
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

2(61)/2008

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. József Katus (Holandia);
mgr Andrzej Kirejczyk (ZZ DZ); 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); dr hab. Jan Saran prof. UMCS;
prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM);
prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja);
dr hab. Jerzy Stochmiałek 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 2/61 tomu – 700 egz., łącznie 62 600 egz.

Czasopismo punktowane na liście MNiSzW – 4 punkty (www.nauka.gov.pl)

Komentarz
Commentary

Problemy oświaty
dorosłych w Polsce
i na świecie

Problems of adult education
in Poland and in the world

Edukacja w Niemczech
Education in Germany

Projekty edukacyjne
– podsumowanie
Educational projects
– overview

Sylwetki wybitnych
oświatowców
Profiles of outstanding adult
educators

Konferencje, informacje
dobre praktyki
Conferences, information,
good practice

*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 – 191 t.; 146 340 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 – Małgorzata Kacprzak, Katarzyna Skoczylas

Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2008

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Joanna Fundowicz



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. centr. (048) 364-42-41, fax (048)364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

□ **Komentarz**

Kapitał intelektualny Polski – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
---	---

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

Leszek Wieczorek: Sektorowy dialog społeczny w edukacji	9
Ludmiła Łopacińska: Tło, wyzwania, a rzeczywistość nauczania międzykulturowego	18
Heribert Hinzen: CONFITEA VI – Światowa Konferencja UNESCO ds. Edukacji Dorosłych w kontekście programów oświatowych MDGs, EFA, UNLD, LIFE i DESD	27
Justyna Smolarek: Doświadczenia edukacyjne kobiet – porównanie trzech pokoleń	39
Olga Jabłonko: Francuska myśl andragogiczna – Antoine Nicolas Condorcet (1743–1794)	46

□ **Edukacja w Niemczech**

Hanna Solarczyk-Szwec: Pozauniwersyteckie ośrodki badań zawodowej edukacji dorosłych w Niemczech	51
Markus Bretschneider: Uznawalność edukacji nieformalnej i incydentalnej w Niemczech	59
Michael Lacher: Rozwijanie kompetencji a kształcenie w przedsiębiorstwach... ..	61
Kinga Łabędzka: Europejskie standardy pracy doradcy zawodowego – wymiana doświadczeń i dobre praktyki.....	67

□ **Projekty edukacyjne – podsumowanie**

Mirosław Żurek, Ludmiła Łopacińska: Akademickie biura karier w polskiej rzeczywistości	72
Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska: Przedsiębiorczość w sieci – doświadczenia IW EQUAL	80

Tomasz. Kupidura, Henryk Bednarczyk: Aktywizacja zawodowa dorosłych na wsi – Projekt COST A23 ITeE – PIB	93
Ireneusz Woźniak, Teresa Jaszczyk, Tomasz Kupidura: Standardy kwalifikacji zawodowych w gospodarce i kształceniu pracowników	111
Janusz Figurski, Edyta Koziel, Małgorzata Sołtysiak: Innowacyjne moduły programu do kształcenia zawodowego.....	119
 □ Sylwetki wybitnych oświatowców	
Kazimierz Went – <i>Henryk Bednarczyk</i>	131
Jan Poplucz – <i>Piotr Kowolik</i>	133
 □ Recenzje, informacje, dobre praktyki	
EAEA – European Association for the Education of Adults – informacje – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	137
Teresa Jaszczyk, Iwona Bednarczyk (red): Standardy kwalifikacji i moduły programu kształcenia zawodowego dla mikroprzedsiębiorców. ITeE – PIB, Radom 2008 – <i>Edyta Koziel</i>	138
Bednarczyk H., Kupidura T.: Edukacja informatyczna w aktywizacji dorosłych na wsi. ITeE – PIB, Radom 2008 – <i>Mirosław Żurek</i>	139
Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska, Iwona Kacak: Transfer wiedzy i usług wsparcia dla mikroprzedsiębiorstw. ITeE – PIB, Radom 2008 – <i>Hanna Całun</i>	140
Innowacyjność i konkurencyjność mikroprzedsiębiorstw, 03.06.2008 Warszawa – <i>Katarzyna Wachnicka, Alicja Sadłowska</i>	141
Kwiatkowski S.M., Żurek M. (red.): Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier. ITeE – PIB, Radom 2008 – <i>Tomasz Kupidura</i>	143
 □ Contents	145
 □ Содержание	147

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



Kapitał intelektualny Polski

Pragniemy zarekomendować opublikowany w lipcu *Kapitał intelektualny Polski* – raport przygotowany przez ekspertów pod kierownictwem Pawła Bochniarza, przy współpracy Zespołu Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów (Michał Boni), Giełdy Papierów Wartościowych, Głównego Urzędu Statystycznego i Szkoły Głównej Handlowej. Raport przedstawia kapitał intelektualny Polski w perspektywie czterech grup: dzieci i młodzieży, studentów, dorosłych i seniorów. Dla przykładu indeks kapitału intelektualnego dla dorosłych plasuje Polskę na 14. miejscu wśród 16 krajów europejskich, które objęte są porównaniem. Na to niekorzystne miejsce mają wpływ: niski poziom zatrudnienia w sektorze produkcyjnym średniej i wysokiej technologii, niski poziom umiejętności komputerowych wśród dorosłych mieszkańców Polski. Dotyczy on kompetencji, edukacji i postaw, czyli zasobów, które – odpowiednio wykorzystane – mogą być źródłem pomyślnego rozwoju naszego kraju. Raport ma na celu zwrócenie uwagi polityków, naukowców, mediów, przedsiębiorców na rolę intelektu, edukacji (na wszystkich jej etapach) na uzyskanie, poprzez wiedzę i intelekt, trwałej przewagi konkurencyjnej we współczesnym świecie. Pełny tekst: www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/index.php.

