycieli SP realizują w decydującej mierze Metodyczno-Pedagogiczne Centra (MPC), treści kształcenia są określane przypadkowo, żywiołowo i zależą zasadniczo od doświadczenia i entuzjazmu pracowników MPC, w tym głównie od poszczególnych metodyków pojedynczych przedmiotów, których metodycznych czynności nikt w Słowacji (SR) nie koordynuje (nawet Słowacki Pedagogiczny Uniwersytet ŠPÚ w Bratysławie). Informacje uzyskane w formach organizowanych w MP są przekazywane innym nauczycielom.
- Dalsze kształcenie nauczycieli nie posiada określonego systemu, co jest świadomym błędem. Nauczyciel często nie wie, dlaczego powinien się doksztalać, przecież nikt go do tego nie zmusza. Efektów kształcenia w istocie nikt nie wykorzystuje, nauczyciel nie ma opracowanego własnego, indywidualnego planu doskonalenia i rozwoju.
- Działalność naukowo-badawcza w MPC w istocie nie istnieje, co niestety ogranicza MPC tylko do podporządkowania się zaleceniom Ministerstwa Szkolnictwa Słowackiej Republiki (MŠ SR) zapewniające kształcenie pracowników pedagogicznych MPC.
- Jedynym miejscem gwarantującym dalsze kształcenie (doksztalcenie) nauczycieli jest kompetentna, właściwa szkoła wyższa, wydział, który ma akredytowany program studiów, w ramach którego są przygotowujący nauczyciele specjalistycznych przedmiotów technicznych.
- Dalsze kształcenie jest konieczną częścią składową kształcenia się przez całe życie (kształcenia ustawicznego, permanentnego) nauczycieli przedmiotów technicznych w okresie szybkiego włączania informacyjnych i komunikacyjnych technologii do zakresu wychowania i kształcenia. Przy czym kształcenie techniczne jako część składowa kształcenia ogólnego ma w informacyjnym społeczeństwie ważne i niezaprzeczalne miejsce.
- Do procesu dalszego kształcenia (doksztalcenia) nauczycieli wchodzi europejskie wymagania, jako drogowskazy do rozwijania kompetencji odpowiadających szerszemu modelowi europejskiego nauczyciela, zdolnego realizować międzyprzedmiotowe relacje, wspomagać i oceniać tematycznie pracę.
- Nauczanie wychowania technicznego na 2 stopniu szkoły podstawowej realizowane jest w około 34% nie przez specjalistów, ale przez niewykwalifikowane osoby, bez wymaganego wyższego wykształcenia w danej specjalności. Przez minione 10 lat wskaźnik ten wzrósł o 3%. Nie jest rzadkością, że tego przedmiotu uczą absolwenci szkół średnich, co jest alarmującym sygnałem.

- Jest nieuniknione jak najszybsze uzupełnienie przez nauczycieli przedmiotów technicznych umiejętności, („gramotności”) dla uzyskania należytej pozycji w zawodzie.

Na podstawie powyższych naukowych rozważań należy opracować i realizować taki system kształcenia i doksztalcania nauczycieli, który będzie ukierunkowany na podwyższanie pedagogicznych i specjalistycznych kompetencji zgodnie z najnowszymi osiągnięciami naukowymi. Jego zakresem należy objąć wprowadzanie innowacji w swoich specjalnościach i w dydaktyce nauczanego przedmiotu (wychowania technicznego), w pedagogice, psychologii i pokrewnych naukach. Należy poświęcić więcej uwagi problematyce szkolnego magementu, przepisów prawnych w zakresie szkolnictwa i zmian w koncepcji wychowania i kształcenia w Słowacji.

Próbę zastępczego rozwiązania przedstawionej problematyki podejmują członkowie Katedry Techniki i Technologii Wydziału nauk przyrodniczych Uniwersytetu Mateja Beli w Bańskiej Bystrzycy, Katedry Wychowania Technicznego Wydziału Nauk Humanistycznych i Przyrodniczych Uniwersytetu UP w Presowie i Katedry Techniki i Informacyjnych Technologii Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze.

W zakresie przedstawionej problematyki został opracowany projekt naukowy. Wniosek o grant został przesłany do komisji VEGA w marcu 2003 roku. Kierownikiem projektu jest autor artykułu, a jego zastępcami kierownicy wymienionych wyżej katedr, wspomnianych wydziałów. Wniosek o grant został zatwierdzony i przystąpiono do jego realizacji w 2006 roku. Opracowane wyniki i przedstawione będą w oddzielnym artykule.

## Literatura

- [1] Krušpán I., Ďuriš M.: Programy nauczania wychowania technicznego od 5 do 9 rocznika szkoły podstawowej (składnik wychowania technicznego), Bratislava, MŠ SR, 1997. ISBN 80 – 7098-142-3.

Recenzent:

**Doc. Dr Jozef PATELKA, CSc.**

*Opracował: Henryk Budzeń*

Dane korespondencyjne autora:

**doc. Paed. Dr Milan ĎURIŠ**

Univerizta Mateja Bela

Banska Bystrzyca

duris@fpv.vmb.sk

# Standardy a europejskie ramy kwalifikacji

Tadeusz GAWLIK, Teresa JASZCZYK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

## W stronę Europejskich Ramowych Kwalifikacji Zawodowych

### In the way of European Qualifications Framework

**Słowa kluczowe:** europejskie ramy kwalifikacji, krajowe ramy kwalifikacji.

**Key words:** European Qualifications Framework, National Qualifications Framework.

#### Summary

European education systems must be adapted to globalisation requirements in order to enable citizens to develop their own potential and also participation in European Union competitiveness in the international arena. In the context of changed Lisbon Strategy, the ministers of education emphasized the necessity of modernization of the European education and training systems. The modernization which was proposed will allow to satisfy the demand on international labour market.

The main venture of the modernization will be to create a European Qualifications Framework, which has 3 functions: join the national and sector qualification framework, ensure the recognition, equivalence and transfer of the qualifications in different countries and various education systems.

Parallel to works on the European Qualifications Framework, membership countries should draw out their own framework compatible with the European framework.

#### Wstęp

Podczas spotkania Rady Europejskiej w Lizbonie w marcu 2000 roku, szefowie państw i rządów uznali, że „Unia Europejska stoi w obliczu ogromnej wiedzy wynikającej z procesów globalizacji i wyzwań, jakie stawia napędzona wiedzą nowa gospodarka” oraz wyznaczyli UE główny cel strategiczny, aby do roku 2010 gospodarka Unii „stała się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie – gospodarką opartą na wiedzy”. Oznacza to, że konieczna jest nie tylko „radikalna transformacja europejskiej gospodarki”, ale również istnieje

potrzeba stworzenia „ambitnych programów na rzecz modernizacji systemów opieki społecznej i edukacji”.

Kierunki polityki dotyczące edukacji i szkolenia są czynnikiem determinującym w potencjale innowacyjnym każdego społeczeństwa. Uzupełniają i pozostają w synergii z innymi obszarami działań Wspólnoty obejmującymi zatrudnienie, integrację społeczną, badania i innowację, kulturę i politykę dotyczącą problematyki młodzieży, politykę w dziedzinie przedsiębiorstw, politykę gospodarczą i rynek wewnętrzny. System edukacji i szkoleń korzystają z rozwoju zachodzącego w tych dziedzinach, w rozmiarze przyczyniających się do ich wzmocnienia. Fakt ten narzuca uznanie systemów edukacji i szkolenia, które implikują potrzebę ich modernizowania i przekształcania.

Osiąganie lepszych wyników w edukacji i szkoleniu ma dla Unii pierwszorzędne znaczenie, szczególnie w obliczu takich zjawisk, jak: prawdopodobna konieczność wydłużenia się średniego okresu pracy, coraz szybciej zachodzących zmian gospodarczych i technologicznych, konieczność kontynuowania, uaktualniania swoich kompetencji i kwalifikacji, zwiększenie mobilności w ramach otwartego europejskiego rynku pracy, tworzenie jednolitego rynku towarów i usług. Podejście takie stawia przed systemami edukacji i szkolenia nowe wymagania, szczególnie dotyczy to jakości szkolenia. Z zagadnieniem powyższym nierozzerwalnie łączy się problem przejrzystości kwalifikacji. Dlatego też ustalono wówczas, iż dzięki poprawie przejrzystości w zakresie kwalifikacji oraz krzewieniu idei i uczenia się przez całe życie, uda się dostosować europejskie systemy edukacji i szkoleń tak, aby osiągnąć wyznaczone przez Radę cele dotyczące konkurencyjności, wzrostu, zatrudnienia i spójności społecznej w Europie.

Wychodząc z tych przesłanek Rada Europejska, Komisja i Parlament podejmowały działania koncentrujące się na poprawie jakości, dostępności i otwartości systemów edukacji i szkolenia z podkreśleniem zagadnienia spójności i przejrzystości.

## **W kierunku tworzenia Europejskich Ram Kwalifikacji**

W marcu 2002 r. w Barcelonie Rada Europejska w swojej rezolucji wezwała państwa członkowskie do pogłębienia współpracy celem budowania pomostów między kształceniem formalnym, nieformalnym i incydentalnym. Celem rezolucji było stworzenie europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie, opartej na postanowieniach procesu bolońskiego. Polityka dotycząca edukacji i szkolenia na poziomie Wspólnoty miała być prowadzona w taki sposób *by, do roku 2010 systemy edukacji i szkolenia w Europie stały się światowym wzorcem jakości*<sup>1</sup>.

W tym samym roku Rada Europejska obradująca w Sewilli wezwała Komisję do utworzenia, w ścisłej współpracy z samą Radą oraz państwami członkowskimi Ram kwalifikacji w zakresie kształcenia i szkolenia.

W sprawozdaniu średniookresowym Rady i Komisji z 2004 r. w sprawie wdrożenia programu „*Edukacja i kształcenie 2010*” ponownie wezwano do stworzenia europejskich ram kwalifikacji. Na posiedzeniu w Kopenhadze jesienią 2004 r. również podkreślono priorytetowe znaczenie kwestii stworzenia otwartych i elastycznych europejskich ram kwalifikacji, które opierałyby się na zasadzie przejrzystości oraz wzajemnego uznawania kwalifikacji i które stałyby się wspólnym punktem odniesienia w zakresie kształcenia i szkoleń.

---

<sup>1</sup> Szczegółowy program prac dotyczący realizacji celów systemów edukacji i szkolenia w Europie (Dz.U. C 142 z 14.06.2002 r.).

Pewien przełom w tworzeniu europejskich ram kwalifikacji nastąpił podczas konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, w Bergen w 2005 r., podczas której przyjęto europejskie ramy kwalifikacji w zakresie szkolnictwa wyższego oraz podkreślono znaczenie zachowania komplementarności między europejskim obszarem szkolnictwa wyższego i europejskimi ramami kwalifikacji w zakresie szkolnictwa wyższego.

W ramach przeglądu Strategii Lizbońskiej, w wytycznych w sprawie zatrudnienia na lata 2005–2008, podkreślono konieczność zagwarantowania dostępu do elastycznych form nauczania, a także zwiększenia możliwości w zakresie mobilności studentów i osób odbywających szkolenia poprzez poprawę przejrzystości kwalifikacji i uznanie nieformalnego kształcenia w całej Europie<sup>2</sup>.

W lipcu 2005 r. Komisja Europejska przygotowała dokument roboczy zatytułowany „*W kierunku europejskich ram kwalifikacji w obszarze uczenia się przez całe życie*”<sup>3</sup>, w przygotowaniu którego uczestniczyły 32 państwa biorące udział w programie prac „*Edukacja i kształcenie w 2010*”, a także partnerzy społeczni, organizacje sektorowe, instytucje edukacyjne oraz organizacje pozarządowe.

Do jego opracowania przyczyniły się też debaty na konferencji w Budapeszcie (w lutym 2006 r.) oraz prace grup ekspertów i konsultantów wspomagających Komisję.

Powyższy dokument stał się podstawą wniosku o przyjęcie europejskich ram kwalifikacji. Wniosek, a w szczególności deskryptory określające europejskie ramy kwalifikacji, przygotowany został w wyniku metodycznego procesu konsultacji, którym kierowała Komisja we współpracy z CEDEFOPem i grupą monitorującą proces boloński.

Uzgodniono, że przyjęcie wniosku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji winno mieć formę zalecenia Parlamentu Europejskiego.

W lipcu 2006 r. Parlament Europejski przyjął sprawozdanie w sprawie europejskich ram kwalifikacji<sup>4</sup>.

## **Europejskie ramy kwalifikacji**

Europejskie ramy kwalifikacji, w przedłożeniu Komisji, powinny stanowić instrument odniesienia, pełniący trzy funkcje: po pierwsze mają łączyć krajowe i sektorowe ramy kwalifikacji, po drugie zapewnić uznawanie równoważność i przenoszenie kwalifikacji zdobytych w trakcie edukacji i szkoleń, po trzecie przyczynić się do zwiększenia przejrzystości, wymiany i mobilności.

Pod pojęciem „kwalifikacji” należy rozumieć wszystkie uznawane w Unii Europejskiej tytuły, kwalifikacje i świadectwa oraz doświadczenie zawodowe.

W europejskich ramach kwalifikacji połączono osiem pionowych stopni (poziomów odniesienia) z trzema poziomami obszarami (wiedza, umiejętności, kompetencje osobiste i zawodowe), co pozwala na lepsze klasyfikowanie osób według wyników osiągniętych w toku kształcenia. Mają one stanowić instrument porozumienia i współpracy między instytucjami oferującymi edukację i szkolenia a władzami państwowymi oraz umożliwić pracownikom i pracodawcom lepsze wykorzystanie posiadanych kompetencji, a także ułatwić mobilność między państwami członkowskimi Unii Europejskiej i różnymi systemami edukacji.

---

<sup>2</sup> COM (2005) 141 końcowy.

<sup>3</sup> SEC (2005) 957.

<sup>4</sup> A6 \_ 0248/2006, sprawozdawca: p.MANN.



Ramy kwalifikacji zawierają szereg definicji oraz dwa załączniki: w jednym znajdują się deskryptory definiujące poziomy europejskich ram kwalifikacji, a w drugim zasady zapewnienia jakości w kształceniu i szkoleniu.

Oparcie europejskich ram kwalifikacji na wynikach nauczania powinno przyczynić się do poprawy zgodności pomiędzy potrzebami rynku pracy z ofertą w zakresie kształcenia i szkoleń, a także ułatwiać uznawanie kształcenia nieformalnego i incydentalnego, pobudzając jednocześnie wymianę i korzystanie z kwalifikacji między poszczególnymi państwami.

Przez edukację nieformalną należy rozumieć kształcenie, które ma miejsce w życiu codziennym, w miejscu pracy, w kręgu rodziny lub w czasie wolnym. Nie jest ono ustrukturyzowane pod względem celów, czasu i metod nauczania i zazwyczaj nie prowadzi do uzyskania świadectwa, może być jednak ukierunkowane dla osiągnięcia określonego celu.

W związku z tym europejskie ramy kwalifikacji uwzględniają takie aspekty, jak: wymogi nauczania indywidualnego, uznania zdobytej wiedzy i kompetencje. Winny one być dostępne dla wszystkich zainteresowanych, szczególnie pracownikom oraz ich potencjalnym pracodawcom. Pozwoli im to na porównywanie kwalifikacji posiadanych przez daną osobę w jednym lub wielu państwach członkowskich, w których osoba ta pragnie zostać zatrudniona. Będą one służyć tworzeniu powiązań między poszczególnymi systemami kształcenia oraz ułatwiać mobilność między kształceniem zawodowym i szkolnictwem ogólnym, włączając w to szkolnictwo wyższe.

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady (wniosek) zawierają następujące punkty.

- Stosowanie europejskich ram kwalifikacji jako narzędzia odniesienia w celu porównywania poziomów kwalifikacji.
- Dostosowanie krajowych systemów kwalifikacji do europejskiego systemu kwalifikacji do 2009 r. oraz opracowania krajowych ram kwalifikacji.
- Zagwarantowanie, że do 2011 r. wszystkie nowe kwalifikacje i dokumenty Europass będą zawierały odniesienie do stosowanego poziomu europejskich ram kwalifikacji.
- Stosowanie podejścia opartego na wynikach nauczania przy definiowaniu i opisywaniu kwalifikacji.
- Promowanie uznawanie kształcenia nieformalnego i incydentalnego.
- Wyznaczenie ośrodka krajowego do wspierania i koordynowania powiązań między krajowym systemem kwalifikacji w celu:
  - stworzenia odniesień między poziomami obu systemów,
  - krzewienia i stosowania zasad gwarantujących jakość poprzez ich skorelowanie,
  - zapewnienie przejrzystości metodologii zastosowanej w celu ustalenia odpowiedników dla poszczególnych poziomów, a także
  - ukierunkowania zainteresowanych podmiotów oraz zapewnienia ich uczestnictwa.

Komisja Europejska podejmie także działania mające na celu:

- wspieranie państw członkowskich i międzynarodowych organizacji sektorowych w stosowaniu poziomów i zasad europejskich ram kwalifikacji (ERC),
- ustanowienie grupy doradczej ds. europejskich ram kwalifikacji w celu monitorowania, koordynowania i zapewnienia jakości i spójności procesów korelowania systemów kwalifikacji ERK.
- monitorowanie podejmowanych działań i przedstawienie Parlamentowi Europejskiemu i Radzie w przeciągu pięciu lat sprawozdania na temat zdobytych doświadczeń i wniosków.

## Krajowe ramy kwalifikacji

Komisja Europejska w swoim dokumencie zatytułowanym „w kierunku europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” wskazuje, że „z punktu widzenia ERK, najbardziej optymalnym podejściem byłoby ustanowienie przez każde państwo członkowskie krajowych ram kwalifikacji oraz odniesienia ich do ERK”.

Komisja nie wskazuje państwom tworzącym krajowe ramy, jakie kwalifikacje powinny przekazywać ich ośrodki nauczania. Uświadamia jednak potrzebę skoncentrowania wysiłków na rzecz przejrzystości, uznawania i przenoszenia kwalifikacji pomiędzy różnymi państwami członkowskimi i ERK.

Temu celowi służy zaprezentowana w dokumencie meta-ramy, które pozwalają dokładnie zrozumieć wzajemne powiązania kwalifikacji ujętych w różnych systemach krajowych i branżowych.

Celem meta-ram jest wytworzenie pewności i zaufania we wzajemnym porównywaniu i wiązaniu kwalifikacji w różnych krajach i branżach, poprzez zdefiniowanie zasad dla działania procesów zapewnienia jakości, poradnictwa, informacji, mechanizmów gromadzenia i przenoszenia punktów zaliczeniowych. Ma to na celu sprawienie, aby przejrzystość kwalifikacji niezbędna na poziomie krajowym i branżowym istniała również w wymiarze międzynarodowym.

W Polsce, realizującej cele w Unii Europejskiej, w 2005 r., opracowano Krajowy Program Reform na lata 2005–2008 na rzecz realizacji Strategii Lizbońskiej (dokument przyjęty przez Radę Ministrów 27 grudnia 2005 r.). W dokumencie tym w ramach priorytetu „*Poprawa zdolności adaptacyjnych pracowników i przedsiębiorstw poprzez inwestowanie w kapitał ludzki*” przewidziano min. „*utworzenie Krajowego Systemu Kwalifikacji oraz Krajowych Ram Kwalifikacji, które ułatwią porównywanie poziomu kwalifikacji zawodowych i ogólnych pracowników pochodzących z różnych państw członkowskich UE*”.

Efektom realizacji tego priorytetu ma być „*podwyższenie jakości kształcenia zawodowego, a w konsekwencji lepsze przygotowanie absolwentów szkół oraz uczniów szkoleń do zatrudnienia i samozatrudnienia*”.

W ramach Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia opracowano Program Operacyjny Kapitał Ludzki, w którym jednym z priorytetów jest „*wysoka jakość systemu oświaty*”.

Priorytet będzie realizowany poprzez cele szczegółowe, w tym cel 4 to: „*upowszechnianie edukacji społeczeństwa na każdym etapie kształcenia przy równoczesnym zwiększeniu jakości usług edukacyjnych i ich silnemu powiązaniu z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy*”.

W ramach tego celu zakłada się „*wdrażanie rozwiązań systemowych pozwalających na harmonizację różnych systemów kształcenia zawodowego poprzez Krajowe Ramy Kwalifikacji opierające się o rynki procesu kształcenia*”.

Prace nad polskimi ramami kwalifikacji zostaną podjęte w 2007 r.

## Zakończenie

Praca nad tworzeniem europejskich ram kwalifikacji trwają. W cytowanym już dokumencie z posiedzenia Parlamentu Europejskiego zatytułowanego „*Sprawozdanie w sprawie utworzenia europejskich ram kwalifikacji*” wskazuje się, że dalsze prace powinny zmierzać do rozwiązania pewnych kwestii, które zostały ocenione krytycznie.

Kwestie te, to między innymi:

- Brak jednoznacznego powiązania ram z rynkiem pracy. Skoro jednym z celów europejskich ram kwalifikacji jest zwiększenie konkurencyjności gospodarki europejskiej, to w kontekście celów lizbońskich należy zwrócić większą uwagę na indywidualną zdolność do zatrudnienia.
- Spełnienie wymogu podejścia ukierunkowanego na wyniki kształcenia może zostać zapewnione tylko w przypadku, kiedy kwalifikacje są klasyfikowane zgodnie z ich znaczeniem dla zdolności zatrudnienia. Dlatego też oprócz oficjalnych dyplomów, kwalifikacji nieformalnych i niesformalizowanych, ERK powinny uwzględniać doświadczenie zawodowe i związany z nim rozwój kompetencji.
- Europejskie ramy kwalifikacji nie mogą koncentrować się głównie na edukacji akademickiej. Powinny one funkcjonować w oparciu o ideę równoważności edukacji akademickiej i zawodowej.
- O ile podział na osiem pionowych stopni europejskich kwalifikacji jest konieczny, to ich dyskrytory powinny być bardziej związane.
- Podział na trzy pionowe obszary (wiedza, umiejętności, kompetencje osobiste i zawodowe) jest sztuczny. Wiedzę i umiejętności należy włączyć w zakres kompetencji specjalistycznych i zawodowych, ponieważ celem wszystkich tych obszarów są kompetencje.