Konkurencyjność mikroprzedsiębiorstw, podwyższanie kwalifikacji kadr pracodawców i pracowników w mikroprzedsiębiorstwach z wykorzystaniem technologii informatycznych to jedno z podstawowych założeń zakończonego projektu Equal *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności*. Beneficjentom projektu zaproponowano pakiet programów modułowych szkolenia zawodowego, ogólnych skierowanych do kadr zarządzających i specjalistycznych (branżowych), doradztwo stanowiące uzupełnienie oferty programowej oraz informacje o innowacyjnych technologiach, produktach, usługach uwzględniające specyfikę kadr mikroprzedsiębiorstw. Efektem projektu było dobrowolne porozumienie instytucji realizujących projekt IW EQUAL (Partnerstwo na Rzecz Rozwoju i Mikroprzedsiębiorstwa) – Polska Sieci Współpracy i Innowacji Mikroprzedsiębiorstw.

Okazją do podsumowania działań w ramach projektu Equal i Programu Wieloletniego *Doskonalenie systemów rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji w latach 2004–2008*

była konferencja zorganizowana w Ministerstwie Gospodarki. Dokonano analizy szans i barier rozwoju oraz czynników wzrostu innowacyjności i konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw, a także ofert zastosowań rezultatów Programu Wieloletniego PW-04, projektu IW EQUAL.

Spotkanie z komisją sejmową Przyjazne Państwo (planowane na początku października), pod przewodnictwem posła Janusza Palikota ma na celu prezentację wypracowanych efektów projektu EQUAL pozwalających na sformułowanie wniosków do wdrożenia w głównym i lokalnym nurtach polityki.

Zakończony projekt *Innowacyjne modułowe programy kształcenia zawodowego* to imponujący wynik mierzony w wielkościach statystycznych: programy kształcenia (131) i pakiety edukacyjne (3438), ale przede wszystkim to mocne podstawy bazy edukacyjnej, stanowiącej inspirację dla rozwoju edukacji dorosłych.

Urodziny to wspańska okazja do zaprezentowania sylwetki prof. dr. hab. Kazimierza Wenty. Droga profesora do nauki i dydaktyki akademickiej była długa i urozmaicona, ale zawsze oparta na doświadczeniach na niwie oświaty dorosłych i edukacji szkolnej

Z dużym zainteresowaniem śledzimy propozycje zmian organizacyjnych i finansowych w nauce i szkolnictwie wyższym. Reformy mają na celu efektywniejsze zaangażowanie nauki w rozwój gospodarczy kraju i podwyższenie poziomu kapitału intelektualnego Polaków. Projekty ustaw dostępne są na stronie internetowej MNiSW. Warto się z nimi zapoznać i być może podzielić się swoimi uwagami drogą e-mailową.

Z przyjemnością zapowiadam wydanie kolejnego, Specjalnego Numeru EUD. Stanowi on rezultat współpracy redakcyjnej i wydawniczej z Instytutem Maszyn Matematycznych w Warszawie. W całości numer ten będzie poświęcony e-learningowi. Zapraszam do lektury.

National Intellectual Capital of Poland

We would like to recommend a report on the *National intellectual capital of Poland* which was published in July. The report presenting Poland's intellectual capital by four groups - children and youth, students, adults and seniors - was prepared by experts coordinated by Paweł Bochniarz and Michał Boni. Its aim is to attract attention of politicians, scientists, media and entrepreneurs to the role of intellect, education (at all levels) and gaining competitive advantage in modern world through knowledge and intellect. The full text can be read at www.innowacyjnosc.gpw.pl/kip/index.php.

Competitiveness of micro-enterprises and improving qualifications of employers and employees in micro-enterprises with the help of information technologies was one of the basic assumptions of the already completed Equal project *Entrepreneurship in the Web – Internet an opportunity for growth of competitiveness*.

A conference organized in the Ministry of Economy provided an opportunity to summarize activities within the framework of the Equal Project and Multi-year Program *Development of innovative systems of manufacturing and maintenance, 2004–2008*. The chances of and barriers to the development, and factors of growing innovativeness and competitiveness of micro-enterprises were analyzed as well as offers of applying the outcomes of the Multi-year Program PW-04 and EQUAL Commonwealth Initiative.

A completed project *Innovative modular programs of vocational education* is a statistically impressive outcome: 131 educational programs and 3438 educational packages but, first of all, strong foundations of the educational base which are an inspiration for the adult education development.

Birthday is a wonderful occasion to present the profile of Professor Kazimierz Wenta. Professor's road to science and academic teaching was long and varied but always based on experiences drawn from the fields of adult and school education.

We are greatly interested in the new proposals concerning organizational and financial changes in science and higher education. The reforms aim at more effective participation of science in the economic development of the country and increasing Poland's intellectual capital.

I am very pleased to announce the publication of a subsequent Special Issue of EUD. It is the result of editorial and publishing collaboration with the Institute of Mathematical Machines in Warsaw. The whole issue will be devoted to e-learning. We invite you to read our periodical.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Leszek WIECZOREK

Uniwersytet Śląski, Katowice

Sektorowy dialog społeczny w edukacji*

Social sectoral dialogue in education

Słowa kluczowe: dialog społeczny, edukacja.

Key words: social dialogue, education.

Summary

Social dialogue as a social and legal view there isn't defined normatively. In every law act we don't find its legal definition. The author emphasized the importance of the idea of creating the social dialogue forum on national and transactional level. Social dialogue could support the building of the confidence between sides and makes understanding the problems easier.

Dialog społeczny – wybrane ujęcia

Dialog społeczny jako pojęcie społeczne i prawne nie jest normatywnie zdefiniowany. Co prawda już w Konstytucji¹ można znaleźć odniesienie do dialogu społecznego, lecz w żadnym akcie prawnym nie znajdziemy jego legalnej definicji.

Preambuła do ustawy zasadniczej wprost odnosi się do potrzeby prowadzenia dialogu społecznego wskazując, że ustanowiono Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej jako prawa podstawowe dla państwa oparte na poszanowaniu wolności i sprawiedliwości, współdziałaniu władz, dialogu społecznym oraz na zasadzie pomocniczości.

* Artykuł opublikowany w: Edukacja, moralność, sfera publiczna: materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP pod red. Joanny Rutkowiak, Dariusza Kubinowskiego, Mariana Nowaka. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin 2007.

¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej 16 lipca 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z 2001 r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r. Nr 200, poz. 1471).

Można więc stwierdzić, że dialog społeczny stanowi (stanować powinien) podstawę „państwa prawa”.

Ponadto zauważyć należy, że w artykule 20 tego fundamentalnego aktu prawnego znajdujemy stwierdzenie, że społeczna gospodarka rynkowa oparta na wolności działalności gospodarczej, własności prywatnej oraz solidarności, dialogu i współpracy partnerów społecznych stanowi podstawę ustroju gospodarczego Rzeczypospolitej Polskiej.

W literaturze przedmiotu (często odwołującej się do norm prawa międzynarodowego) także nie ma zgodności co do tej definicji. Funkcjonuje tychże definicji co najmniej kilkanaście. Na przykład według Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO) na dialog społeczny składają się wszystkie formy wymiany informacji, konsultacji i negocjacji między przedstawicielami rządu, pracodawców i pracowników, dotyczące zagadnień społecznych i gospodarczych (J. Ishikawa 2003, s. 3).

Z kolei Komisja Europejska przez dialog społeczny rozumie proces stałej interakcji między partnerami społecznymi w celu osiągnięcia porozumień dotyczących kontroli działań w sferach gospodarczej i społecznej, zarówno na szczeblu makro, jak i na szczeblu mikro².

W naukach społecznych dialog społeczny rozumiany jest zarówno bardzo szeroko – jako składnik kultury politycznej, jak i wąsko – jako forma kontaktów między partnerami społecznymi w sferze stosunków pracy. W tym drugim znaczeniu definiowany jest jako idea pokojowego rozwiązywania konfliktów w tym obszarze (K.W. Frieske 2005, W: D. Zalewski – red., s. 47).

Ponadto w literaturze przedmiotu funkcjonuje także podobne do dialogu społecznego pojęcie dialogu obywatelskiego obejmującego upowszechnienie praktyki dialogu na wszelkie struktury tzw. trzeciego sektora, tj. zrzeszenia obywateli i instytucji samorządu terytorialnego, zawodowego i gospodarczego (T.G. Grosse 2005/2006, s. 114).

Podsumowując można podać za Barbarą Gonciarz i Włodzimierzem Pańków – autorami jednego w najważniejszych opracowań poświęconych dialogowi społecznemu, że dialog społeczny definiować należy jako „... mniej lub bardziej zinstytucjonalizowany sposób komunikowania się między władzą państwową a różnymi podmiotami społecznymi reprezentującymi interesy znaczących odłamów społeczeństwa, których zasadniczą funkcją jest wzajemne przekazywanie sobie opinii oraz ustaleń dotyczących celów, instrumentów i strategii wdrażania jakiegoś rodzaju polityki publicznej. Dialog społeczny jest powszechnie sposobem umacniania skuteczności polityki państwa i omijania ułomności standardowych mechanizmów demokracji parlamentarnej...” (B. Gonciarz, W. Pańków 2005, s. 17).

Europejski dialog społeczny

Za R. Towalskim (R. Towalski – red. 2007, s. 22–25) stwierdzić należy, że dialog społeczny ma niezbyt długą tradycję. Za tym Autorem przytoczyć też można krótki rys historyczny i aktualny stan tegoż dialogu.

W początkowym okresie funkcjonowania Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej koncepcja dialogu społecznego w dyskursie politycznym była praktycznie nieobecna. Dopiero w 1970 roku utworzono Stały Komitet ds. Zatrudnienia, a w 1974 roku wprowadzono zasadę udziału

² Por. Social Dialogue in Europe – Partnership for Change, MEMO/04/211, Brussels 2004 (<http://www.europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/04/211&format=PDF&aged=1&language=EN&guiLanguage=en>).

partnerów społecznych w procesie podejmowania decyzji dotyczących polityki gospodarczej i społecznej.

Sam termin (dialog społeczny) został dosłownie użyty dopiero w 1985 roku w odniesieniu do praktyki współpracy trójstronnej między przedstawicielami pracodawców, pracobiorców i władz wspólnotowych, określanej często jako dialog społeczny z Val Duchesse. Kolejne spotkania zainicjowane dialogiem z Val Duchesse miały już charakter nieformalny i dobrowolny. Co warto podkreślić – były one możliwe przede wszystkim dzięki wzajemnemu uznaniu przez strony zaangażowane w dialog.