## Literatura

1. Dokument roboczy Komisji Europejskiej „W stronę europejskiego ramowego opisu kwalifikacji zawodowych w ramach koncepcji przez całe życie” (SEC (2005) 0957).
2. Komunikat Komisji „Modernizacja systemów edukacji i szkoleń: ważny wkład na rzecz dobrobytu i spójności społecznej w Europie – Projekt Wspólnoty, sprawozdanie Rady i Komisji 2006 r. z postępów w realizacji programu prac „Edukacja i szkoła 2010” (COM (2005) 0594).
3. Decyzja Nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie jednolitych ram wspólnych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass) (Dz.U. L 390 z 31.12.2004).
4. Komitet Komisji „Urzeczywistnienie w Europie idei uczenia się przez całe życie (COM (2001) 0678).
5. Rezolucje Rady z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 225 z 30.09.2005).
6. Dokument roboczy Komisji „Postęp w realizacji strategii lizbońskiej w dziedzinie edukacji i szkoleń (SEC (2005) 0419).
7. Dokument z posiedzenia Parlamentu Europejskiego „Sprawozdanie w sprawie utworzenia europejskich ram kwalifikacji” (A6-0248/2006).
8. Opinia Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego w sprawie wniosku dotyczącego zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz.U. C 175 z 27.7.2007).
9. Krajowy program Reform na lata 2005–2008 na rzecz realizacji Strategii Lizbońskiej.

Recenzent:  
**dr Ireneusz WOŹNIAK**

Dane korespondencyjne autorów:

**Tadeusz GAWLIK, Teresa JASZCZYK**

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10

26-600 Radom

teresa.jaszczuk@itee.radom.pl

## Badanie wykorzystania i identyfikacja potrzeb w zakresie standardów kwalifikacji zawodowych

The research of using and needs identification in the scope  
of vocational qualification standards

**Słowa kluczowe:** standard kwalifikacji zawodowych, rynek pracy, edukacja zawodowa, klasyfikacja zawodów i specjalności, obszary zastosowania standardów.

**Keywords:** vocational qualification standard, labour market, vocational education, classification of jobs and specialities, the areas of using standards.

### Summary

Publication presents assumptions and research results of demands for vocational qualification standards and the level of using it. It was discussed the possibilities of using standards by potential users i.e. the representatives of labour market and education system institutions in 4 areas: employment policy, vocational education, company personnel policy, national insurance. The possibilities of using standards were identified based on available research reports, publication connected with: using standards in designing the modular programme and vocational training, define employee training needs, describe of workstations with list of occupational assignments in companies.

### Wprowadzenie

Celem projektu realizowanego w ITeE-PIB w Radomiu jest opracowanie teoretyczno-metodycznych podstaw określania zapotrzebowania na standardy kwalifikacji zawodowych oraz sposobu ich wykorzystania jako ważnego narzędzia, wspierającego rozwój zasobów ludzkich w takich obszarach, jak polityka zatrudnienia, edukacja zawodowa, polityka kadrowa przedsiębiorstw i ubezpieczenia społeczne. Dotychczasowe prace badawcze i projektowe, obejmujące tematykę standardów kwalifikacji zawodowych, były podejmowane w ramach następujących projektów:

- a) PHARE 98 „Analiza potrzeb szkoleniowych – budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce” (opracowanie metodologii i standardów dla 8 zawodów), który był zainicjowany przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Edukacji Narodowej przy wsparciu Europejskiej Fundacji Kształcenia Zawodowego w Turynie; czas realizacji: 1998–2000;
- b) PHARE 2000 „Krajowy system szkolenia zawodowego” (aktualizacja metodologii i opracowanie standardów dla 40 zawodów), który był nadzorowany przez Ministerstwo Gospodarki i Pracy; działanie II tego projektu obejmowało opracowanie zbioru 40 krajowych

standardów kwalifikacji zawodowych, opartych o analizę wymogów pracy; czas realizacji: 2002–2004;

- c) PHARE 2002 „Doskonalenie umiejętności Publicznych Służb Zatrudnienia w dziedzinie wprowadzenia w życie Europejskiej Strategii Zatrudnienia i uczestnictwa w systemie EURES” (opracowanie 7 standardów kwalifikacji zawodowych i programów modułowych dla zawodów i zakresów pracy występujących w urzędach pracy), nadzorowany również przez Ministerstwo Gospodarki i Pracy; czas realizacji: 2004–2005.

Odnoszące się do standardów kwalifikacji zawodowych, rozwiązania dotyczące kwestii organizacyjnych i prawnych znajdują swoje odzwierciedlenie w dokumentach prawnych i inicjatywach krajowych, podejmowanych przez resorty pracy i edukacji. Do dokumentów o zasadniczym znaczeniu dla tych przedsięwzięć można zaliczyć:

- „Narodową strategię wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich na lata 2000–2006”,
- „Ustawę o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy” z dnia 20 kwietnia 2004 r. (Dz.U. Nr 99, poz. 1001 z późn. zmianami),
- „Strategię rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”, przyjętą przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r.

„Narodowa strategia wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich na lata 2000–2006” wskazuje na pilną konieczność dostosowania systemu szkolnego do potrzeb rynku pracy i zakłada upowszechnienie wykształcenia średniego oraz szybkie przygotowanie do wykonywania zawodu w dominującym kształceniu modułowym, zorientowanym na wykonywanie zadań zawodowych na danym stanowisku pracy, opisanych w standardzie kwalifikacji.

„Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy” wskazuje, że minister właściwy do spraw pracy realizuje zadania na rzecz rynku pracy poprzez koordynowanie opracowywania standardów kwalifikacji zawodowych dla zawodów występujących w klasyfikacji zawodów i specjalności. W tym zakresie może określić, w drodze rozporządzenia, tryb opracowywania standardów i ich wykaz, uwzględniając potrzeby kształcenia i szkolenia zawodowego.

„Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010” lokalizuje zagadnienia związane z krajowymi standardami kwalifikacji zawodowych wśród priorytetów szeroko rozumianej polityki oświatowej. Sformułowane zostały w niej strategiczne cele, takie jak:

- zwiększenie dostępności do kształcenia ustawicznego,
- uwzględnienie dostosowania do zróżnicowanych potrzeb osób pragnących uzupełniać wiedzę i podnosić swoje kwalifikacje,
- uwzględnienie potrzeb wynikających ze zmian na rynku pracy,
- podniesienie jakości rynku pracy.

Realizowany obecnie – w latach 2005–2007 – w ramach SPO RZL projekt Departamentu Rynku Pracy MPiPS pt. „Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych” obejmuje przygotowanie opisów 200 krajowych standardów kwalifikacji zawodowych, upowszechnienie informacji o standardach oraz przeprowadzenie badań wykorzystania standardów przez różne grupy użytkowników.

Dotychczasowe badania ilościowe i jakościowe dotycząc rozwoju standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce prowadzone w ITeE – PIB, przy współpracy innych placówek naukowo-badawczych (IBE, IPiSS), umożliwiły określanie podstawowych kierunków ich wykorzystania (wdrożenia) przez różne grupy odbiorców. Wymagania kwalifikacyjne dla różnych zawodów przyjmują formę standardów kwalifikacji zawodowych, niezbędnych do ukształtowania

określonych umiejętności, często utożsamianych ze zdolnościami do wykonywania czynności, prowadzących do zrealizowania zadania zawodowego.

Aby oczekiwania wobec standardów kwalifikacji zawodowych były spełnione, musi funkcjonować powszechny i obiektywny, a więc niezależny od poszczególnych placówek edukacyjnych i instytucji rynku pracy, system sprawdzania umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych, określanych jako kwalifikacje zawodowe. Przyjęty w Polsce model standardu opiera się na zadaniach zawodowych, które tworzą układ „składowych kwalifikacji zawodowych” (zakresów pracy), przydatnych w upowszechnianiu idei modułowych szkoleń zawodowych. Istnieje potrzeba wykorzystywania standardów w projektowaniu modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego, w określaniu potrzeb szkoleniowych pracowników, a także w opisywaniu stanowisk pracy z wykazem zadań zawodowych w przedsiębiorstwach.

## **Badanie wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych**

Założenia metodyczne badań przewidywały zdiagnozowanie stanu wykorzystania standardów przez grupy potencjalnych użytkowników – w polityce zatrudnienia, edukacji zawodowej, polityce kadrowej przedsiębiorstw oraz w ubezpieczeniach społecznych. Zidentyfikowane zostały także bariery, ograniczające wykorzystanie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych w wymienionych dziedzinach.

Cele szczegółowe badań zostały zogniskowane na następujących kwestiach:

- określenie możliwości wykorzystania standardów w polityce zatrudnienia, edukacji zawodowej, polityce kadrowej przedsiębiorstw oraz w ubezpieczeniach społecznych,
- rozpoznanie korzyści wynikających ze stosowania standardów w wymienionych dziedzinach,
- określenie czynników, które mają wpływ na wykorzystanie standardów,
- określenie trudności napotykanych podczas wdrażania standardów w polityce zatrudnienia, edukacji zawodowej, polityce kadrowej przedsiębiorstw i ubezpieczeniach społecznych,
- określenie rodzaju koniecznych zmian odnoszących się do obowiązujących rozwiązań organizacyjno-prawnych, które będą sprzyjać wykorzystywaniu standardów w wymienionych wcześniej obszarach.
- Podjęte działania badawcze uwzględniały następujące obszary zagadnień:
- wykorzystanie standardów do opracowywania programów kształcenia i szkolenia zawodowego jako podstawy do przygotowania standardów egzaminacyjnych, obowiązujących absolwentów wszystkich typów szkół zawodowych;
- wykorzystanie standardów w rekrutacji kandydatów do pracy;
- wykorzystanie standardów w selekcji pracowników związanych ze zmianami na stanowiskach pracy;
- wykorzystanie standardów do opisu i aktualizacji zakresu obowiązków na danym stanowisku;
- wykorzystanie standardów do konstruowania systemu ocen pracowniczych;
- wykorzystanie standardów do określenia wymagań w zakresie szkoleń i doskonalenia zawodowego pracowników.

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

- sondaż diagnostyczny poprzez zastosowanie techniki ankiety i wywiadu – metoda polegała na badaniu celowo dobranej grupie respondentów;

- analizę dokumentów (analiza literatury, dokumentacji programowych, informatorów), mającą charakter uzupełniający.

Teren badań stanowili użytkownicy standardów – potencjalni odbiorcy efektów realizacji projektu, do których można zaliczyć: przedsiębiorstwa, organizacje pracodawców i pracobiorców, szkoły, ośrodki egzaminacyjne.

#### • **Badanie diagnostyczne – analiza ilościowa i jakościowa**

W celu zdiagnozowania stanu wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych, oprócz opinii pozyskanych od respondentów techniką wywiadu indywidualnego przy pomocy kwestionariuszy wywiadu, wykorzystana została analiza publikacji i opracowań teoretycznych, dotyczących stosowania standardów kwalifikacji zawodowych. Uwzględniono następujące źródła informacji publikowanych:

- opracowania teoretyczne, w tym artykuły i publikacje zwarte, dotyczące wykorzystania w Polsce krajowych standardów kwalifikacji zawodowych,
- wyniki dotychczasowych badań empirycznych, dotyczących zastosowania krajowych standardów kwalifikacji zawodowych,
- dokumentacje programowe doskonalenia zawodowego,
- informatory o zawodach,
- stronę internetową Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz serwis informacyjny urzędów pracy.

Narzędzia badawcze uwzględniały zróżnicowane grupy adresatów badań, tj. reprezentantów instytucji edukacyjnych i rynku pracy. Wyodrębnienie wskaźników efektywności wykorzystania standardów ułatwiło identyfikację czynników, które wpływają na ich funkcjonowanie w instytucjach kształcenia i szkolenia zawodowego, u pracodawców, pracobiorców i innych kluczowych partnerów społecznych.

Najważniejszymi wskaźnikami efektywności wykorzystania standardów są:

- liczba programów kształcenia i szkolenia zawodowego, zaprojektowanych z wykorzystaniem standardów kwalifikacji (w formach szkolnych i pozaszkolnych);
- liczba programów kształcenia i szkolenia zawodowego, w których zmodyfikowano cele i treści kształcenia na podstawie analizy opisu standardu kwalifikacji zawodowych;
- liczba zawodów, dla których przygotowano standardy wymagań egzaminacyjnych i zadania egzaminacyjne w oparciu o standardy kwalifikacji zawodowych;
- liczba pracowników, dla których zdiagnozowano potrzeby szkoleniowe na podstawie różnicy pomiędzy wymaganiami standardu kwalifikacji zawodowych a faktycznymi kwalifikacjami pracownika;
- liczba i rodzaj opracowanych na podstawie standardów kwalifikacji zawodowych materiałów informacyjnych o zawodach i stanowiskach pracy, funkcjonujących w jednostkach publicznych służb zatrudnienia;
- liczba opisów kwalifikacji w zawodach regulowanych, przygotowanych na potrzeby uznawalności dyplomów, świadectw i kwalifikacji, w oparciu o standardy kwalifikacji zawodowych;
- opisy kwalifikacji wykonane dla zawodów z klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, sporządzone dla celów „suplementu do dyplomu zawodowego”, w ramach formuły EURO-PASS;

- liczba porad i informacji, udzielanych indywidualnie lub grupowo przez doradców zawodowych, z wykorzystaniem standardów kwalifikacji zawodowych;
- opisy stanowisk pracy z wykazem zadań zawodowych, funkcjonujące w przedsiębiorstwach i przygotowane z wykorzystaniem standardów kwalifikacji zawodowych;
- liczba stanowisk pracy w przedsiębiorstwach, ocenianych w ramach wartościowania pracy z wykorzystaniem standardów kwalifikacji;
- liczba odwiedzin bazy danych standardów kwalifikacji i pobrań opisów standardów ([www.standardyiskolenia.praca.gov.pl](http://www.standardyiskolenia.praca.gov.pl)).

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

Rezultaty badań wykorzystania standardów kwalifikacji zawodowych w czterech obszarach działalności (polityka zatrudnienia, edukacja zawodowa, polityka kadrowa przedsiębiorstw, ubezpieczenia społeczne) wskazują na zróżnicowany poziom wiedzy badanych osób na temat przydatności standardów dla potencjalnych ich użytkowników. Wyniki analizy w odniesieniu do poszczególnych kategorii problemowych zostały przedstawione w kolejnych punktach.

### **1. Źródła wiedzy i zakres korzystania ze standardów**

Analizując uzyskane wyniki można wskazać, że respondenci uzyskali informację o standardach, korzystając z materiałów dostępnych w swojej macierzystej instytucji oraz za pośrednictwem strony internetowej MPiPS. Najbardziej aktywnymi pod tym względem były osoby zatrudnione w instytucjach z obszaru polityki zatrudnienia oraz edukacji zawodowej. Kolejnymi źródłami wiedzy o standardach były publikacje książkowe, prasa fachowa oraz seminaria i konferencje, na których były prezentowane standardy i możliwości ich stosowania.

Zakres korzystania ze standardów jest różny. Respondenci uważali, że standardy są im bezwzględnie potrzebne do dobrego wypełniania obowiązków zawodowych – szczególnie w instytucjach edukacji zawodowej. Standardy ułatwiają pracę zawodową – dotyczy to zwłaszcza instytucji polityki zatrudnienia. Ponadto ci, którym standardy są bezwzględnie potrzebne lub ułatwiają pracę, znają standardy od co najmniej jednego roku.

### **2. Stopień wykorzystywania standardu kwalifikacji zawodowych**

W obszarze badawczym dotyczącym *polityki zatrudnienia* najwyższy stopień wykorzystania standardów można zaobserwować w zawodzie doradca zawodowy. Niewiele niższy jest wskaźnik wykorzystania standardów w zawodach: specjalista ds. marketingu i handlu (sprzedaży), pracownik krajowej sieci EURES. Najwięcej osób wskazało na wykorzystanie standardów w zawodach: technik informatyk, pośrednik pracy, grafik komputerowy, specjalista do spraw programów i lider klubu pracy. W niektórych zawodach standardy mają bardzo niewielkie zastosowanie. Do tych zawodów należą: inspektor pracy, technik geodeta, technik inżynierii środowiska i melioracji, technik architektury krajobrazu oraz asystent usług pocztowych i telekomunikacyjnych.



W obszarze badawczym dotyczącym *edukacji zawodowej* najwyższy stopień wykorzystania standardów odnosi się do zawodu doradcy zawodowego i wykładowcy na kursach (edukator, trener). Poza tym respondenci wskazali również na specjalistę ds. integracji europejskiej, ślusarza i stolarza. Żaden z respondentów nie wykorzystuje w swojej pracy zawodowej standardów kwalifikacji zawodowych w następujących zawodach: inżynier pożarnictwa, lider klubu pracy, pracownik krajowej sieci EURES i strażak.

W obszarze badawczym dotyczącym *polityki kadrowej przedsiębiorstw* wykorzystanie standardów w dużym stopniu ma miejsce dla zawodu pracownik komórek finansowo-księgowych. Poza tym są one wykorzystywane w zawodach: specjalista ds. marketingu i handlu (sprzedaży) i wykładowca na kursach. Według opinii respondentów nie są wykorzystywane standardy dla następujących zawodów: specjalista ds. integracji europejskiej, technik telekomunikacji, technik mechatronik, grafik komputerowy, technik pożarnictwa, technik bezpieczeństwa i higieny pracy, technik architektury krajobrazu, organizator obsługi turystycznej, pracownik krajowej sieci EURES, asystent usług pocztowych i telekomunikacyjnych, strażak, pracownik ochrony mienia i osób, układacz nawierzchni drogowych, monter sieci komunalnych, technolog robót wykończeniowych w budownictwie, monter – instalator urządzeń technicznych w budownictwie wiejskim, monter sieci i urządzeń telekomunikacyjnych oraz operator obrabiarzek sterowanych numerycznie.

W obszarze badawczym dotyczącym *ubezpieczeń społecznych* okazało się, że nieliczni pracownicy komórek finansowo-księgowych i pracownicy pionu szkoleniowego wykorzystują standardy. Zdecydowana większość respondentów nie udzieliła na to pytanie żadnej odpowiedzi. Można przypuszczać, że te osoby nie spotkały się ze standardami albo w swojej pracy ich nie wykorzystują.

### **3. Efekty zastosowania standardów kwalifikacji zawodowych**

Kluczowe efekty zastosowania standardów kwalifikacji zawodowych można dla poszczególnych obszarów podsumować w sposób następujący:

- w *obszarze polityki zatrudnienia* – w zakresie przygotowania materiałów informacyjnych opracowanych dla zawodów na podstawie standardów wielu respondentów potwierdziło fakt korzystania ze standardów. W zakresie liczby porad indywidualnych i grupowych, udzielanych z wykorzystaniem standardów otrzymano odpowiedź twierdzącą wśród: pośredników pracy, doradców zawodowych oraz doradców personalnych. Respondenci posiadają informację o standardach, jednakże brakuje im wiedzy na temat zakresu ich wykorzystania.
- w *obszarze edukacji zawodowej* – w zakresie liczby programów kształcenia, opracowanych bądź zaktualizowanych z wykorzystaniem standardów kilka instytucji potwierdziło takie działania. Jest to wartość dalece niewystarczająca, świadcząca o niewielkiej wiedzy na temat potencjalnych zastosowań standardów. Okazało się, że programy kształcenia w formach pozaszkolnych, opracowane z wykorzystaniem standardów, wykorzystywane są tylko w 10% badanych instytucji. Jest to bardzo mała liczba, wynikająca zapewne zarówno z małej wiedzy na temat standardów, jak i niezbyt szerokiego zakresu prowadzenia tej formy kształcenia przez respondentów.
- w *obszarze polityki kadrowej przedsiębiorstw* – wykorzystanie standardów w tym obszarze jest najwyższe. Respondenci znali możliwości praktycznego wykorzystania standardów. Można założyć, że taka wiedza nie wynika jednak ze skutecznej polityki rozpowszechniania informa-

cji, lecz jest efektem poszukiwań przez same zainteresowane osoby. Należy przypuszczać, że w miarę wzrostu liczby opracowanych standardów ich wykorzystanie w obszarze polityki kadrowej poważnie wzrośnie.

- w obszarze *ubezpieczeń społecznych* – standardy wykorzystywano najczęściej przy orzecznictwie o całkowitej lub częściowej niezdolności do pracy oraz o niepełnosprawności. Należy dodać, że w obu przypadkach wykorzystanie standardów było bardzo skromne. Małe wykorzystanie standardów w orzecznictwie wynika z niskiej wiedzy na temat standardów oraz z wykorzystywania do celów orzecznictwa narzędzi innych niż standardy (np. instrukcje w formie poradników, informatory). Kwestią otwartą pozostaje, na ile te narzędzia są wystarczające i w jakim stopniu mogłyby być zastąpione przez standardy kwalifikacji zawodowych?

#### **4. Potencjalne korzyści ze stosowania standardów**

Pośród wielu czynników wyróżnionych dla obszaru polityki zatrudnienia najbardziej znaczące korzyści wynikające ze stosowania standardów dotyczyły kilku kwestii. W dziedzinie *pośrednictwa pracy* największe w opinii respondentów korzyści można osiągnąć poprzez zwiększenie efektywności pracy, lepszą ocenę kwalifikacji zawodowych pracowników starających się o pracę, skuteczniejsze poszukiwanie pracowników na określone stanowiska oraz lepsze „dopasowanie” kwalifikacji pracowników do stanowisk pracy. W dziedzinie *poradnictwa zawodowego* korzyści można osiągnąć poprzez przekazywanie podstawowych informacji: o wymaganiach do zawodu, o zadaniach, jakie wykonuje się w danym zawodzie, o stanowiskach, na jakich mogą być zatrudnieni pracownicy w danym zawodzie. Standardy pozwalają efektywniej prowadzić zajęcia grupowe z bezrobotnymi oraz pomagają doradcom zawodowym uzupełnić informacje znajdujące się w teczkach o zawodach. W dziedzinie *poradnictwa zawodowego* respondenci dostrzegają znacznie więcej korzyści niż w pośrednictwie pracy. W zakresie tworzenia programów aktywizacji czy mobilności zawodowej pracowników dostrzeżono korzyści wynikające z lepszej oceny kwalifikacji zawodowych, przekazywania informacji o wymaganiach stawianych pracownikom do zawodów oraz opracowywania programów szkoleń dla bezrobotnych.