Pierwszy etap procesu Val Duchesse (1985–1991) charakteryzował się opracowaniem wspólnych opinii, rezolucji i deklaracji (E. Rybicka 2006, s. 68) odnoszących się w dużej mierze do społecznych aspektów funkcjonowania rynku wewnętrznego.

Postęp, który dokonał się do połowy lat osiemdziesiątych w zakresie zinstytucjonalizowanego, autonomicznego dialogu społecznego, został uwzględniony w Traktacie Rzymskim, nakładającym na Komisję Europejską obowiązek rozwijania i promowania dialogu między pracodawcami a pracownikami, lecz mimo to europejskim partnerom społecznym nie przyznano formalnego mandatu do zawierania umów zbiorowych.

W 1991 roku europejscy partnerzy społeczni (UNICE, CEEP po stronie pracodawców i ETUC ze strony związków zawodowych) podpisali porozumienie, wyrażając tym samym wolę rozwijania ponadkrajowego i ponadsektorowego europejskiego dialogu społecznego. W porozumieniu tym określili również trzy podstawowe funkcje dialogu społecznego, a mianowicie: konsultacje; negocjacje; zharmonizowane działanie trójstronne.

Opowiedzieli się także za wprowadzeniem obowiązkowej zasady konsultowania się instytucji europejskich z partnerami społecznymi przy podejmowaniu decyzji dotyczących spraw społecznych oraz za możliwości negocjacji między partnerami społecznymi, które pomagałyby wypracować europejskie umowy ramowe.

Określone w porozumieniu instytucje, procedury i mechanizmy zostały uznane przez ówczesne państwa członkowskie na podstawie Protokołu z Maastricht w sprawie polityki społecznej, stanowiącego załącznik do Traktatu WE.

W ten sposób, z dniem wejścia w życie Traktatu z Maastricht, Komisja Europejska została zobowiązana do konsultowania z europejskimi partnerami społecznymi inicjatyw w obszarze polityki społecznej, a ponadto uznano prawo partnerów społecznych do negocjowania normatywnych porozumień europejskich (E. Rybicka 2006, s. 68), których wyniki zatwierdzane są przez Radę Europy w formie decyzji lub też wdrażane są zgodnie z praktyką stosowaną przez partnerów społecznych w krajach członkowskich.

Tym samym rola partnerów została bardzo wzmocniona: od reprezentacji w Komitecie Ekonomiczno-Społecznym (gdzie nadal partnerzy społeczni są reprezentowani, ale mają jedynie status konsultacyjny), do rzeczywistych konsultacji mających wpływ na wprowadzanie dyrektyw, negocjacji na poziomie Europy i możliwości zawierania europejskich umów zbiorowych na różnych szczeblach.

W 1992 roku europejscy partnerzy społeczni zdecydowali o utworzeniu nowego ciała współpracy partnerów społecznych – Komisji Dialogu Społecznego, w celu ułatwienia wprowadzania nowych przepisów i procedur dotyczących dialogu, konsultacji i negocjacji.

Kilka lat później podpisano Traktat Amsterdamski, w którym zgodnie z art. 118a uznano znaczenie partnerów społecznych i dialogu społecznego: „Komisja ma za zadanie wspieranie

konsultacji pomiędzy pracodawcami a pracownikami na szczeblu Wspólnoty oraz podejmowanie wszelkich stosownych środków dla ułatwienia ich dialogu poprzez zapewnienie zrównoważonego wsparcia dla stron”³. Typ dialogu między partnerami społecznymi, do którego odnosi się Traktat, charakteryzuje wysoki stopień autonomii. Obecnie dialog na szczeblu europejskim prowadzi się w oparciu o dialog dwustronny i zharmonizowane działanie trójstronne.

Dwustronny dialog społeczny, często określany mianem autonomicznego, funkcjonuje przede wszystkim w następujących formach:

- dialogu sektorowego;
- dialogu w ramach określonego zawodu (inter-professional dialogue)⁴.

Dialog sektorowy – jego rozwój wynika z potrzeby silniejszego zaangażowania partnerów społecznych na tym poziomie. W jednym z komunikatów Komisja Europejska stwierdza: „to na szczeblu sektorowym pojawiają się rzeczywiste kwestie gospodarcze i społeczne, jak: restrukturyzacja przemysłu, wprowadzanie nowych technologii, zmiana profili zawodowych, zmiana polityk wspólnotowych lub liberalizacja i bardziej wolna konkurencja”⁵.

Liczba sektorów zainteresowanych dialogiem między partnerami społecznymi rośnie i obecnie jest bliska trzydziestu. Powstało wiele wspólnych opinii, uchwał, deklaracji, propozycji, rekomendacji, szczególnie w takich obszarach, jak: telekomunikacja, rolnictwo, lotnictwo, rybołówstwo. Są one wynikiem pracy specjalnych sektorowych komitetów dialogu społecznego, których misja została wzmocniona dzięki sugestiom zawartym w komunikacie Komisji Europejskiej z maja 1998 roku⁶, odnoszącym się w szczególności do reformy dialogu społecznego.

Jednak konkretne rezultaty, tj. dwustronne porozumienia, osiągnięto tylko w przypadku kilku kwestii, takich jak: redukcja czasu pracy w rolnictwie, organizacja czasu pracy w transporcie morskim i sektorze kolejowym, telepraca w handlu i sektorze telekomunikacyjnym.

Dialog w ramach określonego zawodu (inter-professional dialogue) jest natomiast często niedocenianą kategorią dialogu społecznego. Jak twierdził Allan Larsson, były Dyrektor Generalny ds. Zatrudnienia i Spraw Społecznych Komisji Europejskiej: „...dialog społeczny nie jest tylko przedmiotem działania pomiędzy stronami społecznymi w miejscu pracy. To również kwestia partnera społecznego tej samej strony, w różnych sektorach ...”⁷. Do tej pory udało się osiągnąć kilka porozumień pomiędzy organizacjami pracodawców lub organizacjami pracowników.