Określone korzyści ze stosowania standardów zostały przedstawione także w obszarze edukacji zawodowej. W zakresie opracowywania standardów egzaminacyjnych respondenci dostrzegli je w ujednoczeniu i budowaniu wymagań egzaminacyjnych w oparciu o standard kwalifikacji zawodowych. W odniesieniu do tworzenia standardów edukacyjnych i jakości kształcenia dostrzeżono korzyści dla tworzenia warunków realizacji procesu kształcenia oraz określenia jednolitych kryteriów wymagań wobec nauczycieli. W zakresie porównywalności i uznawalności kwalifikacji zawodowych wskazane korzyści obejmowały zwiększenie przejrzystości systemu kształcenia i doskonalenia w danym zawodzie, umożliwienie oceny kwalifikacji zawodowych uczniów i porównywanie ich ze standardem, zwiększenie wiarygodności kwalifikacji, a także pomoc w wyselekcjonowaniu najlepszych kandydatów – absolwentów.

W obszarze polityki kadrowej korzyści postrzegane przez respondentów dotyczyły tworzenia opisów stanowisk pracy i profili kompetencyjnych, a w szczególności ujednoczenia i uporządkowania wiedzy o poszczególnych zawodach oraz wprowadzenia jednoznacznych kryteriów wymagań dla zawodów. W zakresie rekrutacji pracowników korzyści obejmują możliwość doskonalenia systemu rekrutacji oraz opracowywanie wymagań kwalifikacyjnych na podstawie standardów, a także możliwość zatrudniania pracowników o odpowiednich kwalifika-

cjach. Standardy mogą przyczynić się również do bardziej trafnego doboru pracowników na określone stanowiska pracy, właściwego wykorzystania kwalifikacji pracowników, precyzyjnego określenia zakresu obowiązków. W planowaniu rozwoju zawodowego korzyści płynące dla pracowników z wykorzystywania standardów obejmują: podnoszenie kwalifikacji zawodowych, lepsze wykorzystanie potencjału pracowników, doskonalenie systemu szkoleń oraz tworzenie możliwości opracowania ścieżek kariery zawodowej pracowników.

W obszarze ubezpieczeń społecznych respondenci wskazywali na korzyści dotyczące oceny ryzyka zawodowego. Standardy mogą się przyczynić do zwiększonej elastyczności w zmianie stanowiska pracy osób narażonych na wypadki, precyzyjniejszego dopasowania osoby z określonym schorzeniem do danego stanowiska pracy, łatwiejszej oceny kwalifikacji danego pracownika do wykonywania określonego zawodu.

### **5. Bariery w wykorzystywaniu standardów**

Wypowiedzi dotyczące barier można podsumować i usystematyzować w następujący sposób:

- utrudniony dostęp i możliwość wykorzystania standardów w codziennej praktyce,
- interpretowanie zapisów w standardach – brak korelacji między zadaniami zawodowymi a umiejętnościami, wiadomościami i cechami psychofizycznymi,
- brak przygotowania specjalistycznego osób korzystających z opisów standardów kwalifikacji zawodowych,
- mało przejrzysta forma utrudniająca ich stosowanie,
- brak środków finansowych na ich wdrożenie,
- brak standardów dla zawodów nowych bądź deficytowych.

Pojawiająca się konieczność tworzenia nowych rozwiązań organizacyjno-prawnych w celu upowszechnienia standardów wynika z faktu, że nie ma aktów prawnych, zobowiązujących potencjalnych użytkowników do stosowania standardów oraz ustalających zasady i tryb ich wykorzystywania. Również w obszarze edukacji zawodowej brak takich aktów prawnych nie sprzyja wykorzystywaniu standardów przy opracowywaniu programów kształcenia oraz przy opracowywaniu standardów wymagań dla egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe.

### **• Wnioski z badań dotyczące stosowania standardów**

Na podstawie zebranego materiału badawczego można sformułować postulat zwiększenia zakresu oddziaływania i stosowania dotychczas opracowanych standardów kwalifikacji zawodowych. Dla każdego z wymienionych wcześniej czterech obszarów działalności, wykorzystanie standardów kwalifikacji zawodowych zależy w dużej mierze od ich popularyzacji i możliwości oddziaływania w środowisku edukacji i rynku pracy. Powiązanie standardów kwalifikacji zawodowych z aktualnym kształceniem zawodowym, a w szczególności z podstawami programowymi kształcenia w zawodzie, programami nauczania oraz standardami egzaminacyjnymi stanowi podstawowy atrybut powszechnego i pełnego źródła informacji o zawodzie w opinii przedstawicieli edukacji.

Natomiast przedstawiciele rynku pracy widzą potrzebę stosowania standardów szczególnie w opisie wymagań kwalifikacyjnych dla zawodu, które stanowiłyby podstawę do formułowania ocen pracowniczych lub zakresu obowiązków, właściwego dla stanowisk pracy w danym zawo-

dzie. Biorąc pod uwagę strukturę standardu, elementem najbardziej użytecznym dla służb personalnych w dziedzinie rekrutacji pracowników czy ich rozwoju zawodowego okazał się wykaz zadań zawodowych, umożliwiający tworzenie profilu kompetencyjnego pracownika.

## **Określenie zapotrzebowania na kolejne standardy kwalifikacji zawodowych**

Dorobek dotychczasowych przedsięwzięć, ukierunkowanych na opracowanie standardów kwalifikacji zawodowych, obejmuje zaledwie znikomą część zbioru zawodów, zawartych w klasyfikacji zawodów i specjalności. Opisy standardów przyczyniły się do wzrostu zainteresowania nimi i podjęcia dalszych kroków, zmierzających do opracowania kolejnych dla większej liczby obszarów zawodowych, charakteryzujących się wysoką dynamiką rozwoju i zapotrzebowaniem na kadry. W celu rozszerzenia zakresu oddziaływania standardów, opracowanych na podstawie wymagań stanowisk pracy, zostały podjęte działania badawcze, diagnozujące oczekiwania w obszarze doradztwa zawodowego, pośrednictwa pracy, edukacji zawodowej i gospodarowania zasobami ludzkimi.

Założenia metodyczne przewidywały określenie potrzeb potencjalnych użytkowników dotyczących opracowania kolejnych standardów kwalifikacji zawodowych, w kontekście oczekiwań beneficjentów oraz polityki rynku pracy. Cele szczegółowe badań odnosiły się do następujących kwestii:

- rozpoznanie sytuacji zetknięcia się respondentów ze standardami kwalifikacji zawodowych ze względu na typ organizacji i zajmowane stanowisko;
- wyłonienie kryteriów wyodrębnienia zawodów, dla których powinny być opracowane standardy;
- dokonanie analizy wskazanych przez respondentów zawodów oraz przygotowanie wstępnego rankingu zawodów według wyróżnionych kryteriów.

Dla osiągnięcia powyższych celów, jak również zweryfikowania założeń badawczych, sformułowano następujące hipotezy robocze:

*Korzystanie ze standardów kwalifikacji zawodowych ma związek z wykonywanymi przez respondentów obowiązkami i zadaniami zawodowymi. Sytuacje, w jakich respondenci zetknęli się ze standardami zależą od typu instytucji, w której są zatrudnieni oraz od rodzaju zajmowanego stanowiska.*

*Najczęściej wymienianymi kryteriami doboru zawodów, dla których należy opracować standardy, są: wysoka dynamika wzrostu zapotrzebowania na kadry, możliwości rozwojowe danego zawodu oraz lista zawodów szkolnictwa zawodowego.*

Podstawową metodą badań było pozyskiwanie opinii respondentów, w którym wykorzystano technikę wywiadu. Metodą uzupełniającą była analiza dokumentów, która posłużyła do przygotowania wykazu zawodów, stanowiących podstawę wyboru dla respondentów podczas badań sondażowych. Dobór próby badawczej miał charakter celowy. Objęła ona przedstawicieli instytucji, reprezentujących opisane wcześniej cztery obszary wykorzystywania standardów kwalifikacji zawodowych. Głównym miejscem prowadzonych badań były seminaria, przeprowadzone w ramach kampanii informacyjnej, mające na celu promowanie idei opracowywania i wykorzystywania standardów kwalifikacji zawodowych.

## • Charakterystyka kryteriów doboru zawodów

Przyjęte kryteria wyodrębniania zawodów, dla których należy opracować standardy kwalifikacji zawodowych, były związane z sytuacjami, w jakich respondenci zetknęli się ze standardami. Były to sytuacje związane z wypełnianiem obowiązków zawodowych, typem organizacji oraz zajmowanym stanowiskiem. W celu ułatwienia dokonania wyboru standaryzowanych zawodów wyłoniono kryteria, według których została sporządzona ostateczna lista zawodów:

- duża dynamika wzrostu zapotrzebowania na kadry (zawody z obszaru informatyki, ochrony zdrowia, operacji finansowych i handlu);
- zawody rozwojowe – zawody z przyszłością (często są to zawody nowe, nie mające odzwierciedlenia w klasyfikacji zawodów, pochodzące z obszarów intensywnego powstawania nowych zawodów, jak np.: technologie informacyjne i komunikacyjne, biotechnologia, ochrona środowiska, operacje finansowe i handel, transport i logistyka, ochrona zdrowia i opieka społeczna, edukacja);
- strategiczne znaczenie dla konkurencyjności firmy na rynku pracy (zawody z obszaru zarządzania zasobami ludzkimi, operacji finansowych i handlu, transportu i logistyki);
- istotne zmiany w zakresie regulacji prawnych (zawody tzw. „regulowane”, których wykonywanie jest uzależnione od spełnienia wymagań kwalifikacyjnych i warunków określonych w odrębnych przepisach);
- zawody „masowe”, zatrudniające duże zbiorowości pracowników (zawody najbardziej powszechnie występujące na rynku pracy z takich obszarów, jak: handel, gastronomia i hotelarstwo, budownictwo, administracja biurowa, rzemiosło);
- duże zapotrzebowanie na europejskim rynku pracy (zawody z obszaru informatyki, gastronomii i hotelarstwa, ochrony zdrowia i domowej opieki zdrowotnej, budownictwa);
- trudności z dobrym wykonywaniem wyuczonego zawodu przez absolwentów (zawody z obszaru mechaniki samochodowej, elektrotechniki i elektroniki, gastronomii i hotelarstwa);
- kształcenie w ramach systemu szkolnictwa zawodowego (zawody tzw. „szkolne”, wyodrębnione w Klasyfikacji Zawodów Szkolnictwa Zawodowego).

## • Identyfikacja potrzeb w zakresie opracowania nowych standardów

Badania sondażowe zapotrzebowania na standardy kwalifikacji zawodowych nie były jedynym i decydującym kryterium przy ustalaniu zawodów, dla których miałyby być opracowane standardy. Istotny wpływ na identyfikację zawodów miały również przeprowadzone analizy publikacji i opracowań, dotyczących zapotrzebowania na standardy oraz propozycje zgłaszane przez zainteresowane instytucje (ministerstwa, stowarzyszenia, ośrodki szkoleniowe, związki zawodowe).

Działania prowadzące do przygotowania listy zawodów, dla których należy opracować standardy kwalifikacji zawodowych, rozpoczęły się od analizy popytu na pracę. Analizy dokonano na podstawie danych statystycznych oraz istniejących opracowań i raportów, w tym opracowań sporządzonych przez Rządowe Centrum Studiów Strategicznych:

- „Nowe zawody oraz elastyczne formy zatrudnienia”;
- „Dynamika struktury zatrudnienia oraz struktury pracujących wg zawodów w Polsce – wstępna prognoza na lata 2005–2013”.

Kolejne informacje pochodziły z takich źródeł, jak:

- „O edukacji dla rynku pracy”. Część I. Biblioteczka reformy nr 38. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001;
- Schumacher C., Schwarz S.: „100 zawodów z przyszłością”. Wydawnictwo Adamantan, Warszawa 1998;
- „Proponowane kierunki rozwoju nauki i technologii w Polsce do 2010 roku”. Ministerstwo Nauki i Informatyzacji. Warszawa 2004;
- Program Wieloletni PW-004/ITE/2004 „Doskonalenie systemów rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji w latach 2004–2008”; zadanie „Opracowanie modelowych rozwiązań standaryzacji kwalifikacji w zawodach wysokiej szansy i zaawansowanych technologii”. Raporty z realizacji Działania SP-5. ITeE-PIB, Radom 2006.

Podczas ustalania zawodów przeznaczonych do standaryzacji uwzględniono preferencje respondentów z przeprowadzonych badań ankietowych wśród uczestników seminariów, wywiadów z przedstawicielami instytucji centralnych, zgłoszenia instytucji zainteresowanych standaryzacją określonych zawodów oraz analizy ofert pracy i rankingi zawodów deficytowych i nadwyżkowych z 2006, udostępnionych przez MPiPS. Na podstawie powyższych materiałów, dokumentów oraz przeprowadzonych badań diagnostycznych możliwe było wyodrębnienie dodatkowych czynników, uwzględniających przyjęte kryteria doboru zawodów, dla których można opracować standardy kwalifikacji zawodowych:

- popularność zawodu, wynikająca ze zgłaszanych ofert przez pracodawców do urzędów pracy i agencji zatrudnienia;
- popularność zawodu wśród uczestników szkoleń zawodowych, prowadzonych przez podmioty pozaszkolnego kształcenia zawodowego.

W celu optymalnego określenia zapotrzebowania na standardy, oprócz analizy literatury, zostały również przeprowadzone badania identyfikacyjne zawodów, dotyczące zapotrzebowania na standardy wśród przedstawicieli instytucji z obszaru edukacji i rynku pracy. Przedstawiciele ci są potencjalnymi użytkownikami standardów i stanowią źródło informacji o obecnej i przewidywanej popularności zawodu, jak również potencjalnej użyteczności standardów.

Do badanych instytucji zaliczyć należy:

- jednostki publicznych służb zatrudnienia: wojewódzkie i powiatowe urzędy pracy, w tym centra informacji i planowania kariery zawodowej, agencje zatrudnienia,
- szkoły i publiczne placówki kształcenia ustawicznego: centra kształcenia ustawicznego, centra kształcenia praktycznego, ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, a także ponadgimnazjalne szkoły zawodowe i uczelnie,
- niepubliczne instytucje szkoleniowe, np. zakłady doskonalenia zawodowego,
- jednostki organizacyjne Ochotniczych Hufców Pracy,
- ogólnopolskie organizacje związkowe i organizacje pracodawców (m.in. Związek Rzemiosła Polskiego, Krajowa Izba Gospodarcza itp.), stowarzyszenia zawodowe,
- ministerstwa, urzędy centralne i ich agendy, a w szczególności: Centralna i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne oraz organy odpowiadające za tzw. „zawody regulowane”.

i ośrodkami badawczo-rozwojowymi w świecie.

Przeprowadzone badania diagnostyczne zarówno sondażowe, jak i wynikające z analizy dostępnych dokumentów, ukierunkowane na określenie zapotrzebowania na kolejne standardy, pozwoliły ustalić potrzeby i oczekiwania różnych środowisk zawodowych w tym zakresie. Na podstawie zebranego materiału z badań empirycznych i przeprowadzonej analizy dokumentów

wynika, że oczekiwania i preferencje środowisk zawodowych, zainteresowanych standaryzacją kwalifikacji zawodowych, są zbliżone do opinii zawartych w publikacjach, które nawiązują do kierunków rozwoju zawodów i zapotrzebowania na kadry w tym zakresie. Nie wszystkie zawody, wyszczególnione w procesie badań i analiz, mogły być uwzględnione z uwagi na brak zainteresowania potencjalnych beneficjentów lub obserwowany został brak zainteresowania ze strony osób, wykonujących dany zawód.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania wykorzystania dotychczas opracowanych standardów w poszczególnych obszarach (polityka zatrudnienia, edukacja zawodowa, polityka kadrowa przedsiębiorstw, ubezpieczenia społeczne), badania diagnozujące zapotrzebowanie na kolejne standardy, jak również działania upowszechniające z wykorzystaniem seminariów i konferencji potwierdziły szerokie zainteresowanie przedstawicieli partnerstwa społecznego, a w szczególności jednostek publicznych służb zatrudnienia, placówek kształcenia ustawicznego, organizacji związkowych i organizacji pracodawców. Wskazywali oni na korzyści osiągnięte ze stosowania standardów dla: planowania i rozwoju zawodowego pracowników, procesu doradztwa i poradnictwa zawodowego, projektowania programów nauczania, tworzenia programów aktywizacji zawodowej, ustalania krajowych ram kwalifikacji zawodowych w standardach edukacyjnych oraz systemu jakości kształcenia i szkolenia zawodowego.

Analizując wykorzystanie standardów można stwierdzić, że przyczyniają się one do zbliżenia wymagań kształcenia zawodowego z wymaganiami rynku pracy. Zespoły autorskie, projektujące innowacyjne programy kształcenia zawodowego o strukturze modułowej uwzględniają ich opisy jako źródło informacji, dotyczących umiejętności i wiedzy dla zadań zawodowych w danym zawodzie. Programy te z kolei są zasobem treści, wpływających na materiał nauczania w obudowie dydaktycznej w postaci pakietu edukacyjnego.

Z rozpoznania potrzeb na opracowanie kolejnych standardów kwalifikacji zawodowych wynika, że przedstawiciele wielu obszarów zawodowych wyrażają chęć współpracy w ramach projektowania, oceniania i wdrażania standardów. Oczekiwania potencjalnych użytkowników, a wśród nich pracowników przedsiębiorstw dotyczą w szczególności służb personalnych, gospodarowania zasobami ludzkimi, planowania rozwoju zawodowego pracowników. Bardzo często pojawia się postulat rozszerzenia prac projektowych nad standardami o stanowiska pracy występujące w nowych zawodach, które jeszcze nie posiadają statusu unormowania prawnego w klasyfikacji zawodów i specjalności.

Oczekiwania środowiska edukacyjnego dotyczą także tworzenia standardów wymagań egzaminacyjnych do potwierdzania kwalifikacji zawodowych. Wymagania zawarte w tym dokumencie powinny być formułowane w oparciu o rzeczywiste opisy zadań zawodowych, funkcjonujących na stanowiskach pracy. Tym właściwym instrumentem, zapewniającym obiektywne i kompletne wykazy niezbędnych umiejętności są standardy kwalifikacji zawodowych

Uwzględniając powyższe rozważania, nawiązujące do badań diagnostycznych, dotyczących stanu wykorzystania krajowych standardów kwalifikacji zawodowych oraz identyfikacji zapotrzebowania na kolejne standardy przez grupy i instytucje postrzegane jako potencjalni ich użytkownicy, można zarekomendować następujące propozycje do uwzględnienia przy określaniu kierunków rozwoju edukacji zawodowej i polityki rynku pracy:

- zasadne jest powołanie odrębnej instytucji lub organu o charakterze międzyinstytucjonalnym i interdyscyplinarnym, którego pracownicy, posiadający odpowiednie przygotowanie metodologiczne i zawodowe, zajmowałiby się opracowywaniem nowych standardów oraz doskonaleniem i aktualizacją każdego z opracowanych już standardów;
- wskazane jest, aby dla każdej branży gospodarki powołany został oddzielny zespół ekspertów, badaczy, wykonawców i ewaluatorów, mających merytoryczne przygotowanie, wykształcenie i doświadczenie zawodowe związane z odpowiednią branżą, gwarantujące opracowanie standardów o wysokiej jakości;
- konieczne są regulacje prawne dotyczące zasad i trybu obowiązywania standardów kwalifikacji zawodowych na rynku pracy;
- konieczne i celowe jest organizowanie szerszych akcji, informujących o funkcjonowaniu krajowych standardów kwalifikacji zawodowych oraz o możliwościach ich zastosowań;
- standardy kwalifikacji zawodowych powinny być modyfikowane i aktualizowane co 3–5 lat (w zależności od branży). Proces identyfikowania potrzeb rynku pracy i oczekiwań pracodawców powinien być realizowany w sposób ciągły.

## Literatura

1. Bednarczyk H. (red.), Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego. Instytut Technologii Eksploatacji, Edukacja i Praca, Radom-Warszawa 1997.
2. Bednarczyk H., Woźniak I. (red.): W drodze do krajowych standardów kwalifikacji zawodowych. MPiPS, Warszawa 2006.
3. Bednarczyk H., Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca. MPiPS. Warszawa 2007.
4. Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z. (red.): Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce. Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 2000.
5. Kwiatkowski S.M., Symela K. (red.): Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2001.
6. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie. Projekt PHARE 2000 Cz. II – Krajowy System Szkolenia Zawodowego. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.
7. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst europejski. Projekt PHARE 2000 Cz. II – Krajowy System Szkolenia Zawodowego. Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa 2004.
8. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje – Modele – Aplikacje. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2002.
9. Rynek Pracy. PHARE 2000: Krajowy System Szkolenia Zawodowego. Numer Specjalny. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.

Recenzent:

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

Dane korespondencyjne autorów:

**Zbigniew KRAMEK**

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10

26-600 Radom

zbigniew.kramek@itec.radom.pl



## Projekty wspierane przez Komisję Europejską w zakresie testowania i rozwoju Europejskich Ram Kwalifikacji

Projects supported by the European Commission within testing and developing European Qualifications Framework

**Słowa kluczowe:** Europejskie Ramy Kwalifikacji, projekty, testowanie, porównywanie, program „Uczenie się przez całe życie”.