Od czasu do czasu partnerzy społeczni prowadzą ze sobą dialog w formie mieszanej, kiedy to proszeni są o wspólne opinie w szerszych obszarach polityki społecznej, takich jak: strategię zatrudnienia, szkolnictwo podstawowe, kształcenie zawodowe dla dorosłych, polityka w zakresie nowych technologii i zmian w organizacji pracy, swoboda przepływu pracowników. Tematyka dialogu wykracza w tym przypadku poza ramy dialogu sektorowego bądź zawodowego.

³ Por. art. 118a pkt 1 Traktatu Amsterdamskiego zmieniającego Traktat o Unii Europejskiej, Traktaty ustanawiające Wspólnoty Europejskie oraz niektóre związane z nimi akty (http://www.polskiejutro.com/pdf/Traktat_Amsterdamski.doc, s. 33).

⁴ Por. Social Dialogue (<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/ifpdial/areas/social.htm>).

⁵ Por. The European social dialogue, a force for innovation and change. COM (2002) 341 final, Commission of the European Communities, Brussels 2002 (http://ec.europa.eu/employment_social/news/2002/jul/social_en.pdf).

⁶ Decyzja Komisji z 20 maja 1998 r. w sprawie ustanowienia Komitetów Dialogu Sektorowego promujących dialog między partnerami społecznymi na szczeblu europejskim (notyfikowana jako dokument nr C (1998) 23340, 98/500/WE, Dz. U. L 225 z 12 sierpnia 1998 roku (polskie wydanie specjalne, rozdział 5, t. 3)).

⁷ Wystąpienie Allana Larssona. First ECOSOC Convention of Civil Society. Bruksela, 15 października 1999 roku (http://ec.europa.eu/dgs/employment_social/speeches/991015al.pdf, s. 5).

Zharmonizowane działanie trójstronne można również traktować jako pierwszy rodzaj dialogu społecznego, wprowadzonego w ramach życia Wspólnoty. Utworzony w 1970 roku Stały Komitet ds. Zatrudnienia regularnie odbywa spotkania z przedstawicielami Rady i Komisji na temat zagadnień dotyczących przemysłu i zatrudnienia⁸. Ostatnio procedury te zostały wzmocnione i, w powiązaniu ze spotkaniami Rady Europejskiej, partnerzy społeczni uczestniczą także w rozmowach z tzw. trójką Głów Państw i Szefów Rządów oraz innych instytucji europejskich.

Zharmonizowane działanie trójstronne na szczeblu europejskim obejmuje przede wszystkim cztery obszary, a mianowicie:

- problemy makrospołeczne (włączenie partnerów społecznych w dyskusje wokół polityki ekonomicznej, monetarnej, budżetowej i podatkowej – prowadzone od 1999 roku);
- problemy zatrudnienia (debaty poświęcone problematyce zatrudnienia towarzyszą dialogowi wokół kwestii makroekonomicznych);
- problemy zabezpieczenia socjalnego (w 2002 roku uległa wzmocnieniu współpraca partnerów społecznych – przede wszystkim w kwestii narodowych planów działania na rzecz integracji społecznej);
- problemy dotyczące edukacji i kształcenia zawodowego (w 2002 roku ustalono nowy mechanizm dialogu między zainteresowanymi ministrami, Komisją i partnerami społecznymi w obszarze kształcenia ustawicznego, badań i rozwoju kwalifikacji).

Ta ostatnia problematyka realizowana w ramach zharmonizowanego działania trójstronnego jest właśnie przedmiotem podjętych prac mających na celu stworzenia w Rzeczypospolitej Polskiej dialogu społecznego w edukacji. Propozycje i uwarunkowania zostaną omówione poniżej.

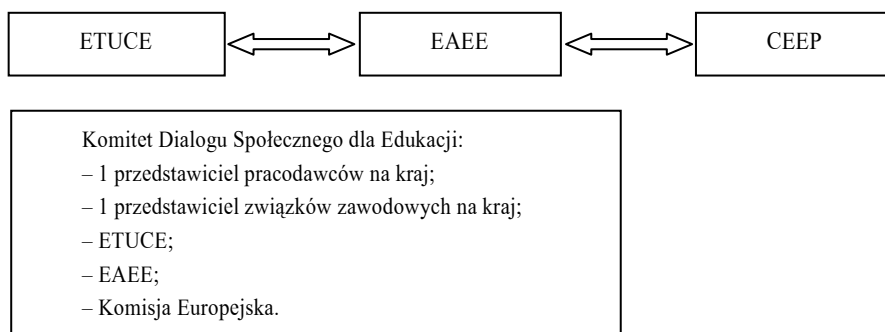
Proponowany polski model dialogu społecznego w edukacji

W celu przygotowania podstaw do tworzenia narodowych dialogów społecznych w edukacji w poszczególnych Państwach Członkowskich UE odbyły się seminaria grupowe z udziałem partnerów społecznych: – 13.10.2006 Bukareszt: Bułgaria, Rumunia, Węgry; 24.10.2006 Wilno: Litwa, Łotwa, Estonia; 5.11.2006 Bled: **Polska**, Słowacja, Słowenia, Czechy; 10.03.2007 Kopenhaga: Dania, Finlandia, Norwegia, Szwecja; 19.03.2007 Bruksela: Belgia, Francja Holandia, Luksemburg, Szwajcaria; 20.04.2007 Malta: Chorwacja, Grecja, Hiszpania, Malta, Portugalia, Włochy; 23.04.2007 Berlin: Austria, Irlandia, RFN, Wielka Brytania.