**Key words:** European Qualifications Framework (EQF), projects, testing, comparison, Lifelong Learning programme.

### Summary

European Qualifications Framework (EQF) is actually one of the most important issues in education in Europe. European institutions submit applications to the European Commission that concern the opportunity of the realisation of the projects that the main aim is to compares qualifications in European partners' countries with the structure of European Qualifications Framework. The article presents applied projects in 2006 and 2007 on testing and developing European Qualifications Framework.

### Wprowadzenie

Z zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie<sup>1</sup> dowiadujemy się, że Europę cechują szybkie zmiany technologiczne i gospodarcze oraz starzejące się społeczeństwo. Stąd też uczenie się przez całe życie staje się koniecznością. Potrzeba ciągłego odnawiania wiedzy, umiejętności i kompetencji obywateli ma zasadnicze znaczenie dla konkurencyjności i spójności społecznej UE. Uczenie się przez całe życie komplikuje jednak brak komunikacji i współpracy między instytucjami i władzami w zakresie kształcenia i szkolenia na różnych poziomach i w różnych krajach. Ponadto wynikające z tego bariery utrudniają obywatelom dostęp do kształcenia i szkolenia oraz łączenie kwalifikacji uzyskanych w różnych instytucjach. Sprawiają one, że obywatelom trudno jest poruszać się na europejskim rynku pracy oraz w pełni korzystać z możliwości uczenia się przez całe życie i w całokształcie sytuacji ży-

<sup>1</sup> Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie – Bruksela, dnia 5.9.2006 , COM(2006) 479 wersja ostateczna, 2006/0163 (COD).

ciowych, tzn. na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia oraz korzystając z kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Dlatego też niezmiernie ważna jest przejrzystość kwalifikacji w przestrzeni europejskiego rynku pracy, w kształceniu i szkoleniu oraz w szerszym kontekście społecznym. Przejrzystość może być zatem postrzegana jako warunek konieczny uznania wyników w nauce prowadzących do kwalifikacji. Zwiększenie przejrzystości jest ważne z następujących powodów:

- Umożliwia poszczególnym obywatelom ocenić względną wartość kwalifikacji.
- Stanowi ono konieczny warunek wstępny dla przenoszenia i kumulowania kwalifikacji. Uczenie się przez całe życie i w całokształcie sytuacji życiowych wymaga od poszczególnych jednostek umiejętności łączenia i rozwijania kwalifikacji nabytych w różnych okolicznościach, systemach i krajach. Przejrzyste systemy umożliwiają dokonanie oceny, jak dane kwalifikacje można powiązać i/lub połączyć.
- Poprawia możliwości pracodawców w zakresie dokonywania oceny profilu, zawartości i znaczenia kwalifikacji oferowanych na rynku pracy.
- Umożliwia placówkom edukacyjnym i szkoleniowym porównywanie profilu i zawartości własnej oferty z profilem i zawartością oferty innych instytucji, co stanowi ważny warunek dla zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu.

Ustanowione Europejskie Ramy Kwalifikacji (European Qualifications Framework – EQF) to nowy sposób interpretowania kwalifikacji w całej Europie oraz punkt odniesienia do tworzenia przejrzystych struktur kwalifikacji w każdym kraju. Instrumentem do budowania takich struktur są projekty wspierane przez Komisję Europejską z ukierunkowaniem na działania dotyczące tworzenia i badania europejskich ram kwalifikacji, w tym krajowych i sektorowych struktur kwalifikacji.

## **Projekty aplikowane w 2006 roku w ramach Programu Leonardo da Vinci**

W 2006 r. dotację na realizację projektów dotyczących testowania i rozwoju europejskich ram kwalifikacji uzyskało 14 projektów. Zostały one w dalszej części syntetycznie scharakteryzowane. Warto zauważyć, że w projekty te zaangażowani są uczestnicy z różnych krajów (minimum 5 krajów) i sektorów, w celu organizowania działań wspierających konsorcja na rzecz tworzenia i badania zasad i mechanizmów przyszłych europejskich ram kwalifikacji, wymiany doświadczeń na szczeblu krajowym i sektorowym, na temat stosowania europejskich ram kwalifikacji jako wspólnego punktu odniesienia, jak również na temat tworzenia ram kwalifikacji, zwłaszcza poprzez ustanawianie silniejszych powiązań między europejskim obszarem szkolnictwa wyższego i europejskimi ramami kwalifikacji.

**Projekt nr 1** – *Opracowanie kluczowych metodologii w celu wdrożenia EQF poprzez wykorzystanie NQF (Developing key methodological units for the implementation of EQF by means of NQFs – EQF by NQFs).*

**Zakres:** Opracować modułową strukturę kompetencji oraz metodologię dla EQF i NQF w podsektorach ICT i sektorach ekonomicznych oraz określić powiązania pomiędzy kształceniem akademickim a kształceniem i szkoleniem zawodowym oraz przenieść rezultaty do innych sektorów i krajów, tak aby utworzyć odpowiednie ramy do poziomów i opisów EQF.

**Struktura partnerstwa:** ministerstwa, instytucje kwalifikacji krajowych oraz inne instytucje odpowiedzialne za kwalifikacje, stowarzyszenia zawodowe, szkoły wyższe, uniwersytety, przedsiębiorstwa.

Partnerzy: ACPART (RO) – koordynator, University of Zaragoza (ES), University of Versailles (FR), HETAC (IE), EVD/Bureau Cross (Agency of Ministry of Economic Affairs, NL), ATIC RO (Association for IT and Communication, ROM), Romanian Ministry of Education and Research (ROM), NARIC UK (UK).

**Projekt nr 2 – EQF – Sieć testująca (EQF Network Testing – EQFNET-T).**

Zakres: Przetestować EQF na 4 płaszczyznach: uwydatnienie EQF poprzez różnorodność NQF, opracować narzędzia łączące EQF i NQF oraz zasad dla udoskonalenia i upowszechniania NQF oraz podejścia EQF.

Struktura partnerstwa: instytucje potwierdzające kwalifikacje na poziomie krajowym oraz inne instytucje odpowiedzialne za kwalifikacje.

Partnerzy: AFDET (FR) koordynator, CNCP (FR), Scottish Executive (UK), Welsh Assembly Government (UK), IsFoL (IT), CEF (BE) Incual (ES), Institute for Sustainable Technologies (PL), NCT VET (ROM).

**Projekt nr 3 – Opracowanie Ram Kwalifikacji w szeroko pojętym wymiarze europejskim (Trans-European Qualifications Framework Development – TransEQFrame).**

Zakres: Ukazanie wielkiego znaczenia i wagi NQF w krajach partnerskich poprzez charakterystykę NQF partnerów. EQF będzie użyte jako narzędzie „tłumaczące”. Wykorzystanie EQF w realiach krajowych.

Struktura partnerstwa: ministerstwa, instytucje publiczne odpowiedzialne za NQF, instytucje badawcze.

Partnerzy: BIBB (DE) – koordynator, 3s research laboratory (AT), National Agency for VET (BG), National Agency for VET (CH), Finnish Education Ministry, Finnish National Board of Education, Centre for International Mobility (FI), Association of VET Colleges (NL).

**Projekt nr 4 – Zorientowanie na kompetencje i rezultaty nauczania w kształceniu akademickim (Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – HE\_LeO).**

Zakres: Powiązanie EQF i NQF z krajów partnerskich (kompetencje, rezultaty nauczania) z procesem bolońskim w kształceniu akademickim.

Struktura partnerstwa: uniwersytety, ministerstwa.

Partnerzy: Danube University Krems – koordynator, AT Department for Higher Education, Austrian Education Ministry (BMBWK, AT), Graz University of Technology (AT), South West University Neofit Rilski, (BG), Bulgarian Ministry of Education and Science (BG), Oldenburg University (DE), Lower Saxony Ministry of Education (DE), Valencia Polytechnic (ES), Directorate-General for Higher Education, Spanish Ministry of Education and Science (ES), Hungarian Ministry of Education and Culture (HU), Szent Istvan University (HU).

**Projekt nr 5 – Kwalifikacje dla Europy (Qualified for Europe – Q4E).**

Zakres: Ewaluacja doświadczeń istniejącej organizacji *European Metal Union* w stosunku do EQF w celu opracowania rozpoznania relacji pomiędzy kształceniem formalnym, nieformalnym oraz pozaformalnym, jak również ułatwienia mobilności osób indywidualnych.

Struktura partnerstwa: organizacje sektorowe.

Partnerzy: European Metal Union (EMU), EU – koordynator, UNIZO (Union of Independent Entrepreneurs, BE), BVM (employers' union in metal industry, DE), IPOSZ (SME association, HU), CAN (SME association, It), Royal Dutch Metal Association (SMEs in the metal industry, NL), Interconnect (consultancy, NL), Bundesinnung der Schlosser Landmaschinentechniker und Schmiede (AT).

**Projekt nr 6 – Wdrażanie EQF w sektorze sportu (*Implementing the EQF in the sports sector – Implementing the EQF in the sports sector*).**

**Zakres:** Opracowanie „przewodnika” zawierającego treść, metodologię oraz reguły dla zbudowania wspólnego europejskiego sektora sportu oraz standardów zawodowych powiązanych z EQF. Wypracowanie skutecznej współpracy pomiędzy NQF, władzami i przedstawicielami sektora sportu na poziomie europejskim i krajowym oraz zintegrowanie głównych zasady EQF w sektorze sportu. Wypracowanie metod oraz narzędzi (włączając transfer posiadanych kredytów oraz ich kumulację, potwierdzanie kształcenia nieformalnego i pozaformalnego, ocenę kwalifikacji).

**Struktura partnerstwa:** organizacje europejskie, włączając *European Sport Workforce Development Alliance* oraz 3 kluczowe aktywne obserwatoria w sektorze sportu.

**Partnerzy:** European Observatoire of Sport – EOSE, FR – koordynator, Uni-Europa (trade union, BE/EU), European National Olympic Committee (EU), INCUAL (National Institute for Qualifications, ES), European Association of Sport Employers (FR), European Network of Sports Science Education and Employment (DE), European Health and Fitness Association (NL), Instituto do Desporto de Portugal (PT), Skills Active (UK).

**Projekt nr 7 – W kierunku EQF – opinie i doświadczenia grup docelowych (*Towards a EQF – The Stakeholders` views and experiences – EQF – Stakeholders*).**

**Zakres:** NQF/EQF – punkt widzenia grup docelowych (studentów, instytucji kształcenia akademickiego, studentów szkół średnich, stowarzyszeń, organizacji pracodawców) – wspólna wymiana doświadczeń i dyskusja na temat NQF, w szczególności prezentowanie wyzwań związanych z NQF, wpływ NQF na szeroki system kwalifikacji, korzyści z NQF oraz kluczowe instrumenty wspomagające.

**Struktura partnerstwa:** grupy docelowe: związki studentów kształcenia akademickiego, instytucje kształcenia akademickiego, krajowe organizacje pracodawców, stowarzyszenia krajowe, krajowe organizacje szkół średnich oraz studentów kształcenia i szkolenia zawodowego.

**Partnerzy:** ESIB – The National Union of Students in Europe, BE – koordynator, University Students of Ireland (IE), Ghent University (BE), EON (VET students, NOR), SVIZ (Slovene trade union of education), BDA (DE).

**Projekt nr 8 – Podejście zorientowane na powiązanie programów nauczania opartych na rezultatach z EQF w kształceniu zawodowym (*Approach for the Matching process of Outcome-based curricula to the EQF in vocational education – AMOR*).**

**Zakres:** Testowanie praktycznego wykorzystywania podejścia opartego na rezultatach nauczania w opisywaniu kwalifikacji oraz opracowanie metodologii dla połączenia kwalifikacji EQF i NQF. Projekt rozpocznie się od przeglądu programów nauczania z dwóch technicznych sektorów, które będą wykorzystane dla opracowania reguł mogących mieć zastosowanie w zawodach rzemieślniczych.

**Struktura partnerstwa:** instytuty badawcze, izby handlowe, organizacje sektorowe.

**Partnerzy:** Forschungsinstitut f. Berufsbildung im Handwerk (FBH), DE – koordynator, Chamber of Crafts (LU), Chambers of Commerce Budapest (HU), Chamber of Crafts and SMEs (PL), Institute for Economic Education Research (AT), Technology Centre for IT (DE).

**Projekt nr 9 – Elastyczne podstawy EQF oraz metody ewaluacji (*EQF Flexible References and Methods of Evaluation – EQF-FRAME*)**

**Zakres:** Opracowanie i przetestowanie EQF w stosunku do istniejących kwalifikacji w sektorze turystyki: a) studia porównawcze kwalifikacji zawierających opisy poziomów, pro-

gramy kursów, politykę zapewnienia jakości oraz procedury oceniania; b) analiza kwalifikacji z opisów poziomów EQF, punkt widzenia oraz zakres wiedzy, wymagane umiejętności i kompetencje; c) identyfikowanie oraz opracowanie specyfikacji rezultatów nauczania dla wszystkich programów kursów i studiów powiązanych z opisami poziomów EQF; d) zaprojektowanie modelu „tłumaczenia” kwalifikacji EQF; e) podręcznik użytkownika, narzędzia interaktywne.

**Struktura partnerstwa:** instytuty badawcze i doradcze, instytucje publiczne odpowiedzialne za kształcenie i szkolenie zawodowe na poziomie krajowym.

**Partnerzy:** Malta Qualification Council – koordynator, OEEK (Greek VET agency, EL), Spanish VET Ministry (ES), Slovene VET Centre (SL), 3s research laboratory, (AT), ELS form (education publisher, IT).

**Projekt nr 10** – *Wymiana doświadczeń podczas tworzenia oraz testowania sektorowych ram kwalifikacji i ich porównywanie w świetle EQF (The exchange of experience during the creation and testing of sectoral qualification frameworks and their drawing near to each other, in the light of EQF – EQF Embodiment).*

**Zakres:** Wymiana doświadczeń dotyczących opracowania krajowych oraz sektorowych ram kwalifikacji oraz testowanie ram kwalifikacji w 5–8 wybranych sektorach, wykorzystując EQF jako wspólną podstawę. Porównywanie rezultatów nauczania z uwzględnieniem EQF w kształceniu publicznym, kształceniu i szkoleniu zawodowym, kształceniu akademickim.

**Struktura partnerstwa:** instytucje publiczne odpowiedzialne za kwalifikacje, instytuty badawcze, „maklerzy wiedzy”, organizacje (usługi online).

**Partnerzy:** NSZI (NIVE), HU – koordynator NUOV (national VET Institute, CZ), Estonian Qualifications Authority (EE), SEERC (S.E. European Research Centre, EL), Institute of Educational Sciences (ROM), ASEDEM (Multimedia association, ES), STPKC (Swedish TelePedagogic Knowledge Centre).

**Projekt nr 11** – *Współpraca nordyckich ministerstw w zakresie Europejskich Ram Kwalifikacji (Nordic co-operation between Ministries on the European Qualification Framework – EQF- Nordic ministries co-operation).*

**Zakres:** EQF/NQF (włączając ECVET) w kontekście krajów nordyckich – wymiana doświadczeń wśród partnerów, w celu przygotowania do potencjalnego dostosowania krajowych systemu kwalifikacji do EQF.

**Struktura partnerstwa:** ministerstwa krajów nordyckich.

**Partnerzy:** Swedish Ministry of Education – koordynator, Danish Ministry of Education, Finnish Ministry of Education, Norwegian Ministry of Education, Icelandic Ministry of Education.

**Projekt nr 12** – *Meta Ramy Kompetencji w europejskim sektorze samochodowym (European Auto Sector Competence Meta Framework – EASCMF).*

**Zakres:** Stworzenie warunków dla ustanowienia sektorowych ram kompetencji dla europejskiego sektora samochodowego. Projekt zamierza opisać profile i kwalifikacje w zakresie EQF oraz dokonać standaryzacji sektorów na podstawie EQF.

**Struktura partnerstwa:** instytuty badawcze, dostawcy szkoleń, partnerzy przemysłowi, partnerzy społeczni (stowarzyszenia przedsiębiorstw, stowarzyszenia sektorowe).

**Partnerzy:** DEKRA, (DE) – koordynator, 3s research laboratory (AT), EMB-EMF (DE), DaimlerChrysler (DE), Lux Kultur Agentur (consultancy, DE), Bremen University (DE),

Volkswagen (DE), ZDK (DE), IG Metall (DE), Societe Montgelas (DE/FR), Credij (FR – run by Education Ministry), Turin Polytechnic (It), Slovene National VET Institute (SL), Skolnij Centre Ptuj (Slovene VET centre).

**Projekt nr 13** – EQF w chemii – przenikalność kwalifikacji w kształceniu zawodowym związanym z przemysłem chemicznym (EQF in Chemistry – Permeability within vocational education with respect to the chemical industry – EQF in Chemistry)

**Zakres:** Odnosząc się do EQF, projekt przewiduje znaleźć konkretne odpowiedzi na pytania związane z przenikalnością kwalifikacji do kształcenia i szkolenia zawodowego pomiędzy różnymi poziomami kompetencji w kształceniu nieakademickim, jak również w kształceniu ustawicznym, biorąc pod uwagę przenikalność na płaszczyźnie pomiędzy kształceniem akademickim i nieakademickim oraz kształceniem ustawicznym w dziedzinie chemii (produkcja, laboratorium).

**Struktura partnerstwa:** organizacje sektorowe, partnerzy społeczne, dostawcy szkoleń, przedsiębiorstwa, eksperci do spraw kwalifikacji.

**Partnerzy:** Europäisches Bildungswerk für Beruf und Gesellschaft e.V. (DE) – koordynator Unique-Gesellschaft für Arbeitsgestaltung, Personal- und Organisationsentwicklung mbH (DE), EBG-BCU e.V. (DE), BVCT Technische Dienstleistungen GbR Halle/Saale (DE), Provalidis GmbH Frankfurt (DE), ITB Institut für Innovation und Beratung GmbH (DE), Boehringer Ingelheim Pharma KG (DE), SC Sviluppo chimica spa (IT), VAPRO- OVP (NL), Technomatch (NL), Hanzehogeschool (NL), SPS Chemica Brno (CZ), 3s research laboratory (AT), ICDC-Mjärdevi Science Park (SE), Petrik Lajos Chemical School for Secondary Vocational Education (HU), European Chemical Regions Network (ECRN) (DE), TSC Simulation Consultants Ltd (UK).

**Projekt nr 14** – EFA – Europejski Doradca Finansowy (EFA – European Financial Advisor) – EFA)

**Zakres:** Wprowadzenie kwalifikacji opartych na kompetencjach do europejskiego sektora finansowego, podnosząc jakość szkoleń oraz ich harmonizację w szczególności kwalifikacji dla doradców finansowych w Europie poprzez ustanowienie ram kompetencji oraz ocen kształtowania kompetencji i kwalifikacji „Europejskich Doradców Finansowych”.

**Struktura partnerstwa:** partnerzy z organizacji non – profit zaangażowani w tematykę: kształcenia, szkoleń, certyfikacji, standardów, doskonalenia umiejętności i kompetencji, egzaminowania, polityki stowarzyszeń, rozwoju etycznego oraz upowszechniania.

**Partnerzy:** European Financial Planning Association (NL) – koordynator, CamProf (UK), Finansraadet (DK), Vereinigung für Bankberufsbildung e.V. (DE), Asociación Española de Asesores Planificadores Financiero Patrimoniales (ES), Associazione nazionale promotori finanziari (IT), Warszawski Instytut Bankowości (PL), Financial Sector Skills Council (UK), Switzerland: Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (CH).

## **Projekty aplikowane w 2007 r. w ramach Programu „Uczenie się przez całe życie”**

Składanie wniosków o przyznanie dotacji na projekty związane z EQF w 2007 r. odbywa się na podobnych zasadach, jak projekty zaakceptowane do realizacji w 2006 roku, z tym że ich finansowanie odbywa się poprzez Program „Uczenie się przez całe życie”.

Zaproszenie Komisji Europejskiej na składanie wniosków jest otwarte zwłaszcza dla konsorcjów organizacji europejskich, krajowych, regionalnych i sektorowych, w tym m.in. ministerstw, organów zajmujących się kwalifikacjami, stowarzyszeń sektorowych, part-

nerów społecznych oraz innych głównych zainteresowanych stron zaangażowanych w systemy kwalifikacji i pełniących w tych systemach określoną rolę. Wnioskodawcy powinni również posiadać umocowanie prawne wymagane z punktu widzenia sektora, rynku pracy lub systemu/systemów edukacji i szkolenia, mających korzystać z ich projektów. Terminu składania wniosków w 2007 r. upływa z dniem 31 sierpnia.

Całkowity budżet przeznaczony na współfinansowanie projektów wynosi 2 mln euro. Pomoc Finansowa Komisji nie może przekraczać 75% całkowitych kosztów kwalifikowanych. Przewiduje się, że wysokość dotacji dla jednego projektu będzie wynosić od 50 000 do 200 000 euro, a ich liczba oscyluje w granicach 10–15 projektów. Działania muszą się rozpocząć najpóźniej w połowie lutego 2008 r. Maksymalny czas trwania projektów wynosi 24 miesiące. Szczegółowe informacje dostępne są pod adresem: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/calls/grants\\_en.html](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/calls/grants_en.html).

Jedną z propozycji aplikowanych przez partnerstwo 7 instytucji z 6 krajów jest projekt pn. **EQF – Mechatronika**.

Celem projektu jest utworzenie sieci wymiany doświadczeń w zakresie mechatroniki i zawodów pokrewnych. Podejście oparte na kompetencjach oraz rezultatach nauczania otwiera nowe możliwości mobilności uczniów i studentów na obszarze Europy w dziedzinie, jaką jest mechatronika. Ponadto projekt przewiduje opracowanie wspólnych podstaw wydawania certyfikatów w dziedzinie mechatroniki w wymiarze europejskim.

Partnerstwo obejmuje nw. instytucje:

- Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines [Service Formation Continue (Francja) – Lider projektu.
- Schulungszentrum Fohnsdorf (Austria).
- Institut für Berufspädagogik (Niemcy).
- Escola del Treball del Ripollès, Fundació Eduard Soler (Hiszpania).
- Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (Polska).
- Agenția Națională pentru Calificările din Învățământul Superior și Parteneriat cu Mediul Economic și Social – ACPART (Rumunia).
- Universitatea POLITEHNICA din Bucuresti (Rumunia).
- Przewidywane rezultaty projektu:
- Opracowanie podstaw kształcenia w zawodach związanych z mechatroniką w formie kluczowych kompetencji.
- Opracowanie podstaw certyfikacji w zakresie mechatroniki w każdym z krajów partnerskich (kształcenie oparte na rezultatach nauczania).
- Opracowania przewodnika metodologicznego na użytek kształcenia w zakresie mechatroniki.
- Uruchomienie witryny internetowej poświęconej kształceniu i certyfikacji w zakresie mechatroniki.
- Utworzenie sieci instytucji ECOMET na rzecz promocje kształcenia w zakresie mechatroniki.

Informacja, jakie faktycznie projekty uzyskają dofinansowanie w 2007 roku możliwa będzie po ich ocenie, co zostanie oficjalnie ogłoszone na stronach internetowych Komisji Europejskiej.

## Posumowanie

Europejskie Ramy Kwalifikacji są realnym narzędziem służące promocji uczenia się przez całe życie, które obejmuje kształcenie ogólne, kształcenie dorosłych, kształcenie i szkolenie zawodowe, a także szkolnictwo wyższe. Osiem poziomów odniesienia jakie przewiduje EQF dotyczy całego zakres kwalifikacji, począwszy od tych otrzymywanych wraz z zakończeniem okresu obowiązków szkolnego, po kwalifikacje przyznawane na najwyższych szczeblach kształcenia akademickiego i zawodowego.

Zalecenia Komisji Europejskiej w sprawie EQF przewidują, że państwa członkowskie uwzględnią do 2009 r. w swoich systemach kwalifikacji odniesienia do europejskich ram. Pozwoli to jednostkom i pracodawcom korzystać z EQF jako narzędzia porównawczego, umożliwiającego zestawienie ze sobą kwalifikacji przyznawanych w różnych krajach i w ramach różnych systemów oświatowych, a reprezentujących ten sam poziom – na przykład wykształcenia zawodowego lub wyższego. EQF będą zatem umożliwiać przełożenie jednego systemu na inny, tym samym czytelniej przedstawiając związki i różnice między systemami. Dzięki temu EQF przyczynią się do poprawy przejrzystości europejskich systemów edukacji i szkolenia oraz ich dostępności dla ogółu społeczeństwa.

W realizacji tych zamierzeniach dużą rolę do spełnienia mają już realizowane i aplikowane projekty, których doświadczenia i rezultaty powinny podlegać szerokiej waloryzacji, po to, aby wspierać tworzenie i rozwój krajowych systemów kwalifikacji. Warto również zauważyć, że Polska jest reprezentowana w projektach EQF już realizowanych i tych znajdujących się w ocenie Komisji Europejskiej, co może być z powodzeniem wykorzystane w przedsięwzięciach zmierzających do tworzenia krajowej struktury i systemu kwalifikacji.

Recenzent:

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

Dane korespondencyjne autorów:

**Krzysztof SYMELA, Ludmila ŁOPACIŃSKA**

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10

26-600 Radom

krzysztof.symela@itee.radom.pl

ludmila.lopacinska@itee.radom.pl



## Porównanie deskryptorów definiujących poziomy krajowych standardów kwalifikacji zawodowych z poziomami europejskich ram kwalifikacji

The comparison of key words which defined the levels of National Qualification Standards with European Qualification Framework

**Słowa kluczowe:** kwalifikacje, struktury kwalifikacji, uznawalność i porównywalność świadectw i dyplomów.

**Key words:** qualifications, qualifications structure, certificates recognizing and comparability.

### Summary

Author presents the first attempt to compare the levels of qualifications defined in Polish National Qualification Standards with 8 levels structure of European Qualification Framework.

## Wprowadzenie

System uznawalności i porównywalności świadectw oraz dyplomów zyska wkrótce nowy instrument wsparcia. Zgodnie z zaleceniem Komisji Europejskiej kraje członkowskie opracują do 2009 r. schematy porównywania kwalifikacji krajowych z przyjętym wzorcem europejskim, jakim są Europejskie Ramy Kwalifikacji (*European Qualification Framework – EQF*). Schemat porównywania, pod nazwą Krajowe Ramy Kwalifikacji (*National Qualification Framework – NQF*), musi uwzględnić szerokie spektrum kwalifikacji będących potwierdzonymi w danym kraju wynikami uczenia się w systemie szkolnym i pozaszkolnym, a także na poziomie akademickim. W budowaniu Krajowych Ram Kwalifikacji pomocne mogą być Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych. Prace nad polskimi standardami kwalifikacji zawodowych, zainicjowane i kierowane przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, zaowocowały 253 standardami opracowanymi w latach 1998–2007 (projekty finansowane ze środków: PHARE 1998, PHARE 2000, PHARE 2002, EFS SPO-RZL 2006-2007). Standardy są dostępne w internetowej bazie danych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej pod adresem: <http://www.standardyiszkolenia.praca.gov.pl>. Ich cechą charakterystyczną, potrzebną w budowaniu Krajowych Ram Kwalifikacji, są zdefiniowane poziomy kwalifikacji zawodowych. Arty-

kuł przedstawia propozycję przyporządkowania pięciu poziomów Krajowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych do ośmiu poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji, przy uwzględnieniu czterech rodzajów/poziomów kwalifikacji cykli kształcenia Ramowej Struktury Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

## Porównanie deskryptorów

Budowa Europejskich Ram Kwalifikacji narzuca konieczność zebrania i rozpatrzenia określonych informacji o wynikach kształcenia. Model Europejskich Ram Kwalifikacji wyróżnia trzy zbiory informacji (tzw. deskryptory) definiujących każdy z ośmiu poziomów<sup>1</sup>:

- wiedza,
- umiejętności,
- kompetencje osobiste i zawodowe.

Wśród kompetencji osobistych i zawodowych wyróżniono cztery grupy:

- samodzielność i odpowiedzialność (*autonomy and responsibility*);
- kompetencje związane z umiejętnością uczenia się (*learning competence*);
- kompetencje komunikacyjne i społeczne (*communication and social competence*);
- kompetencje profesjonalne (inaczej: fachowe, specjalistyczne) i zawodowe (*professional and vocational competence*).

Z kolei dyskusja nad Ramową Strukturą Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, prowadzona w ramach tzw. Procesu Bolońskiego, zaowocowała propozycją, w której wyróżniono cztery poziomy kwalifikacji, odpowiadające trzem cyklom kształcenia na poziomie wyższym, wraz z dodatkowym, tzw. krótkim, cyklem oznaczającym ukończenie tzw. „krótkich” studiów wyższych w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem (taki system funkcjonuje w niektórych krajach, ale nie w Polsce). Deskryptory Ramowej Struktury Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego opisują kwalifikacje „wynikowe” studenta kończącego określony cykl<sup>2</sup>.

W Polsce trwają prace nad rozwijaniem Krajowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych. Są to jedyne dokumenty tego typu w Polsce, które w sposób jawny proponują i wyraźnie definiują pięć poziomów kwalifikacji zawodowych. Zgodnie z intencją towarzyszącą opracowywaniu standardów kwalifikacji zawodowych, dokumenty te opisują wymagania towarzyszące pracy w określonych zawodach i specjalnościach, na typowych stanowiskach. Podstawą opisu tych wymagań są badania zawodoznawcze prowadzone w zakładach pracy<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Commission of the European Communities: „Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning”. Brussels, 8.7.2005, SEC(2005) 957.

<sup>2</sup> Grupa Robocza Procesu Bolońskiego ds. Ramowych Struktur Kwalifikacji: „Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”. Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji, Dania, luty 2005 (w tłumaczeniu na język polski).

<sup>3</sup> Bednarczyk H., Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): „Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca”. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2007 (w przygotowaniu).

Tabela 1. Propozycja równoważności deskryptorów definiujących poziomy kwalifikacji

<p><b>Poziomy kwalifikacji w Krajowych Standardach Kwalifikacji Zawodowych</b></p>	<p><b>Poziomy kwalifikacji w Europejskich Ramach Kwalifikacji</b></p>	<p><b>Kwalifikacje cykłów kształcenia w Ramowej Strukturze Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego</b></p>
<p><b>1.</b> Umiejętności towarzyszące pracom prostym, rutynowym, wykonywanym pod kierunkiem i kontrolą przełożonego. Najczęściej jest to praca wykonywana indywidualnie. Do wykonywania pracy na poziomie pierwszym wystarcza przyuczenie. Osoba, wykonująca pracę ponosi za nią indywidualną odpowiedzialność za działania zawinione.</p>	<p><b>1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Podstawowa wiedza ogólna.</li> <li>- Podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań.</li> <li>- Praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście.</li> </ul>	
<p><b>2.</b> Wymagana samodzielność i samokontrola przy wykonywaniu typowych zadań zawodowych. Pracownik potrafi pracować w zespole pod nadzorem kierownika zespołu. Ponosi indywidualną odpowiedzialność za działania zawinione.</p>	<p><b>2.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Podstawowa wiedza faktyczna w jakiejś dziedzinie pracy lub nauki.</li> <li>- Podstawowe poznawcze i praktyczne umiejętności potrzebne do korzystania z istotnych informacji w celu realizacji zadań i rozwiązywania rutynowych problemów przy użyciu prostych zasad i narzędzi.</li> <li>- Praca lub nauka pod nadzorem, o pewnym stopniu niezależności.</li> </ul>	
	<p><b>3.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Znajomość faktów, zasad, procesów i pojęć ogólnych w dziedzinie pracy lub nauki.</li> <li>- Zestaw umiejętności poznawczych i praktycznych potrzebnych do realizowania zadań i rozwiązywania problemów poprzez wybieranie i stosowanie podstawowych metod, narzędzi, materiałów i informacji.</li> <li>- Ponośnię odpowiedzialności za realizację zadań w pracy lub naucz. dostosowywanie własnego zachowania do okoliczności w rozwiązywaniu problemów.</li> </ul>	

<p>3. Umiejętności związane z wykonywaniem złożonych zadań zawodowych. Złożoność zadań generuje konieczność posiadania umiejętności rozwiązywania nietypowych problemów towarzyszących pracy. Pracownik potrafi kierować małym, kilku lub kilkunastoosobowym zespołem pracowników. Ponosi odpowiedzialność zarówno za skutki własnych działań, jak i za działania kierowanego przez siebie zespołu.</p>	<p>4. Faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście w danej dziedzinie pracy lub nauki.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zakres umiejętności poznawczych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań określonych problemów w dziedzinie pracy lub nauki.</li> <li>- Samo zarządzanie w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą zawodową lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianie. Nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i poprawę działań związanych z pracą zawodową lub nauką.</li> </ul> <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wyczerpująca, specjalistyczna, faktograficzna i teoretyczna wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki i świadomość granic tej wiedzy.</li> <li>- Wyczerpujący zakres umiejętności poznawczych i praktycznych potrzebnych do opracowania kreatywnych rozwiązań abstrakcyjnych problemów.</li> <li>- Zarządzanie i nadzór w kontekstach pracy i nauki, podlegających nieprzewidywalnym zmianom, analizowanie i rozwijanie pracy własnej oraz innych osób.</li> </ul>	
		<p><b>Kwalifikacje krótkiego cyklu</b> oznaczające ukończenie studiów wyższych (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem) przyznaje się studentom, którzy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia w danej dziedzinie studiów, której podbudowę stanowi kształcenie ogólne na poziomie średnim i która jest na ogół na poziomie wykładanym w zaawansowanych podręcznikach; taka wiedza zapewnia podstawy do wykonywania pracy w określonej dziedzinie lub określonego zawodu, rozwoju indywidualnego i dalszych studiów prowadzących do ukończenia I cyklu;</li> <li>- potrafili wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia w kontekstach zawodowych;</li> <li>- potrafili wyszukiwać i wykorzystywać dane do formułowania odpowiedzi na dobrze zdefiniowane konkretne i abstrakcyjne problemy;</li> <li>- potrafili prezentować swój punkt widzenia, swoje umiejętności i działania w kontaktach z kolegami/współpracownikami, przełożonymi i klientami;</li> <li>- posiadają umiejętności uczenia się niezbędne do podjęcia dalszych studiów, które wymagają pewnej samodzielności.</li> </ul>

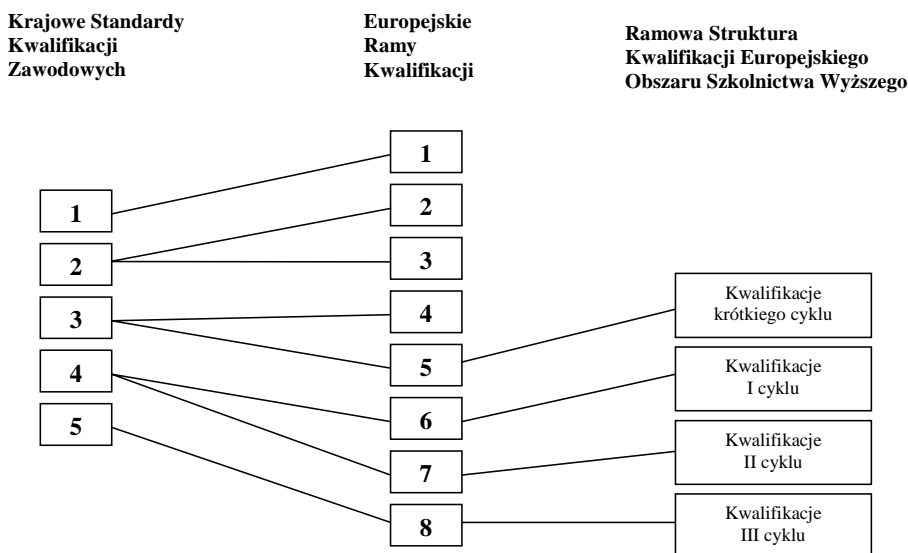
<p><b>4.</b> Umiejętności związane z wykonywaniem wielu różnorodnych, często skomplikowanych i problemowych zadań zawodowych. Zadania te mają charakter techniczny, organizacyjny i specjalistyczny oraz wymagają samodzielności powiązanej z poczuciem ponoszenia wysokiej osobistej odpowiedzialności. Pracownik musi potrafić kierować zespołami średniej i dużej liczebności, od kilkunastu do kilkudziesięciu osób, podzielonymi na podzespoły.</p>	<p><b>6.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zaawansowana wiedza w dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad.</li> <li>- Zaawansowane umiejętności, wykazanie się biegłością i innowacyjnością potrzebnymi do rozwiązania złożonych i nieprzewidywalnych problemów w specjalistycznej dziedzinie pracy lub nauki.</li> <li>- Zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowanie decyzji w nieprzewidywalnych kontekstach związanych z pracą zawodową lub nauką, ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup.</li> </ul>	<p><b>Kwalifikacje i cyklu</b> przynajmniej się studentom, którzy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia w danej dziedzinie studiów, której podbudowę stanowi kształcenie ogólne na poziomie średnim i która jest na ogół na poziomie wykładanym w zaawansowanych podrecznikach, ale obejmuje również pewne aspekty kształtowane pod wpływem znajomości najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie studiów;</li> <li>- potrafili wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia w sposób, który świadczy o profesjonalnym podejściu do pracy lub zawodu, i posiadają kompetencje, którymi wykazują się na ogół poprzez konstruowanie i podtrzymywanie argumentacji oraz rozwiązywanie problemów w swojej dziedzinie studiów;</li> <li>- potrafili zbierać i interpretować odpowiednie dane (zwykle w swej dziedzinie studiów), aby na ich podstawie formułować sądy, które uwzględniają przemyślenia dotyczące istotnych kwestii społecznych, naukowych lub etycznych;</li> <li>- potrafili przedstawiać informacje, koncepcje, problemy i rozwiązania zarówno specjalistom, jak i odbiorcom spoza grona specjalistów;</li> <li>- rozwinęli w sobie te umiejętności uczenia się, które są niezbędne do podjęcia dalszych studiów wymagających dużej samodzielności.</li> </ul>
--	--	---

<p><b>5.</b> Umiejętności związane z kierowaniem organizacjami i podejmowaniem decyzji o znaczeniu strategicznym. Pracownicy potrafią diagnozować, analizować i prognozować złożoną sytuację gospodarczą i ekonomiczną oraz wdrażać swoje pomysły do praktyki organizacyjnej i gospodarczej. Są w pełni samodzielnymi, działającymi w sytuacjach przeważnie problemowych, ponosząc odpowiedzialność i ryzyko, wynikające z podejmowanych decyzji i działań.</p>	<p><b>7.</b> Wysoce wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowszą wiedzę w danej dziedzinie pracy lub nauki, będąca podstawą oryginalnego myślenia. Krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie i relacji między różnymi dziedzinami.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Specjalistyczne umiejętności rozwiązywania problemów potrzebne do badań i/lub innowacji w celu rozwijania nowej wiedzy i procedur oraz integrowania wiedzy z różnych dziedzin.</li> <li>- Zarządzanie i przemiana kontekstów związanych z pracą zawodową lub naukową, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych. Ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej i/lub za dokonywanie przeglądu strategicznych wyników zespołów.</li> </ul>	<p><b>Kwalifikacje II cyklu</b> przyznaje się studentom, którzy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia, która opiera się na wiedzy przypisywanej na ogół pierwemu cyklowi i stanowi jej rozszerzenie i/lub pogłębienie oraz która stwarza podstawy do wykazania się lub umożliwiała wykazanie się oryginalnością przy opracowywaniu i/lub stosowaniu koncepcji, często w ramach badań; potrafili wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia oraz umiejętności rozwiązywania problemów w nowych lub nieznanymi środowiskach w ramach szerszych (lub wielodyscyplinarnych) kontekstach związanych z ich dziedziną studiów; potrafili łączyć posiadane wiadomości w spójną całość i radzić sobie ze złożonością oraz formułować sądy na podstawie niepełnych lub ograniczonych informacji, które uwzględniają jednak przemyślenia na temat odpowiedzialności społecznej i etycznej związanej ze stosowaniem w praktyce ich wiedzy i sądów;</li> <li>- potrafili w sposób jasny i jednoznaczny przedstawiać swe wnioski oraz wiedzę i racjonalne przesłanki, które stanowią ich podstawę, specjalistom i odbiorcom spoza grona specjalistów;</li> <li>- posiadają umiejętności uczenia się pozwalające im kontynuować studia w sposób, który może wymagać znacznej samodzielności w ukierunkowaniu kształcenia i samym procesie kształcenia.</li> </ul>
<p><b>5.</b> Umiejętności związane z kierowaniem organizacjami i podejmowaniem decyzji o znaczeniu strategicznym. Pracownicy potrafią diagnozować, analizować i prognozować złożoną sytuację gospodarczą i ekonomiczną oraz wdrażać swoje pomysły do praktyki organizacyjnej i gospodarczej. Są w pełni samodzielnymi, działającymi w sytuacjach przeważnie problemowych, ponosząc odpowiedzialność i ryzyko, wynikające z podejmowanych decyzji i działań.</p>	<p><b>8.</b> Wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki i na granicy dziedzin.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Najbardziej zaawansowane i wyspecjalizowane umiejętności i techniki, w tym synteza i ocena, potrzebne do rozwiązywania krytycznych problemów w badaniach i/lub innowacji oraz do poszerzania i ponownego określenia istniejącej wiedzy lub praktyki zawodowej.</li> </ul>	<p><b>Kwalifikacje III cyklu</b> przyznaje się studentom, którzy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wykazali się usystematyzowaną wiedzą w danej dziedzinie studiów oraz opanowaniem umiejętności i metod badań związanych z tą dziedziną;</li> <li>- wykazali się umiejętnością koncepcyjnego opracowywania, projektowania, wykonywania i dostosowywania koncepcji obszernych badań zgodnie z zasadą naukowej integralności;</li> </ul>

<p>Pracownicy ponoszą także odpowiedzialność za bezpieczeństwo i rozwój zawodowy podległych im osób i całej organizacji.</p>	<p>– Wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, ctyką akademicką i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem na rzecz rozwoju nowych idei i procesów wiodących w kontekście pracy zawodowej lub nauki, w tym badań.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wnieśli własny wkład w postaci oryginalnych badań, które rozszerzają granice wiedzy, poprzez opracowanie obszernego materiału, z którego część zasługuje na recenzowaną publikację w kraju lub za granicą;</li> <li>– posiadają umiejętność krytycznej analizy, oceny oraz syntezy nowych i złożonych koncepcji;</li> <li>– potrafili przedstawić swą fachową wiedzę i umiejętności kolegom/współpracownikom, szerszemu gronu naukowców i ogółowi społeczeństwa;</li> <li>– powinni być w stanie przyczynić się, w ramach działalności naukowej i zawodowej, do postępu technicznego, społecznego lub kulturowego w społeczeństwie opartym na wiedzy.</li> </ul>
--	--	---

W tabeli 1 zestawiono deskryptory definiujące poziomy kwalifikacji oraz propozycję przyporządkowanie pięciu poziomów polskich Krajowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych do ośmiu poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji. Przyporządkowanie kwalifikacji odpowiadających czterem cyklom kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego do ośmiu poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji zaproponowane zostało w dokumencie „Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”<sup>4</sup>.

Rysunek 1 przedstawia graficzną interpretację tabeli 1, czyli propozycję przyporządkowania pięciu poziomów Krajowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych do ośmiu poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji. Ukazano także przyporządkowanie kwalifikacji czterech rodzajów cykli/poziomów kształcenia zdefiniowanych w Ramowej Strukturze Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, do ośmiu poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji.



Rys. 1. Równoważność poziomów kwalifikacji (opracowanie własne).