Celem spotkań grupowych było przekazanie informacji i zachęcenie pracodawców i pracowników do utworzenia Komitetu Dialogu Społecznego w Edukacji. Działania takie wymagają utworzenia organizacji pracodawców w poszczególnych krajach UE, a także organizacji pracowników w dziedzinie edukacji na poziomie europejskim. Zakłada się utworzenie Sektorowego Komitetu Dialogu Społecznego w okresie nie dłuższym niż 2 lata. Komitet będzie się składał z 54 osób (po 2 osoby z każdego kraju, w tym jedna reprezentująca organizację pracodawców, a druga – związki zawodowe nauczycielskie). Możliwe jest też powstanie komisji koordynacyjnej ds. dialogu społecznego w poszczególnych krajach, w których jest większa liczba związków nauczycielskich i organizacji pracodawców. Sekretariat zapewni Komisja Europejska.

Poniższy schemat przedstawia proponowaną organizację tegoż dialogu.

⁸ Por. Industrial Relations In Europe 2004, s. 71 (http://ec.europa.eu/employment_social/publications/2005/ke6104307_en.pdf).



Rys. 1. Schemat organizacji Komitetu Dialogu Społecznego w Edukacji

ETUCE – European Trade Union Committee for Education

EAEE – European Association of Employers in Education

CEEP – European Centre of Enterprises with Public Participation and of Enterprises of General Economic Interest

Źródło: materiały z warsztatów na temat tworzenia dialogu społecznego zorganizowanych w dniu 22 marca 2007 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Aktualnie stan prac w Polsce przedstawia się następująco:

- podjęto decyzję o włączeniu się pracodawców i pracowników w tworzenie dialogu społecznego w edukacji na poziomie Unii Europejskiej;
- podjęto wstępną decyzję o równoległym tworzeniu dialogu społecznego w edukacji na poziomie krajowym;
- wstępnie przedyskutowano tematy, które mogłyby być przedmiotem Europejskiego Sektorowego Dialogu Społecznego w Edukacji;
- zorganizowano wstępne spotkanie organizacyjne w Ministerstwie Edukacji Narodowej w dniu 27 stycznia 2007 roku;
- zorganizowano w dniu 22 marca 2007 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej warsztaty na temat tworzenia dialogu społecznego;
- utworzono krajową grupę roboczą ds. dialogu społecznego⁹;
- przygotowano koncepcję instytucjonalizacji pracodawców w oświacie;
- przygotowanie propozycji organizacji komitetów dialogu społecznego w edukacji na poziomie krajowym,
- opracowano propozycję sposobu wyłaniania polskich przedstawicieli do Europejskiego Sektorowego Komitetu Dialogu Społecznego.

Pod koniec stycznia 2007 odbyło się spotkanie z Komisją Europejską w celu przedyskutowania dotychczasowych osiągnięć i kontynuowania wsparcia finansowego dla działalności, którą należy podjąć, aby osiągnąć cel końcowy. Komisja całkowicie poparła podjęte działania i jest zainteresowana we wspieraniu finansowym kontynuowania działalności. W związku z powyższym został wysłany wniosek o wsparcie tej działalności w okresie od 1 września 2007 (Dialog Społeczny – Projekt IV).

⁹ Formalnie powołano ją na spotkaniu w dniu 22 marca 2007 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Na spotkaniu Biura ETUCE w marcu 2007 roku zatwierdzono i uaktualniono Plan Działania do zatwierdzenia przez kwietniową Radę Zarządzającą prosząc ją o bardziej szczegółowe upoważnienie dla przyszłej działalności na bazie dotychczasowych doświadczeń. Aktualnie Rada Zarządzająca musi rozważyć zakres dialogu w relacji do różnych poziomów obszaru edukacyjnego. Sekretariat ETUCE sugeruje następujący zakres dialogu:

- edukacja przedszkolna,
- edukacja podstawowa,
- edukacja średnia,
- szkolnictwo wyższe i badania,
- edukacja zawodowa i szkolenie.

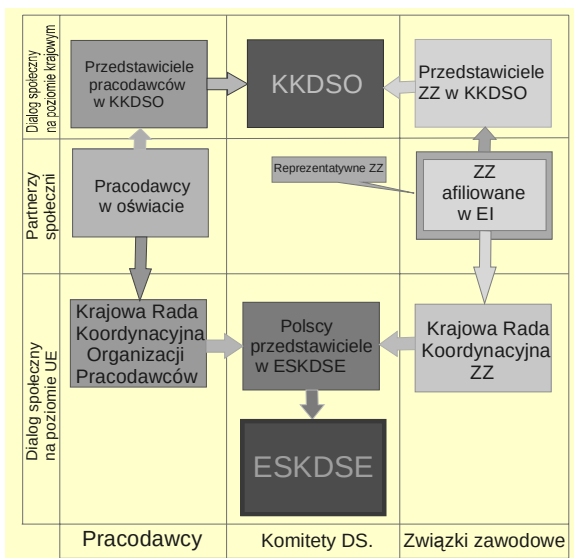
Rada Zarządzająca jest także proszona o rozważenie konkretnych spraw w odniesieniu do uczestnictwa i organizacji pracodawców, a także spraw w odniesieniu do innych partnerów/dialogów odnoszących się do:

- identyfikacji pracodawców w każdym kraju, na każdym poziomie,
- podziału obowiązków pomiędzy krajowymi pracodawcami;

Krajowa struktura follow-up (organizowanie) jest realizowana przez krajowych partnerów społecznych. Stosownie do istniejących struktur zarówno pracodawcy, jak i nauczycielskie związki zawodowe muszą ustanowić podstawę dla powoływania w przyszłości swoich przedstawicieli.