## Zakończenie

Określenie równoważności świadectw i dyplomów będzie się sprowadzać w niedalekiej przyszłości do porównania Krajowej Ramy Kwalifikacji z Europejską Ramą Kwalifikacji. W tym układzie Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych mogą być wykorzystane do zbudowania, w zakresie odpowiadającym edukacji zawodowej, Krajowych Ram Kwalifikacji. Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych dostarczają bowiem – w określonym zawodzie

<sup>4</sup> Commission of the European Communities: „Recommendation of The European Parliament and of The Council on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Brussels, 5.9.2006, COM(2006) 479 final.



lub specjalności – precyzyjnego opisu pracy i wymagań kwalifikacyjnych, na wyraźnie zdefiniowanych pięciu poziomach. Zaproponowany w artykule klucz przejścia z pięciopoziomowej struktury Krajowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych na osiem poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji jest elementem dyskusji nad kształtem Krajowych Ram Kwalifikacji. W tej dyskusji nie powinno zabraknąć „głosu rynku pracy”, którego wyrazem są standardy wymagań kwalifikacyjnych, oparte na badaniu rzeczywistych stanowisk pracy.

## Literatura

1. Bednarczyk H., Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): „Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca”. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2007 (w przygotowaniu).
2. Commission of the European Communities: „Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning”. Brussels, 8.7.2005, SEC(2005) 957.
3. Commission of the European Communities: „Recommendation of The European Parliament and of The Council on the establishment of the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Brussels, 5.9.2006, COM(2006) 479 final.
4. Grupa Robocza Procesu Bolońskiego ds. Ramowych Struktur Kwalifikacji: „Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”. Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji, Dania, luty 2005 (w tłumaczeniu na język polski).
5. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): „Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie”. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.
6. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.): „Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst europejski”. Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa 2004.

Recenzent:

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

Dane korespondencyjne autora:

**Dr Ireneusz WOŹNIAK**

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10

26-600 Radom

ireneusz.wozniak@itee.radom.pl

# Sylwetki wybitnych oświatowców

## Jan STOFFA



Rok 2007 jest dla prof. inż. Jana Stoffy rokiem podwójnego jubileuszu. Jest to rok, w którym skończył 70 lat swojego aktywnego życia. 20-lecie przewodnictwa międzynarodowej konferencji naukowo-specjalistycznej DIDMATTECH, Jubileuszowa – XX konferencja odbyła się w Uniwersytecie Palackého w Olomoucu (Czechy) w dniach 20–21 czerwca 2007 roku. Są to okoliczności, w których warto przybliżyć sylwetkę zacnego Jubilata, jego aktywną i bogatą działalność dydaktyczno-naukową oraz publikacyjną.

Jan Stoffa urodził się 11 lipca 1937 w wschodnio-słowackiej wiosce Šamudovce, w rodzinie rolniczej. Po ukończeniu ludowej szkoły w rodzinnej miejscowości rozpoczął naukę w szkole średniej w Michalovciach, gdzie z wyróżnieniem zdał maturę w 1955 roku. Następnie rozpoczął studia na Wydziale Elektrotechnicznym w Słowackiej Wyższej Szkole Technicznej w Bratysławie. Po ukończeniu studiów wyższych w 1960 roku rozpoczął pracę w Katedrze Elektrotechnologii Wydziału Elektrotechnicznego Słowackiej Wyższej Szkoły Technicznej w Bratysławie, gdzie był zatrudniony do 1981 roku kolejno jako asystent, od 1971 roku jako docent a od 1980 roku jako profesor. Tu w latach 1963–1966 odbył dwa lata przed planowanym terminem naukowo-pedagogiczne przygotowanie pracowników szkół wyższych.

W latach 1965–1966 odbył staż naukowy w Moskiewskim Instytucie Energetycznym oraz w Leningradzkim Instytucie Politechnicznym.

W latach 1970–1971 pracował w Wielkiej Brytanii w University of Salford pełniąc funkcję visiting lecturer v Departament of Electrical Engineering.

W latach 1975–1980 pracował w Ministerstwie Szkolnictwa Słowacji pełniąc funkcję inspektora i kierownika inspekcji szkół wyższych.

Od 1981 do 1986 roku pełnił funkcję prorektora do spraw naukowych w Wyższej Wojskowej Szkole Technicznej Czechosłowacji. Był głównym realizatorem naukowych zadań Ministerstwa Obrony Narodowej.

W 1986 roku został zatrudniony na stanowisku profesora na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Nitrze, gdzie pracował na stanowisku kierownika, a potem profesora Zakładu Techniki Katedry Fizyki i Podstaw Techniki.

Od 1977 r. pracował jako profesor w Zakładzie Technologii Kształcenia Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze.

Od 1995 roku był również zatrudniony jako profesor w Katedrze Wychowania Technicznego Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Palackého w Olomoucu (Czechy), którą kierował w latach 1996–2001. Pracując w Katedrach Wychowania Technicznego Uniwersytetu w Nitrze (Słowacja) i Uniwersytetu w Olomoucu (Czechy) nawiązał współpracę z Katedrą Wychowania Technicznego Wydziału Nauczycielskiego w Radomiu, gdzie odbył staż naukowy.

W latach 2000–2004 kierował pracami dla UNESCO na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Nitrze.

Podstawa naukowej działalności zaczęła się formułować w jego pierwszym miejscu pracy, gdzie rozpoczął badania naukowe z zakresu elektrotechniki, w oparciu o które napisał swoje naukowe rozprawy, kandydacką (1976) i doktorską (1988).

Po przejściu do pracy na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu w Nitrze jego działalność naukowa skoncentrowała się na problematyce z zakresu teorii nauczania (dydaktyki) przedmiotów technicznych, teorii nauczania wychowania technicznego, dydaktyki materiałoznawstwa i naukowo-technicznej terminologii. Trwałą jego działalnością naukową jest orientacja na wychowanie techniczne, elektrotechnologię, materiały elektrotechniczne oraz naukowo-techniczną terminologię.

Prof. J. Stoffa uczestniczył w dziesiątkach krajowych i zagranicznych konferencji naukowych.

Jubilat był wielokrotnym recenzentem prac naukowych. Opublikował około stu recenzji, większość informacyjno-propagatorskich. Wielokrotnie był przewodniczącym i członkiem komisji przy obronach rozpraw kandydackich i prac doktorskich z zakresu różnych specjalności, a szczególnie ze specjalności elektrotechnologia. Był członkiem wielu wydziałowych rad naukowych w szkołach wyższych. Obecnie jest członkiem Komisji Terminologicznej Ministerstwa Szkolnictwa w Słowacji oraz członkiem dwóch specjalistycznych rad studiów doktoranckich.

Profesor J. Stoffa posiada duże umiejętności współpracy naukowej. Wiele przedsięwzięć oraz opracowań naukowych zrealizował we współpracy z krajowymi i zagranicznymi specjalistami. Profesor ma wprawdzie inżynierskie wykształcenie oraz naukowe przygotowanie i doświadczenie, uważa się jednak przede wszystkim za nauczyciela.

Realizując zadania zawodowe nauczyciela prowadził wykłady i konsultacje oraz ćwiczenia z różnych przedmiotów, a także seminaria. W całej swojej działalności pedagogicznej dominowała jednak problematyka dotycząca materiałów elektrotechnicznych. W ramach swojej pracy pedagogicznej ten przedmiot Jubilat traktował jako podstawowy.

W przygotowaniu nauczycieli wychowania technicznego zabiegał o wprowadzenie do planów studiów nowych przedmiotów ukierunkowanych na ogólne materiałoznawstwo naukowe, terminologię techniczną oraz różne dziedziny techniki. Wiele uwagi, czasu i energii poświęcił przedmiotom, których programy realizował nawet dorywczo lub przez krótki czas.

W realizacji ćwiczeń przez wiele już lat skutecznie propaguje formy samodzielnej i aktywnej pracy studentów. Był promotorem wielu dziesiątek prac dyplomowych i wypromował 10 aspirantów i doktorantów. Wiele czasu poświęcił opracowywaniu testów dydaktycznych.

Wyniki swojej pracy naukowej Profesor na bieżąco publikował w wielu dziesiątkach monograficznych opracowań oraz w około dwustu artykułach naukowych. Znaczna część z nich została wydana w obcych językach (angielskim, niemieckim, rosyjskim) w zagranicznych wydawnictwach.

Jego najczęściej cytowana praca to *Terminologia w wychowaniu technicznym*”, która uważana jest jako podstawowy wskaźnik dorobku naukowego.

Jest również autorem wielu dziesiątek popularnonaukowych artykułów dotyczące uczniów narodowości węgierskiej opublikowanych w czasopiśmie „Priatel”. Jest edytorem lub współedytorem wszystkich dotychczasowych materiałów z konferencji DIDMATTECH.

Życie jubilata jest bogate w różne działania publiczno-prospołeczne, które podejmował już w młodości, kiedy zaczynał jako bibliotekarz miejscowej ludowej biblioteki, później jako

uczestnik i kierownik młodzieżowych brygad, członek rady studenckiej. Był aktywnym i funkcyjnym działaczem ČSVTS, gdzie pełnił dwie podobne funkcje. Jedną z nich to przewodniczący Słowackiego Komitetu Elektrotechnicznej Społeczności ČSVTS a druga to funkcja przewodniczącego Słowackiej Społeczności Propagacji Nauki i Techniki, która była przez wiele lat współorganizatorem konferencji DIDMATTECH.

Przez dwadzieścia lat był odpowiedzialny naukowo oraz przewodniczył programowemu komitetowi konferencji DIDMATTECH.

Oprócz tego był członkiem podobnych komitetów wielu innych naukowych konferencji w Słowacji i za granicą. Pracował też społecznie jako członek lub przewodniczący w wielu redakcyjnych radach specjalistycznych czasopism i zbiorowych prac naukowych. Do końca wydawania najstarszego elektrotechnicznego czasopisma „*Elektrotechniczny horyzont*” był jedynym członkiem jego redakcyjnej rady ze Słowacji.

Posiada duże zasługi w rozwoju współpracy słowackich i czeskich Katedr Wychowania Technicznego i Informatycznego z ich odpowiednikami za granicą, w tym głównie w Polsce.

Od młodości jest wielkim miłośnikiem, kolekcjonerem i propagatorem dobrych książek. Często nimi obdarowuje swoich przyjaciół. Utworzył bogatą osobistą bibliotekę, którą systematycznie uzupełnia o nowe i stare dzieła z zakresu swojego specjalistycznego zainteresowania. Interesują go także dzieła z literatury faktu, beletrystyka, poezja, prace humorystyczne i detektywistyczne.

Jego zbiór aforyzmów i anegdot jest bardzo bogaty i ciągle uzupełniany. Z okresu młodości ma bogaty zbiór widokówek, autografów, klaserów z pięknymi znaczkami. Siedzący tryb życia rekompensuje poprzez kontakt z przyrodą wykonując pracę w ogródku działkowym.

Jubilat ma, tak jak każdy z nas wiele specyficznych cech osobowościowych. Jako pierwszą należy wymienić nadzwyczajną pracowitość. Charakterystyczne cechy osobowościowe jubilata to odpowiedzialność, punktualność i dokładność. Jego wrażliwość na detale szczególnie uwidacznia się w słownictwie, co wysoko oceniają również lingwiści. Wyróżnia się koncepcyjnością w pracy, szybko podejmuje różne problemy i szybko proponuje alternatywne ich rozwiązania.

W kontaktach z ludźmi jest przystępny i komunikatywny. Należy również podkreślić, że posiada specyficzne umiejętności w ukazywaniu talentów wśród studentów i młodszych kolegów, których wspiera w rozwoju naukowym.

Profesor Jan Stoffa większość dorosłego życia poświęcił wychowaniu technicznemu i przyczynił się do znacznego rozwoju tej dyscypliny w wymiarze krajowym i międzynarodowym. W niektórych specjalnościach, jak w elektrotechnologii, dydaktyce i naukowo-technicznej terminologii osiągnął światowy dorobek. Wykazał się wieloma pomysłami w innowacji kierunku wychowania technicznego i informatycznego.

Na koniec należy wspomnieć, że o wysokiej ocenie pracy jubilata świadczą posiadane listy pochwalne, odznaczenia i medale państwowe oraz wielu Uniwersytetów, w tym Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze, Słowackiej Wyższej Szkoły Technicznej w Bratysławie, Wyższej Wojskowej Szkoły Technicznej ČSSP w L. Mikuláši, Wyższej Szkoły Technicznej w Košicach, Uniwersytetu Palackého w Olomoucu i Politechniki Radomskiej.

Z okazji 70 rocznicy urodzin życzymy Jubilatowi dużo zdrowia oraz sił do dalszej twórczej pracy oraz wszelkiej pomyślności w życiu osobistym.

*Henryk Budzeń  
Henryk Bednarczyk*

## Profesor Antonina Pawłowna Bieljajewa – wspomnienie (1927–2007)

*Antonina Pawłowna PhD Bieljajewa – memory*



W lutym 2007 roku, na kilka dni przed ukończeniem 80 lat zmarła wieloletnia dyrektor Instytutu Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rosyjskiej Akademii Kształcenia, akademik, profesor, doktor habilitowany nauk pedagogicznych Antonina Pawłowna Bieljajewa. Profesor Antonina P. Bieljajewa była wybitnym uczonym, od wielu lat współpracowała z polskimi instytucjami naukowymi, uczelniami. Uczestniczyła w wielu międzynarodowych konferencji naukowych w Polsce, opublikowała w naszym kraju wiele artykułów i monografię pt. *Integracyjno-modułowy system kształcenia zawodowego*. Była członkiem Rady Redakcyjnej czasopisma *Pedagogika Pracy*.

Biolog z wykształcenia została nauczycielem szkoły rolniczej (1953–1954), średniej szkoły ogólnokształcącej (1954–1957), metodykiem i dyrektorem Regionalnego Centrum Przyrodniczego (1957–1971). W 1966 roku uzyskała stopień naukowy doktora nauk pedagogicznych w Leningradzkim Państwowym Pedagogicznym Uniwersytecie.

Od 1971 pracowała w Instytucie Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rosyjskiej Akademii Kształcenia w Sankt Petersburgu, kolejno zajmując stanowiska starszego pracownika naukowego, kierownika laboratorium, oddziału metodologii i programowania badań naukowych (1971–1978), zastępcy dyrektora do spraw nauki (1978–1980) i dyrektora Instytutu od 1990 r.

W 1980 r. A.P. Bieljajewa obroniła pracę habilitacyjną, poświęconą teorii integracji, dyferencjacji, wzajemnej zdolności i uzupełnianiu kształcenia politechnicznego, ogólnotechnicznego, zawodowego oraz metodologii pedagogiki kształcenia zawodowego. Od 1989 roku była profesorem Wydziału Przyrodniczego Rosyjskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego. W jej dorobku znajduje się ponad 400 opublikowanych prac naukowych, w tym 20 monografii i 80 prac wydanych pod jej naukową redakcją.

Była promotorem 50 prac doktorskich i konsultantem naukowym 25 prac habilitacyjnych. Kierowała międzynarodowymi programami badawczymi RWPG, programami badawczymi realizowanymi w rezultacie międzynarodowych umów dwustronnych (Niemcy, Finlandia, Chiny), a także wielkimi państwowymi programami badawczymi w zakresie kształcenia zawodowego.

Wieloletnie badania naukowe utwierdziły profesor Bieljajewą w konieczności syntezy wiedzy ogólnej jako konieczności rozwoju nauki, a w konsekwencji odejścia od monoteorii i stosowania politeorii w pedagogice kształcenia zawodowego. Wspierała badania pedagogiczne wynikami badań innych dyscyplin naukowych opracowując teorię i metodologię integracji. Wiele uwagi udzielała technologiom kształcenia zawodowego, a także integracyjno-modułowemu systemowi kształcenia. Dwadzieścia pięć lat temu były to naprawdę nowatorskie wizje w pedagogice.

Ogromna pracowitość, wysokie wymagania wobec siebie i pracowników, twarda ręka w sytuacjach kryzysowych pozwoliły nie tylko na zachowanie Instytutu w okresie transformacji, jego potencjału kadrowego, ale nawet umocniły jego naukową pozycję.

Prace badawcze A.P. Bieljajewej prowadzone były w ogromnej sieci szkół zawodowych, stale współpracujących z Instytutem. Wielu nauczycieli, dyrektorów szkół i przedsiębiorstw, gdzie prowadzone były badania, uzyskało możliwość rozwoju naukowego i często najwyższe stopnie naukowe. Była znanym, lubianym uczonym o ogromnym autorytecie, nauczycielem, z którym uczniowie są trwale związani nie tylko współpracą, ale również przyjaźnią, pewnością, że zawsze mogą znaleźć oparcie, konsultacje i dobrą radę.

Również w naszym kraju profesor Bieljajewa cieszyła się ogromnym uznaniem, szacunkiem i przyjaźnią takich uczonych, jak profesor T. Nowacki, St. Kaczor, Z. Wiatrowski i wielu innych.

Współpracując z profesorem w przygotowaniu własnej rozprawy habilitacyjnej mogłem się przekonać o Jej ogromnym sentymencie, jakim darzy Polskę i naszych uczonych pedagogów.

Żegnając profesora Antoninę P. Bieljajewą wyraziłem własną wdzięczność za radę, pomoc i współpracę naukową oraz przekazałem w imieniu polskiego środowiska naukowego pedagogiki pracy kondolencje, wyrazy żalu i współczucia. Pozostanie w naszej pamięci jako utalentowana uczona, pedagog, jako człowiek wymagający, ale ogromnie życzliwy przyjaciel polskiej pedagogiki pracy. Cześć jej pamięci.

Henryk BEDNARCZYK

*Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu*

# Konferencje, recenzje, informacje

## **Turek I.: *Współczesne trendy w nauczaniu w szkołach wyższych.***

Komarno: Uniwersytet J. Sellyeho, 2006,  
ss. 498. ISBN 80-89234-13-3

Jak we wszystkich dziedzinach życia społecznego, tak również w dziedzinie edukacji kładzie się w ostatnim czasie wielki akcent na jakość i wskazuje na sposoby – technologie – jakie umożliwiają w tym samym (często nawet krótszym) czasie nauczyć więcej i lepiej. Tej problematyce w ostatnich latach poświęca się coraz więcej uwagi również w szkołach wyższych, gdzie w przeszłości (a nierzadko i obecnie) kładzie się akcent również na zakres edukacji. Sytuacja w przygotowywaniu technoedukatorów zaczęła się ostatnio polepszać z powodu powstania nowej specjalności pedagogicznej – pedagogiki inżynierskiej, która jest ukierunkowana na doskonalenie przygotowania technoedukatorów do zawodu nauczycielskiego. Wśród prekursorów tej specjalności należy wymienić autora recenzowanej książki prof. dr inż. Iwana Turka, Csc., współtwórcą projektu Milenium i autora dziesiątek monografii, w których zajmuje się różnymi stronami procesów edukacyjnych. W recenzowanym dziele autor koncentruje się na nowoczesnych trendach w nauczaniu w szkołach wyższych.

Książka jest podzielona na trzynaście rozdziałów, których treści w większości pokrywają się z kluczowymi dziedzinami edukacyjnymi szkół wyższych. Pierwsza z nich, przedstawia charakterystykę dydaktyki, jej misję, historię, przedmiot badań, system.

W drugim rozdziale zostały sformułowane specyficzne problemy dydaktyki szkoły wyższej.

Trzeci rozdział został poświęcony celom procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole wyższej, jak również ich taksonomii. Autor opisuje postęp przy formułowaniu specyficznych celów.

Czwarty rozdział mówi o studentach szkół wyższych, stylach uczenia i ich typologii, kształtowanych umiejętnościach.

W piątym rozdziale dość szeroko przedstawiona została osobowość edukatora w szkołach wyższych. Obejmuje on cały szereg specyficznych rad, wskazówek i pytań.

W szóstym rozdziale autor ogólnie opisuje podstawowe zasady dydaktyczne.

Materiał nauczania, jego dobór, treści, strukturę i inne aspekty są przedmiotem siódmego rozdziału.

Ósmy rozdział zatytułowany jest Curriculum. Scharakteryzowane zostały w nim występujące trendy w krajach OECD i UE. Przejrzyście przedstawione zostały w tym rozdziale kompetencje, przede wszystkim kluczowe, ich systemy i struktura. Są tam opisane nowoczesne kompetencje informacyjne, społeczne i komunikacyjne. Zawarta jest również charakterystyka europejskich założeń kształcenia.

Niewielka objętość dziewiątego rozdziału jest poświęcona problematyce standardów kształcenia. W tej części rozdziału zaakcentowano jednolite definicje typowych standardów i postęp przy ich tworzeniu.

Najobszerniejszy rozdział dziesiąty jest ukierunkowany na metody nauczania w szko-

le wyższej. Ogólnodydaktyczne metody autor opisuje wprawdzie ogólnie, ale niektórym z nich poświęca więcej miejsca, konkretyzując i dostosowując do procesu nauczania. Szczególnie cenne są charakterystyki metod rozwijania kreatywności studentów.

Jedenasty rozdział obejmuje formy organizacyjne nauczania w szkole wyższej, tradycyjne i współczesne. Zbyt mało w nim miejsca poświęcono problematyce indywidualnych studiów.

W dwunastym rozdziale autor skupia się na dobraniu metod i form przygotowywania i oceniania zawodu studentów i jego obiektywizacji. Szczególna uwaga skierowana jest na testy dydaktyczne, współczesne trendy w egzaminowaniu i ocenianiu studentów.

Autor w podsumowującym trzynastym rozdziale opisuje wiele współczesnych koncepcji kształcenia w szkołach wyższych (np.: kooperatywne, problemowe i projektowe nauczanie, otwarte, próżne(sprężyste) i kształcenie dystansowe).

We wstępie autor sformułował cele dzieła i ich adresatów. Załączniki A do E przedstawiają użyteczne i interesujące kwestionariusze ankiet. Załącznik F przedstawia przykład rozkładu materiału nauczania (zwrócono uwagę na czasowo-tematyczny plan) w zakresie nauczania przedmiotu pedagogika inżynierska i inżyniersko-pedagogiczna praktyka. Zainteresowanym pogłębieniem problematyki posłuży wykaz dalszych dziewięciu dzieł autora.

Nadzwyczaj obszerny jest wykaz bibliograficznych odsyłaczy (przypisów) obejmujący dużo dzieł zagranicznych autorów, publikowanych tradycyjnym sposobem i w Internecie.

Dzieło ma pionierski charakter, a to dlatego, że wprowadza dużo problemów, których rozwiązań trzeba jeszcze poszukiwać. Przedstawienie tak wielu informacji, często zaczerpniętych z zagranicznych opracowań

kładzie na autora wielką odpowiedzialność szczególnie w zakresie definiowania nowych pojęć w jeszcze nieustalonej terminologii. Dlatego też w przypadku drugiego wydania recenzowanego dzieła jego autor powinien dokonać poprawek. Należałoby między innymi szerzej i bardziej szczegółowiej przedstawić ewolucję specjalności technologia kształcenia, a szczególnie szybki rozwój informacyjnych i komunikacyjnych technologii oraz trendy humanizacji w edukacji.

W książce adresowanej do technoedukatorów, od autora posiadającego równocześnie inżynierskie i pedagogiczne kwalifikacje oczekiwaliśmy więcej informacji o specyficznych cechach „technoedukacji”, np. o rozwijaniu myślenia technicznego i „technokompetencjach” (kompetencjach technicznych). W tekście jest zbyt mało rysunków, schematów, wykresów.

Książka jest przeznaczona do nauczania jako materiał studyjny w zakresie pedagogiki inżynierskiej. Należy polecić ją do wykorzystania przez wszystkich edukatorów, którzy chcą rozszerzyć swój zakres wiedzy o najnowsze trendy w nauczaniu w szkołach wyższych, a także studentom wydziałów pedagogicznych.

*Tł. Henryk Budzeń*

### **V Konferencja e-learningowa „Blżej Moodle”, 28 czerwca 2007 r.**

Instytut Maszyn Matematycznych  
w Warszawie

**Tematyka konferencji:** e-learningowa platforma Moodle – ocena platformy, najczęściej spotykane problemy, możliwości i narzędzia najnowszej wersji Moodle, problemy i aktualne kierunki rozwoju e-learningu.

#### **Zaprezentowano następujące referaty:**

1. „*Moodle – jak daleko od ideału*”. Omówiono najważniejsze cechy platformy



- Moodle: rozwiązania, którymi przewyższa inne platformy – darmowa wersja oprogramowania, orientacja na nauczyciela, bogate środki komunikacyjne stymulujące współpracę wszystkich uczestników procesu kształcenia oraz jej wady – ograniczone możliwości współpracy z innymi narzędziami i systemami.
2. **„Moodle: tworzenie adaptacyjnego przekazu wiedzy za pomocą wbudowanych narzędzi autorskich”**. Przedstawiono narzędzia Moodle wykorzystywane do tworzenia e-learningowych materiałów dydaktycznych. Wśród najważniejszych zalet prezentowanych rozwiązań wymieniono: możliwości tworzenia rozbudowanych i różnorodnych struktur treści, kompatybilność tworzonych materiałów z HTML, możliwość stosowania pytań jako składników stron lekcji. Wśród cech, które w następnych wersjach oprogramowania należałoby usunąć wymieniono: mało elastyczną stronę wizualną: stałe elementy nawigacyjne, brak różnorodności schematów graficznych, niekompatybilność z PowerPoint, nieprecyzyjne tłumaczenia w polskiej wersji językowej, brak pełnej, jednolitej polskiej dokumentacji Moodle.
  3. **„Moodle: Organizujemy i prowadzimy proces zdalnego nauczania”**. Wykorzystywane w Moodle narzędzia do organizacji procesów kształcenia umożliwiają organizację procesów kształcenia (różne poziomy dostępu, różne statusy użytkowników, elektroniczne kalendarze) oraz ich prowadzenie (śledzenie aktywności i postępów ucznia, bieżący kontakt wszystkich uczestników szkolenia, możliwości wykorzystania różnych zadań do sprawdzania postępów ucznia). Narzędzia platformy Moodle w tym zakresie w żaden sposób nie odróżniają jej od innych, powszechnie stosowanych rozwiązań.
  4. **„Moodle a interoperacyjność: problemy eksportu i importu e-contentu”**. Przedstawiono problemy napotymane podczas importu na platformę Moodle materiałów stworzonych w innych programach. Bezproblemowy import był możliwy tylko w przypadku e-contentu stworzonego w 4 programach (spośród ok. 10 powszechnie wykorzystywanych): Exe, WBT Express for Moodle, Lersus easy-content, Reload-editor. Materiały stworzone w innych programach były niewłaściwie odczytywane przez Moodle.
  5. **„Moodle a SCORM 2004”**. Przedstawiono wyniki testów na zgodność platformy Moodle z najnowszymi standardami przygotowania kursów e-learning, aby możliwe było ich wykorzystanie na różnych platformach (SCORM 2004). Na Moodle można wykorzystać wszystkie kursy stworzone we wcześniejszych wersjach standardu SCORM (v. 1.2 i SN 1.3). Moodle nie jest w pełni kompatybilne z najnowszym standardem SCORM (v. 2004).
  6. **„Rzeczywistość zajęć wirtualnych”**. Przedstawiono przykład wdrożenia platformy Moodle w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, gdzie jest wykorzystywana do realizacji ścieżek dydaktycznych oraz niektórych przedmiotów w cyklu studiów dziennych, zaocznych i podyplomowych. Przedstawiono również przykład wykorzystania platformy Moodle przez Ośrodek KANA w Gliwicach, którego misją jest „edukacja zmierzająca do wszechstronnego rozwoju zawodowego, intelektualnego i duchowego młodego pokolenia”. Platforma Moodle przez KANA była wykorzystywana do realizacji takich projektów, jak „Teach-in.net” – szkolenia: Komputer w dydaktyce, Internet w dydaktyce, Multimedia w dydaktyce; „InterEOL” (Socrates Comenius) – przygotowanie nauczycieli i uczniów z Polski, Czech

i Niemiec do dialogu i współdziałania w kształtowaniu Europy różnych kultur; „Want2Learn – chcę się uczyć” – ułatwienie wejścia na rynek pracy młodzieży w wieku 18–24, wykluczonej lub zagrożonej wykluczeniem społecznym; „Femina.net” – szkolenia dla kobiet z zakresu organizacji i prowadzenia handlu internetowego.

7. **„Problemy i aktualne kierunki rozwoju e-learningu”**. Wśród problemów wymieniono wykorzystywanie przez wiele instytucji nienormatywnych narzędzi do tworzenia e-kontentu oraz „nieidealny” SCORM, co w pewnym stopniu hamuje rozwój e-learningu, a przede wszystkim jest niezgodne z obowiązującymi trendami rozwoju e-learningu zmierzającymi do tworzenia interoperacyjnych repozytoriów e-learningowych kursów.

*Alicja Sadłowska  
Tomasz Sulkowski*

**Tadeusz Lewowicki**  
***O tożsamości, kondycji i powinnościach***  
***pedagogiki***  
**Radom 2007, ss. 284**

*Ze wstępu:*

Pedagogika – jako jedna z dyscyplin nauk humanistycznych – przeżywa trudny czas. Wyraźnie dostrzegalne jest to w wielu krajach, ale dla nas dotkliwie odczuwalne są problemy i rozterki ujawniające się na rodzimym gruncie. Problemy te związane są zarówno ze wspomnianą wyżej sytuacją – mającą wymiar globalny, cywilizacyjny, dotyczący wielu społeczeństw – jak i z kondycją pedagogiki na tle innych nauk oraz na tle przemian dokonujących się od kilkunastu lat w Polsce. W relacji do innych nauk pedagogika wydaje się pod różnymi względami (m.in. stanu teo-

rii, metodologii badań, sposobów interpretowania wyników badań i studiów) z mozołem odrabiać opóźnienia, a przede wszystkim stara się określić własne miejsce, cele, społeczne funkcje. Bardziej skomplikowane są problemy wywołane zmianami ustrojowymi, kryzysem dominującego przez wiele lat sposobu widzenia świata (kryzysem pewnego typu racjonalności), uwikłaniami – dawnymi i nowymi – w sferze polityki i ideologii. A przecież to właśnie od pedagogiki oczekuje się – i słusznie – pomocy, sugestii w sprawach edukacji.

W ostatniej dekadzie ubiegłego wieku i w dekadzie bieżącej wielokrotnie zabierałem głos w sprawach określania naukowej tożsamości i kondycji pedagogiki. Publikowałem teksty w periodykach naukowych, tomach prac zbiorowych, zbiorach zawierających referaty przedstawione na zjazdach pedagogicznych i konferencjach. Uległem więc namowom, aby wybrane teksty – traktujące o moim pojmowaniu tożsamości oraz odczytaniu kondycji pedagogiki – opublikować w jednym tomie. W ten sposób staną się one bardziej dostępne osobom zainteresowanym pedagogiką – w tym studentom kierunków pedagogicznych i nauczycielom akademickim, podejmującym trud uprawiania pedagogiki (jako dyscypliny naukowej oraz jako obszaru wiedzy akademickiej upowszechnianej na uczelniach).

W rozważaniach o tożsamości pedagogiki starałem się ukazać tradycję pedagogiki i zachować pamięć o jej humanistycznych – sięgających antyku – korzeniach. Zaprezentowałem też wieloparadygmatyczne ujęcie pedagogiki. W części tomu poświęconej subdyscyplinom zwracam uwagę na społeczną przydatność poczynań prowadzonych przez społeczność uprawiającą te subdyscypliny.

Kilka opracowań, składających się na jedną z części książki, przedstawia diagnozy kondycji pedagogiki – jako dyscypliny na-

ukowej – oraz charakterystyki społeczności pedagogów akademickich i sieci instytucji zajmujących się pedagogiką. Teksty te dają możliwość bliższego poznania środowiska, a jednocześnie pozwalają na dokonywanie porównań stanu pedagogiki w różnych latach transformacji ustrojowej i przemian pedagogiki. To przyczynek do najnowszych dziejów naszej dyscypliny, zapis zmagania o poprawę jej kondycji.

Ostatnia część tomu zawiera teksty nowe. Wątkiem przewodnim są w nich niektóre powinności pedagogiki. Wciąż przekonany jestem, że nasza dyscyplina naukowa należy do tych nielicznych nauk humanistycznych, które powinny nie tylko spełniać typowe funkcje tych nauk (badać, opisywać i wyjaśniać), ale również spełniać ważne praktyczne funkcje społeczne – głównie na rzecz praktyki edukacyjnej. Tekst otwierający tę część książki napisany został na VI Zjazd Pedagogiczny.

Będę rad, jeżeli książka stanie się inspiracją do pogłębionych studiów nad pedagogiką i zachęci do lepszego poznania tradycji i współczesności tej dyscypliny naukowej.

**Aleksander Szejnberg,**  
***Komunikacyjne środowisko nauczania***  
***i uczenia się***, Astrum,  
*Communication environment of teaching*  
*and learning*  
Wrocław 2006, 359 s.

Na polskim rynku wydawniczym znajduje się bardzo dużo opracowań podejmujących tematykę komunikacji. Wielu autorów podejmuje to zagadnienie w swoich publikacjach. Jednak wyróżniającą i ciekawą pozycją jest książka prof. Aleksandra Szejnberga „*Komunikacyjne środowisko nauczania*

*i uczenia się*”, która ukazała się w 2006 roku. Odnosi się ona do zagadnień komunikacyjnych w procesie nauczania i uczenia się. Książka stanowi kompendium wiedzy na temat tzw. „komunikacji edukacyjnej”. Jej tematyka skupiona jest wokół problematyki nauczania-uczenia się, jak i skutecznej komunikacji w procesie edukacyjnym. Autor jest niewątpliwie prekursorem w polskich opracowaniach dotyczących tego zagadnienia, bowiem podejmuje mało dotąd dostrzegane w literaturze pedagogicznej zagadnienie dotyczące komunikacji w szkole. W związku z tym książka jest bardziej konkurencyjna w stosunku do innych opracowań, zwłaszcza z zakresu tej problematyki.

Prezentowana książka składa się oprócz spisu treści, bibliografii, wykazu tabel i rycin, ze wstępu oraz trzech części, z których każda zawiera liczne rozdziały. Wszystkie z nich dotyczą ściśle zagadnień środowiska komunikacji edukacyjnej.

Pierwsza część „*Nauczyciel w szkole*” jest najobszerniejsza, składa się z 28 rozdziałów. Autor podejmuje problematykę funkcjonowania nauczyciela w rzeczywistości szkolnej. Zwraca uwagę zarówno na sferę dydaktyczno-komunikacyjną, jak i emocjonalno-psychologiczną. Opisuje szereg zagadnień decydujących o sukcesie pracy zawodowej nauczyciela oraz podnoszeniu jakości i skuteczności kształcenia. Część ta zawiera zagadnienia odnoszące się zarówno do dydaktyki (np. taksonomie celów kształcenia, stosowanie zasad nauczania na zajęciach edukacyjnych) jak i, w zdecydowanie szerszym stopniu, komunikacji między nauczycielem a uczniem. Do niektórych z nich należą: style komunikacyjne nauczyciela, zachowania i zmienne komunikacyjne nauczycieli decydujące o sukcesie zawodowym, klimat nauczania, zachowania skutecznego nauczyciela w klasie szkolnej. Niektóre z tych zagadnień podejmowane są w pracach innych autorów,

jednak Autor niniejszej książki przedstawia te zagadnienia w swój specyficzny i charakterystyczny sposób. Poszczególne rozdziały książki mają podobną budowę: po krótkim wprowadzeniu Czytelnika w omawiane treści, Autor uprzątnię prezentowane w teoretycznych rozważaniach zagadnienia. Autor zwraca także uwagę na takie zmienne komunikacyjne, jak: bezpośredniość werbalna i niewerbalna, jasność i klarowność nauczania, których na darmo szukać w innych polskich opracowaniach, bowiem były one do tej pory podejmowane jedynie przez amerykańskich badaczy.

Część druga książki poświęcona jest uczniowi w rzeczywistości szkolnej. W rozdziale „*Doskonalenie uczenia się szkolnego*” Autor przybliżył Czytelnikowi, omawiane także przez niektórych dydaktyków (W. Okoń, B. Niemierko) oraz specjalistów z zakresu nauczania-uczenia się (Ch. Galloway), dwa modele skutecznego uczenia się:

1. Model szkolnego uczenia się Johna Carolla
2. System pełnego przyswajania Jamesa Blocka i Benjamina Blooma.

Opisując poszczególne modele Autor zwraca uwagę na warunki, jakie muszą być spełnione, aby uczniowie osiągnęli odpowiedni poziom osiągnięć poznawczych, wykazali się opanowaniem wiedzy i odnieśli sukces w uczeniu się.

Doskonaleniu środowiska uczenia się służą zawarte tak w tej, jak i w poprzedniej części przykładowe kwestionariusze ankiet jako narzędzia badawcze komunikacji edukacyjnej, niezbędne każdemu nauczycielowi różnych typów szkół, jak również studentom podejmującym podobną problematykę w swoich pracach dyplomowych oraz przeprowadzającym badania pedagogiczne.

Ostatni rozdział tej części obejmuje swą treścią charakterystykę nowoczesnego testowego pomiaru osiągnięć poznawczych

uczniów oraz jego elementów. Autor zwraca również uwagę na możliwości wykorzystania różnorodnych strategii komputerowego testowania adaptacyjnego w ewaluacji osiągnięć poznawczych uczniów.

Ostatnia, trzecia część książki skoncentrowana jest wokół środowiska fizycznego komunikacji edukacyjnej. Autor przedstawia klasę szkolną jako miejsce świadczenia usługi edukacyjnej oraz ukazuje wpływ atmosfery otoczenia klasy szkolnej na uczniów i nauczycieli. Proponuje również narzędzie do rozpoznania środowiska fizycznego klas szkolnych. W tej części znalazł się również rozdział traktujący o mikroklimacie klasy szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem klimatu oświetleniowego i ergonomii stanowisk pracy uczniów w szkole. Wykorzystaniu przestrzeni klasy szkolnej w uczeniu się uczniów poświęcony jest ostatni rozdział części trzeciej. Szczegółowo zostały w nim opisane aranżacje przestrzenne miejsc siedzących oraz ich wpływ na komunikację w klasie.

Na specyfikę książki składają się niewątpliwie ćwiczenia prezentowane po zakończeniu niektórych rozdziałów, a także zamieszczony w końcowej części zbiór pytań i poleceń. Mogą one być przydatne w samokształceniu, utrwalaniu wiedzy, a także, jako materiały dydaktyczne, służyć ewaluacji zdobytej wiedzy.

Wartość książki podnosi obszerna bibliografia mogąca stanowić źródło dalszych studiów i analiz. Zawiera ona szereg pozycji tak dobranych, aby Czytelnik miał pogląd na aktualny stan wiedzy dotyczący komunikacyjnego środowiska nauczania i uczenia się. Literatura anglojęzyczna, na którą w dużej mierze powołuje się Autor, obejmuje w zasadzie okres ostatnich trzydziestu lat. Jest to celowe zamierzenie Autora, bowiem dokonuje on w ten sposób nowego spojrzenia na zagadnienia poruszane w książce.

Książka „*Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*” podejmuje mało dotąd dostrzegane w literaturze pedagogicznej problemy dotyczące komunikacji edukacyjnej, której celem jest m.in. dążenie do poprawnego nawiązywania wartościowych, pedagogicznych kontaktów nauczycieli z uczniami, a także właściwego komunikowania się pomiędzy samymi osobami uczącymi się. Autor oparł swoje wywody nie tylko na wiedzy wynikłej z własnego doświadczenia, dorobku naukowego, ale także na opracowaniach polskich, a przede wszystkim zagranicznych specjalistów. Książka ta ma zarówno wymiar praktyczny, jak i teoretyczny, co niewątpliwie jest jej atutem. Treść wielu rozdziałów wsparta jest relacjami z badań, w których Autor przedstawia przede wszystkim wyniki badań własnych oraz dokonuje ich interpretacji. Koncentrację uwagi Autora na badaniach empirycznych należy uznać za podejście jak najbardziej słuszne, zwłaszcza przy założeniu, iż „*prezentowane treści mogą być spożytkowane w realizacji nowoczesnego nauczania-uczenia się w każdej szkole*”<sup>1</sup>.

Książka napisana jest językiem jasnym i precyzyjnym, jest lekturą interesującą i inspirującą. Czytelnik uzyskuje komplementarną wiedzę, podaną syntetycznie. Charakteryzuje ją wysoki poziom upracticznienia przekazywanej wiedzy, klarowność wywodów, niesprzeczność twierdzeń, jak również poprawność językowa. Do jej zalet należą również licznie prezentowane schematy, tabele, wykresy, które są graficznym przedstawieniem podejmowanych treści. Całość stanowi bardzo wartościowy materiał, jego pogłębiona znajomość niewątpliwie wpłynie na doskonalenie warsztatu pracy nauczyciela, jak i jakość świadczonych usług w obrębie edukacji.

Praca prof. Aleksandra Szejnberga jest niezwykle cenna ze względu na to, iż poszerza zakres wiedzy i zgłębia wciąż mało znane obszary komunikacji edukacyjnej. Rozpatrywane w niej zagadnienia oparte zostały na dobrze dobranych podstawach teoretycznych, a zamieszczone w niej przykłady konkretnych rozwiązań czynią ją niezwykle użyteczną z punktu widzenia studentów, nauczycieli i mniej doświadczonych badaczy.

Zawartość książki, forma, klarowny sposób przekazu treści sprawiają, że może być skierowana ku szerokiemu gronu odbiorców. Jest godna polecenia studentom przygotowującym się do zawodu nauczyciela, a także, jako nieoceniona pomoc, nauczycielom w ich codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej.

Agata Kowacz

**Jolanta Religa (red.)**  
**E-Learning in SMEs – Examples from Six European Countries,**  
ITeE – PIB, Radom, 2007

Dobiega końca dwuletnia współpraca ponadnarodowa w ramach projektu IW EQUAL *Przedsiębiorczość w sieci*. Kooperacja sześciu Partnerstw Krajowych stanowiących Partnerstwo Ponadnarodowe E.N.T.E.R.P.R.I.S.E for Europe, obok bezcennej sieci współpracy kilkudziesięciu instytucji, przyniosła szereg wymiernych rezultatów mających na celu wsparcie małych, średnich i mikroprzedsiębiorstw, które borykają się z trudnościami i wyzwaniem rynków krajowych i wspólnego rynku europejskiego.

Jednym z produktów jest podręcznik *E-learning in SMEs – Examples from Six European Countries* pod redakcją J. Religi stanowiący zbiór przykładów dobrych i złych

<sup>1</sup> A. Szejnberg, *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wyd. Astrum, Wrocław 2006, s. 13.

praktyk we wdrażaniu metod e-learningowych do procesów zarządzania i doskonalenia kwalifikacji kadr MSP.

Podręcznik skierowany jest do wszystkich osób chcących podnieść swoją konkurencyjność i swoje szanse na rynku pracy. Zawarto w nim siedem opisów projektów/przedsięwzięć, wybranych przez poszczególne kraje partnerskie, mających za zadanie z jednej strony zachęcić przedsiębiorców i pracowników do otwarcia się na technologie informacyjne i Internet jako nową szansę dostępu do wiedzy i informacji oraz rozwoju kwalifikacji. Z drugiej zaś strony stanowią ostrzeżenie przed popełnionymi błędami, mylnymi założeniami i oczekiwaniami związanymi z wdrażaniem e-learningu.

Zgromadzony w książce materiał cechuje dodatkowa atrakcyjność wynikająca z faktu, iż prezentowane przykłady rozwiązań pochodzą z krajów charakteryzujących się bardzo zróżnicowanymi tradycjami i doświadczeniami w obszarze wykorzystania e-learningu – od zaawansowanych (Finlandia, Niemcy), po początkujące (Włochy, Hiszpania, Portugalia).