Z definicji kraje uczestniczące to kraje Unii Europejskiej (27). Komisja pokrywa wydatki dotyczące jednego uczestnika ze strony pracodawców i jednego ze strony nauczycielskich związków zawodowych w krajach UE.

Poniżej na wykresie przedstawiono propozycje organizacji dialogu społecznego w edukacji, gdyż wstępnie przyjęto propozycję stworzenia komitetów dialogu społecznego dla tej sfery.



Rys. 2. Dialog społeczny w oświacie

Źródło: materiały z warsztatów na temat tworzenia dialogu społecznego zorganizowanych w dniu 22 marca 2007 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Aktualnie można wskazać następujące istniejące przeszkody w organizacji dialogu społecznego w edukacji:

- problemy z określeniem partnerów społecznych (w edukacji Ministerstwo Edukacji Narodowej, podobnie jak w szkolnictwie wyższym Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego uważa, że nie jest pracodawcą, gdyż są nimi poszczególni prowadzący szkoły – ich organy założycielskie, a w przypadku szkół wyższych posiadają one samodzielność i same są pracodawcami),
- niezorganizowanie się partnerów społecznych,
- brak uzgodnionej krajowej reprezentacji,
- brak zapewnienia strukturalnej łączności krajowej,
- trudności w zorganizowaniu się na poziomie europejskim.

Zakończenie

Reasumując warto zaznaczyć, że podejmowana idea stworzenia tak na szczeblu krajowym, jak i europejskim forum dialogu społecznego czy to dla edukacji jako całości, czy też oddzielnie dla edukacji i dla szkolnictwa wyższego oraz nauki jest ze wszelkich miar zasadna. Dialog społeczny może wspomóc budowanie zaufania pomiędzy stronami i ułatwić im lepsze zrozumienie związanych z nim problemów. Może stworzyć atmosferę gotowości do podejmowania nowych wyzwań. Powinien przyczynić się do wypracowania konsensusu w kwestii generalnych celów, które mają być osiągnięte oraz umacniać zgodę na niezbędne, a czasami bolesne środki niezbędne dla ich osiągnięcia.

Dla pomyślnego rozwoju dialogu społecznego niezbędna jest kultura dialogu, na którą składa się m.in. tworzenie klimatu zaufania, dotrzymywanie umów i danego słowa, a także rzetelna informacja.

Trzeba jednak pamiętać, że dialog społeczny nie jest „cudownym środkiem” na wszelkiego rodzaju problemy na polu ekonomicznym i społecznym, w tym także na polu edukacji i nauki, a jakość dialogu społecznego, czyli jego efekty będą tak dobre, jak jego partnerzy społeczni.

Literatura

1. Decyzja Komisji z 20 maja 1998 r. w sprawie ustanowienia Komitetów Dialogu Sektorowego promujących dialog między partnerami społecznymi na szczeblu europejskim (notyfikowana jako dokument nr C (1998) 23340, 98/500/WE, Dz. U. L 225 z 12 sierpnia 1998 roku (polskie wydanie specjalne, rozdział 5, t. 3).
2. Gonciarz B., Pańków W., Dialog społeczny po polsku – fikcja czy szansa? Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005.
3. Grosse T.G., Dialog społeczny a dialog obywatelski w Unii Europejskiej, „Trzeci Sektor” 2005/2006, nr 4.
4. Industrial Relations In Europe 2004, s. 71 (http://ec.europa.eu/employment_social/publications/2005/ke6104307_en.pdf).
5. Ishikawa J., Key Features of National Social Dialogue: a Social Dialogue resource book, International Labour Office, Genewa 2003, s. 3.
6. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25

maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, z 2001 r. Nr 28, poz. 319, z 2006 r., Nr 200, poz. 1471).

7. Materiały z warsztatów na temat tworzenia dialogu społecznego zorganizowanych w dniu 22 marca 2007 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej.
8. Rybicka E., Jubileusz europejskiego dialogu społecznego, pismo Dialogu Społecznego 2006, nr 10.
9. Social Dialogue (<http://www.ilo.org/public/english/dialogue/ifpdial/areas/social.htm>).
10. Social Dialogue in Europe – Partnership for Change, MEMO/04/211, Brussels 2004 (<http://www.europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/04/211&format=PDF&aged=1&language=EN&guilLanguage=en>)
11. The European social dialogue, a force for innovation and change. COM (2002) 341 final, Commission of the European Communities, Brussels 2002 (http://ec.europa.eu/employment_social/news/2002/jul/social_en.pdf).
12. Towalski R. (red.), Dialog społeczny. Najnowsze dyskusje i koncepcje, Centrum Partnerstwa Społecznego Dialog, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2007.
13. Traktat Amsterdamski zmieniający Traktat o Unii Europejskiej, Traktaty ustanawiające Wspólnoty Europejskie oraz niektóre związane z nimi akty (http://www.polskiejutro.com/pdf/Traktat_Amsterdamski.doc).
14. Zalewski D. (red.), Dialog społeczny na poziomie regionalnym. Ocena szans rozwoju, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2005.