Podręcznik stanowi ponadto kompendium wiedzy na temat problematyki podejmowanej w poszczególnych projektach krajowych, Partnerstw realizujących te projekty i tworzących PP E.N.T.E.R.P.R.I.S.E for Europe oraz pozostałych rezultatów uzyskanych w wyniku współpracy ponadnarodowej.

Podręcznik został udostępniony w wersji angielskojęzycznej beneficjentom wszystkich Partnerstw Krajowych. Polskie Partnerstwo na Rzecz Rozwoju *Przedsiębiorczość w sieci*, koordynujące prace nad książką przygotowuje ponadto polską wersję językową podręcznika, co znacznie poszerzy krąg jego odbiorców.

**Urszula Kowalska, Tomasz Sułkowski  
(red.): *Innowacyjne technologie  
w doskonaleniu kompetencji doradcy  
zawodowego***

*Innovative technologies in vocational  
counsellor's competences improvement*

Warszawa–Radom 2007, Komenda Główna  
OHP, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Publikacja jest podsumowaniem Projektu Leonardo da Vinci „Zawsze na kursie”, realizowanego w latach 2005–2007 przez partnerstwo 6 instytucji z 4 krajów: Komenda Główna OHP – lider projektu, Jobservice Uniwersytetu w Klagenfurt (Austria), Alaji (Francja), Albatros & Delta-Consulting S.L. (Hiszpania), Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego.

Publikację otwiera rozdział poświęcony genezie i założeniom projektu, który jest próbą odpowiedzi na jeden z postulatów wskazanych przez Radę Europejską podczas spotkania w Lizbonie. Postulat ten dotyczył zmiany charakteru poradnictwa zawodowego, którego celem powinno być „(...) stworzenie takich warunków, w których każdy człowiek posiadałby łatwy dostęp do rzetelnych informacji i porad o możliwościach kształcenia na obszarze całej Europy i na każdym etapie swojego życia. Poradnictwo zawodowe ma świadczyć pomoc jednostce nie tylko w momentach podejmowania decyzji związanych z wyborem czy zmianą zawodu, ale przez całe życie (...)”. Rada Europejska kładzie szczególny nacisk na profesjonalne przygotowanie osób zajmujących się poradnictwem i doradztwem zawodowym, zwraca uwagę na wykorzystanie nowych technologii informatycznych oraz narzędzi diagnostycznych.

Prace w projekcie rozpoczęto od stworzenia opisów sylwetek doradców zawodowych oraz systemów poradnictwa zawodowego w krajach partnerskich projektu:

- Polsce – poradnictwo zawodowe realizowane jest przez resort edukacji narodowej i resort pracy i polityki społecznej;
- Austrii – za poradnictwo zawodowe odpowiadają Austriackie Służby Zatrudnienia i realizują je za pośrednictwem licznych jednostek na terenie całego kraju;
- Francji – osoby borykające się z trudnościami zawodowymi kierowane są z Urzędów Pracy do Ośrodków Oceny Zawodowej (CBI);
- Hiszpanii – poradnictwo zawodowe realizowane jest na różnych poziomach: centralnym (INEM), regionalnym (Regionalne Służby Zatrudnienia) i lokalnym (Rada Miejska).

Różnice w organizacji systemów poradnictwa między poszczególnymi państwami są znaczące, jednak sylwetka doradcy zawodowego we wszystkich krajach partnerskich projektu jest taka sama – próbując opisać ja jednym zdaniem – doradca zawodowy postrzegany jest jako osoba, której posiadana wiedza umiejętności oraz cechy psychofizyczne pozwalają na współdziałanie z ludźmi. Efekty opisanych wyżej prac przedstawiono w rozdziale „Poradnictwo zawodowe w Europie”.

Informacje o systemie poradnictwa zawodowego oraz opisy sylwetek doradców zawodowych wykorzystano w kolejnych działaniach prowadzących do stworzenia Multimedialnego Centrum Warsztatowego, opisane w rozdziale „Wsparcie dla europejskiego doradztwa zawodowego – Multimedialne Centrum Warsztatowe”. Przedstawiono w nim metodologię badań, na podstawie których określono obszary tematyczne e-learningowego kursu „Eurodoradztwo – doskonalenie warsztatu pracy doradcy zawodowego”. Opisano metodologię przygotowania oraz procedurę wdrażania i ewaluacji programu kursu. W bardzo interesujący sposób opisano również główny rezultat projektu – Multime-

dialne Centrum Warsztatowe, na które obok e-learningowego kursu „Eurodoradztwo – doskonalenie warsztatu pracy doradcy zawodowego” składają się również Centrum Informacji (informacje o systemie poradnictwa zawodowego, profil doradcy zawodowego, informacje o zawodach przyszłości, wykaz regulacji prawnych z zakresu poradnictwa zawodowego, wykaz publikacji z zakresu poradnictwa i informacji zawodowej) oraz forum dyskusyjne, które może być wykorzystane do wymiany informacji, konsultacji, prowadzenia doradztwa. Publikację zamykają sprawozdanie z konferencji podsumowującej projekt oraz informacje o instytucjach tworzących partnerstwo projektu.

E-learning oraz nowoczesne technologie informatyczne od pewnego czasu są coraz bardziej powszechne, wykorzystuje je coraz więcej grup zawodowych. Opisane doświadczenia projektu „Zawsze na kursie” pokazują, że z powodzeniem może on być również stosowany przez doradców zawodowych. Zachęcam do lektury wszystkich, którzy są zainteresowani wdrażaniem nowoczesnych technologii w różnych dziedzinach życia, a przede wszystkim doradców zawodowych.

*Hanna Całun*

**Magdalena Cuprjak**

*Tożsamość a rola nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości*

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2007

Publikacja „*Tożsamość a rola nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości*” jest kolejnym, trzecim tomem ukazującym się w serii wydawniczej „Biblioteka Debiutów Naukowych” Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Przedmiotem rozważań kolejnego tomu jest relacja między tożsamością a rolą nauczyciela w okresie wczesnej dorosłości.

Pojęcie tożsamości nierozzerwalnie związane jest z takimi pojęciami, jak: osobowość, indywidualność, unikatowość, identyczność, odrębność. Jest łączone z dodatkowymi określeniami: tożsamość narodowa, tożsamość religijna, indywidualna, grupowa, osobista, społeczna, zawodowa.

James E. Marcia, autor koncepcji tzw. statusów tożsamości, definiuje tożsamość jako „wewnętrzną, stworzoną przez człowieka dynamiczną organizację popędów, zdolności, przekonań i indywidualnego doświadczenia”.

Głównym celem rozprawy jest weryfikacja koncepcji rozwoju tożsamości Jamesa E. Marcii na gruncie działań edukacyjnych, w konkretnie określonym obszarze – pełnienia roli zawodowej nauczycieli w okresie wczesnej dorosłości.

Książka jest też próbą odpowiedzi na pytanie o słuszność zastosowania tej koncepcji w stosunku do nauczycieli we wczesnej dorosłości.

Praca ma charakter empiryczny.

Treść prezentowanego tomu została tematycznie ujęta w czterech częściach: dwóch teoretycznych i dwóch badawczych.

W części teoretycznej autorka zaprezentowała kluczowe koncepcje rozwoju tożsamości, takie jak: psychospołeczna koncepcja rozwoju *ego* Erika Eriksona, koncepcja *ego* Jane Loevinger oraz koncepcja statusów tożsamości *ego* Jamesa Marcii.

Wszystkie koncepcje rozpatrują tożsamości w kategoriach procesu, odbywającego się w cyklu życia jednostki, który obejmuje swym zasięgiem szeroki kontekst rozwoju psychicznego.

Spśród wielu istniejących koncepcji pełnienia roli zawodowej nauczyciela autorka wybrała i dokonała analizy teoretycznej tych, które wpisują się w postulat „nowej edukacji”,

wychodzącej poza traktowanie nauczyciela w kategoriach techniczno-wychowawczych.

Dokonano analizy teoretycznej następujących koncepcji roli nauczyciela: jako „przewodnika”, „tłumacza”, „refleksyjnego praktyka”, „badacza”, „profesjonalnego artysty” oraz „transformatywnego intelektualisty”.

Treści zaprezentowane w części teoretycznej publikacji dopełniają rozważania empiryczne oraz przytoczone przez autorkę wyniki badań, analizy i interpretacje zgromadzonego materiału badawczego.

Dokonane analizy pozwoliły autorce na ocenę przydatności zastosowanych koncepcji w wyjaśnianiu problematyki, związanej z zawodem oraz osoby współczesnego nauczyciela.

Publikacja jest istotnym wkładem w rozwój refleksji nad zagadnieniem pełnienia roli oraz wagi wpływu osobowości nauczyciela na wykonywaną pracę.

*Halina Zwolska*

## **Sieć ReferNet w Polsce** ***ReferNet Network in Poland***

### **1. Sieć ReferNet jako konsorcjum instytucji**

*ReferNet* jest europejską siecią danych i ekspertyz utworzoną przez jedną z Agencji Komisji Europejskiej – Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego (Cedefop) z siedzibą w Salonikach.

Celem sieci *ReferNet* jest stworzenie w każdym kraju członkowskim UE systemu gromadzenia informacji dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego oraz zagadnień pokrewnych umożliwiającego dokonywanie porównań na poziomie europejskim, a także wspieranie działań Cedefop w upowszechnia-



niu informacji na temat kształcenia i szkolenia zawodowego.

Sieć *ReferNet* tworzą konsorcja instytucji zajmujących się zagadnieniami kształcenia i szkolenia zawodowego oraz rynku pracy w danym kraju. Konsorcja ReferNet funkcjonują we wszystkich państwach Wspólnoty. W ramach każdego konsorcjum powoływana jest organizacja koordynująca, odpowiedzialna za jakość i terminowość zleconych przez Cedefop zadań (lider konsorcjum). W Polsce rolę lidera Krajowego Konsorcjum sieci pełni Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundacji „Fundusz Współpracy”. W skład Krajowego Konsorcjum w Polsce wchodzi 6 instytucji: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Biuro Programu EURYDICE (Warszawa), Instytut Badań Edukacyjnych (Warszawa), Instytut Pracy i Spraw Socjalnych (Warszawa), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (Radom), Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (Warszawa) oraz Związek Rzemiosła Polskiego. Polska jest członkiem *ReferNet* od 2004 roku.

## 2. Działania w ramach sieci ReferNet

Działania w ramach sieci *ReferNet* realizowane są w 3 kategoriach:

### 1) Dokumentowanie i upowszechnianie

Powyższa kategoria działań obejmuje:

- gromadzenie informacji z dziedziny kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce;
- obsługę baz danych;
- uaktualnianie serwisów informacyjnych Cedefop oraz
- prowadzenie prac związanych z przygotowaniem wydawnictw słownikowych Cedefop. Obecnie prowadzona jest obsługa m.in. bibliograficznej bazy danych dotyczącej kształcenia i szkolenia zawodowego (VET-Bib) oraz bazy danych dotyczących

kluczowych instytucji zajmujących się kształceniem i szkoleniem zawodowym w Polsce (VET-Instit). Ogółem baza VET-Bib liczy ponad 58 000 publikacji z różnych krajów Europy, zaś baza VET-Instit ponad 6 500 rekordów dotyczących kluczowych instytucji. Z zasobów obu baz można skorzystać pod następującym adresem [www: http://libserver.cedefop.europa.eu](http://libserver.cedefop.europa.eu)

Ponadto prowadzone są prace związane z uaktualnianiem, rozszerzaniem i tłumaczeniem na język polski Europejskiego Tezaurusu terminów z dziedziny kształcenia i szkolenia zawodowego przygotowanego przez Cedefop.

Jednocześnie Krajowe Konsorcjum sieci *ReferNet* zobowiązane jest do przekazywania Cedefop aktualnych informacji na temat kształcenia i szkolenia zawodowego uzyskiwanych z krajowych źródeł informacyjnych wraz z wykazem planowanych do zorganizowania znaczących wydarzeń (seminaria, konferencje etc.) z dziedziny kształcenia i szkolenia zawodowego oraz rynku pracy. Krajowe Konsorcjum sieci *ReferNet* prowadzi także działania przybliżające i upowszechniające działalność Cedefop m.in. poprzez promocję publikacji i usług Centrum, a także przygotowywanie i obsługę stoisk Cedefop na seminariach i konferencjach.

### 2) Gromadzenie i analiza informacji na temat kształcenia i szkolenia zawodowego oraz sytuacji na rynku pracy w Polsce.

Powyższa kategoria działań obejmuje:

- przygotowanie corocznego raportu nt. systemu kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce. Raport opracowywany według struktury i w formie zleconym przez Cedefop dostępny jest w wersji angielskiej na stronach internetowych Cedefop;
- przygotowywanie raportów tematycznych opisujących poszczególne aspekty kształ-

czenia i szkolenia zawodowego. Na temat polskiego systemu dostępne są opracowania dotyczące wstępnego kształcenia i szkolenia zawodowego, kształcenia ustawicznego oraz kształcenia nauczycieli. W przygotowaniu jest raport o rozwoju umiejętności i kompetencji oraz innowacjach pedagogicznych w kształceniu zawodowym;

- współpracę z Polskim Biurem EURYDICE przy opracowywaniu i weryfikowaniu materiałów EURYDICE dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego;
- przygotowywanie informacji dotyczących zmian i nowych inicjatyw w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w Polsce na posiedzenia Dyrekcji Generalnej ds. Kształcenia Zawodowego Komisji Europejskiej;
- przygotowanie artykułów do periodyku Cedefop-Info – publikacji poświęconej zagadnieniom kształcenia i szkolenia zawodowego oraz problemom rynku pracy. Do chwili obecnej ukazało się 20 numerów tego wydawnictwa.

### 3) Badania w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego

Powyższa kategoria działań obejmuje:

- nadzorowanie prowadzenia bazy danych Europejskiego Przeglądu Badań (ERO Base) na poziomie krajowym;
- koordynowanie prac związanych z przygotowaniem rocznego raportu w języku angielskim nt. badań w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego. Bezpośrednio za prowadzenie bazy ERO Base oraz za opracowanie raportu nt. badań odpowiedzialny jest Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu;
- zapewnienie pomocy Cedefop w promowaniu badań w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie po-

przez m.in. uczestnictwo w przedsięwzięciach promujących badania i działaniach informacyjnych.

*Kinga Motysia*

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr,  
Fundacja „Fundusz Współpracy”

Więcej informacji na temat sieci ReferNet

Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training (Europejskie Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego)

[www.cedefop.eu.int](http://www.cedefop.eu.int)

Szczegółowe informacje na temat działalności sieci *ReferNet* w Polsce:

Fundacja „Fundusz Współpracy”

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr

ul. Górnośląska 4a, 00-444 Warszawa

tel. (+48 22) 45 09 857, 45 09 964

fax. (+48 22) 45 09 856

[www.refernet.pl](http://www.refernet.pl)

e-mail: [refernet@cofund.org.pl](mailto:refernet@cofund.org.pl)

### „XX. DIDMATTECH 2007” Ołomuniec

„XX. DIDMATTECH 2007”  
(the 20<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> of June)

W dniach 20–21 czerwca 2007 r. na Uniwersytecie Palackého w Ołomuńcu odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa, stanowiąca dwudzieste już spotkanie w ramach cyklu pod nazwą „DIDMATTECH”. Uczestnikami spotkania byli specjaliści z zakresu nauki o modułach i technologii ICT w edukacji oraz przedstawiciele uczelni pedagogicznych i ośrodków naukowych:

- Uniwersytet w Ołomuńcu – Katedra Wychowania Technicznego i Informatycznego (Czechy),
- Uniwersytet w Komarnie – Katedra Informatyki (Słowacja),
- Uniwersytet w Preszowie – Katedra Nauk Humanistycznych i Przyrodniczych (Słowacja),
- Politechnika Radomska – Katedra Edukacji Technicznej (Polska),
- Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu (Polska),
- Uniwersytet Rzeszowski – Instytut Techniki (Polska),
- Esterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger (Węgry).

Celem konferencji były: diagnoza wykorzystania technologii informatycznych w procesie dydaktycznym, 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. Przedstawione zostały doświadczenia i rozwiązania humanizacji technologii nauczania, wspomaganie technikami e-learning. Spotkania partnerskie dotyczyły omówienia zagadnień związanych z rozwojem technologii ICT w edukacji. 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.

Poszczególne wystąpienia plenarne i panelowe poświęcone zostały problematyce kształcenia zawodowego, technologii kształcenia i jej roli w dydaktyce, bezpieczeństwie i higienie pracy, rozwoju kreatywności, zastosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, kształceniu na odległość, kompetencjom, interaktywności w procesie nauczania, zabawom dydaktycznym i językowi prezentacji.

Podczas spotkania oceniono współpracę Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu z Uniwersytetem w Ołomuńcu w zakresie wspólnych przedsięwzięć naukowych i przygotowania projektów badawczych oraz stopień rozwoju naukowego kadry pedagogicznej. Poruszono kwestie związane z aspektami metodologicznymi w procesie nauczania, omówiono planowane działania i zadania dla uczestników spotkania oraz ustalono następny termin spotkań z partnerami. Dokonano wymiany doświadczeń i przedstawiono dobre praktyki w zakresie stosowania nowych technologii w edukacji. Zorganizowane spotkania partnerskie i przyjęte na nich ustalenia umożliwią sprawną realizację zaplanowanych prac oraz zrealizowanie założonych celów.

Reprezentantami Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu na konferencji naukowej byli: prof. Henryk Bednarczyk i dr Zbigniew Kramek. Przygotowany i wygłoszony został artykuł naukowy pt.: „E-learning w innowacyjnym modułowym kształceniu zawodowym”.

*Zbigniew Kramek*

## Contents

### □ Commentary

- What educational policy? What the future, what about school?  
– *Henryk Bednarczyk* ..... 5

### □ Education – moralist – public sphere – 6<sup>th</sup> all – Polish Pedagogical Convention

- Stefan M. Kwiatkowski:** Education policy as a subject of research – introduction to discussion..... 7
- Andrzej Bogaj:** Education policy in Poland against a background of European Union priorities ..... 11
- Zygmunt Wiatrowski:** Free flow of workers and recognize the qualifications as a dominant European indicators for education policy in Poland..... 20
- Nella Nyczkało:** The development of vocational training systems: retrospective analysis and problems today's ..... 28
- Dorota Koprowska:** Information education and e-learning in management of micro-enterprise..... 30
- Henryk Bednarczyk:** Lifelong learning vocational education towards European Labour Market and education..... 40

### □ Education in Slovakia

- Ivan Turek, Rozmarina Dubovska:** Competencies as objectives of teaching – learning process ..... 48
- Weronika Stoffova:** Animation in electronic text books and learning tools .... 52
- Milan Ďuriš:** Problems of vocational education related to teachers of specialised technical subjects in information society..... 58

### □ Standards between European Qualification Framework

- Tadeusz Gawlik, Teresa Jaszczyk:** In the way of European Qualifications Framework..... 62
- Zbigniew Kramek:** The research of using and needs identification in the scope of vocational qualification standards ..... 68
- Krzysztof Symela, Ludmiła Łopacińska:** Projects supported by the European Commission within testing and developing European Qualifications Framework..... 81
- Ireneusz Woźniak:** The comparison of key words which defined the levels of National Qualification Standards with European Qualification Framework ..... 89

### □ Profiles of outstanding adult educators

- Jan Stoffa** – *Henryk Budzeń, Henryk Bednarczyk*..... 98
- Antonina Bielajewa** – *memory (1927–2007) – Henryk Bednarczyk* ..... 101

<input type="checkbox"/> Conferences, reviews, informations	103
<input type="checkbox"/> Содержание	119

## Содержание

### □ Комментарий

Какая политика, какое будущее и какая школа? – <i>Хенрик Беднарчик</i> .....	5
--	---

### □ ОБРАЗОВАНИЕ – НРАВСТВЕННОСТЬ – ОБЩЕСТВЕННАЯ СФЕРА – IV Общепольский педагогический съезд

<b>Стефан М. Квятковски:</b> Образовательная политика предметом исследований .....	7
<b>Андрей Богай:</b> Польская образовательная политика на фоне приоритетов Европейского сообщества .....	11
<b>Зыгмунт Вятровски:</b> Свободное передвижение работающих и признание квалификации преобладающими европейскими факторами для образовательной .....	20
<b>Нелля Г. Ничкало:</b> Развитие систем профессионального образования: ретроспективная анализа и современные проблемы (тезисы выступления) .....	28
<b>Дорота Копровска:</b> Информационное образование и э-леарнинг в процессах управления микропредприятием .....	30
<b>Хенрик Беднарчик:</b> Непрерывное профессиональное образование а европейские рынки труда и образования .....	40

### □ Образование на Словакии

<b>Йван Турек, Розмарина Дубовска:</b> Компетенции задачей процессов обучения-учения .....	48
<b>Вероника Стоффова:</b> Анимации в электронном учебнике и других мультимедиаальных дидактических средствах .....	52
<b>Милан Дурис:</b> Вопросы непрерывного образования учителей технических предметов в информационном обществе .....	58

### □ Стандарты а европейские рамы квалификации

<b>Талеуш Гавлик, Тереса Ящик:</b> В сторону Европейских рамочных профессиональных квалификации .....	62
<b>Збигнев Крамек:</b> Эволюция методов исследования стандартов профессиональных квалификации и их применения в Европейских рамочных квалификациях .....	68
<b>Кжиштоф Сымеля, Людмила Лопациньска:</b> Проекты поддерживающие Европейской комиссией в области тестирования и развития Европейских рамочных квалификации ..	81
<b>Иренеуш Возняк:</b> Сравнительный анализ деструкторов уровни профессиональных квалификации с уровнями Европейских рамочных квалификациях .....	89

<input type="checkbox"/> <b>Выдающиеся педагоги</b>	
Ян Стоффа – <i>Хенрик Будзень, Хенрик Беднарчик</i> .....	98
Антонина П. Беляева (1927–2007) – <i>Хенрик Беднарчик</i> .....	101
<input type="checkbox"/> <b>Рецензии, информации, примеры хороших практик</b>	<b>103</b>
<input type="checkbox"/> <b>Contents</b>	<b>117</b>