Recenzent:

prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autora:

Leszek WIECZOREK

dr nauk prawnych, adiunkt

Uniwersytet Śląski

Wydział Pedagogiki i Psychologii;

Instytut Pedagogiki

ul. M. Grażyńskiego 53

40-126 Katowice

Tło, wyzwania, a rzeczywistość nauczania międzykulturowego

Background, challenges and the reality of intercultural education

Słowa kluczowe: wielokulturowość, międzykulturowość, migracja, kompetencje, trenerzy, szkolenia, wzajemne zrozumienie.

Key words: multicultural, interculture, migration, competencies, trainers, training, mutual understanding.

Summary

Nowadays for Europe the main challenge is not only economical, political and geographical changes but also the peace and the popularisation of the stability. There are a lot of people who migrate to Europe from other continents. How does the meeting of different cultures influence on people? Will we manage with daily diversity? Will we learn to respect these differences? What procedures are necessary to achieve mutual acceptance and respect? What difficulties will we meet? The article focuses on the difference between multicultural and interculture. It indicates reasons for which people come to different countries. The author tries to respond the question what activities have to be undertaken to teach foreigners effectively in new environment.

Początki XXI wieku stwarzają ludziom szerokie możliwości przemieszczania się w poszukiwaniu lepszego życia. Społeczeństwa ulegają wymieszaniu, nierzadko zacierają się różnice kulturowe. Rozważając nad aspektami wielokulturowości i międzykulturowości niezbędnym jest zacząć od zdefiniowania tych pojęć.

Według M. Golka wielokulturowość jest to: „współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych cechach dystyngtywnych; wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami”¹.

Czy jednak wielokulturowość jest pojęciem tożsamym z międzykulturowością? Zaglądając do monografii E. Chromiec „Dziecko wobec obcości kulturowej” można dostrzec, że wielokulturowość nie kształtuje współczesnych społeczeństw, jednak w następstwie przemian ekonomicznych, politycznych czy komunikacyjnych świat staje się coraz bardziej zróżnicowany kulturowo. Z drugiej strony obecnie jest to problem różnic kulturowych w obrębie poszczególnych

¹ M. Golka: Oblicza wielokulturowości, w: U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego, red. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łódziński, Warszawa 1997, s. 55.

– zwłaszcza wieloetnicznych – państw, które posiadają swoje mniejszości etniczne, religijne, seksualne, domagające się własnego miejsca w kulturze narodowej². Problem europejskiej wielokulturowości to istnienie starych mniejszości narodowych i etnicznych, jak na przykład Baskowie, często podporządkowanych kulturze dominującej, lecz z drugiej strony społeczności przybyłych z byłych kolonii, np. Hindusów.

Edukacja jako element polityki wielokulturowości formułuje swoje cele i zadania z uwagi na swoiste cechy wielokulturowości jako fenomenu określonej społeczności. Jest również istotnym czynnikiem w „zarządzaniu różnorodnością”. Edukacja próbuje przygotować ludzi do pracy w społeczeństwie etnicznego pluralizmu. Zakres działań podejmowanych w tematyce wielokulturowości obejmuje programy edukacyjne skierowane na wiedzę o odmiennych społecznościach kulturowych, jak też nauczanie biculturalne oraz zagadnienia wielokulturowych kompetencji działania jako warunku pomyślności zawodowej i osobistej³. Taka działalność edukacyjna jest wspierana przez międzykulturowość, której powstanie datuje się na lata 60. XX wieku. Dziedzina ta dotyczy kulturowych uwarunkowań kontaktów międzyludzkich: odmienne style życia, wartości czy różnice w systemach komunikowania się, o czym jest mowa poniżej. Jak to stwierdził J. Nikitorowicz: „wielokulturowość jest faktem, a międzykulturowość jest wyzwaniem edukacyjnym”. Zagłębiając się w tematykę, można stwierdzić, że „przez edukację międzykulturową należy rozumieć proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to może, drogą krytycznych refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej”⁴. Moment odniesienia do tożsamości jest często podkreślany w modelach kontaktu oraz w analizach problemów międzykulturowości. Warunkiem wstępnym procesu edukacji międzykulturowej powinna być natomiast silna identyfikacja regionalna, a celem edukacji regionalnej i międzykulturowej jest wdrożenie i kształtowanie nawyku ciągłego dialogu i negocjacji.

W obecnych czasach przemieszczanie się społeczeństw jest zjawiskiem globalnym. Wiąże się to z następującymi elementami:

- zwiększona mobilność środowisk europejskich i pozaeuropejskich. Ludzie emigrują w poszukiwaniu lepszych warunków do pracy i do życia. Bardzo często decydują się zostać w wybranym kraju. Inną przyczyną może być chęć poznania nowej kultury i zwyczajów mieszkańców, pobieranie nauki w obcym kraju, doskonalenie umiejętności, czy nabywanie nowej wiedzy.
- przymusowa emigracja – zazwyczaj ucieczka kraju otoczonego wojną lub uwikłanego w konflikty polityczne. Ludzie represjonowani przez władzę szukają schronienia poza granicami.
- zmiana klimatu – dotyczy przede wszystkim państw afrykańskich. Ocieplenie klimatu powoduje nieurodzaj oraz brak pożywienia. Ludzie w poszukiwaniu „lepszego życia” porzucają swoją ziemię i wyjeżdżają na obszary bardziej urodzajne.
- bieda – powiązana jest również ze zmianą klimatu, lecz nie tylko. Bieda wynika również z wojen domowych, co doprowadza do wyniszczenia kraju w obrębie wszystkich jego aspektów (kulturowych, opiekuńczych, przemysłowych itd.). Na przykład ludność Somalii emigruje do

² E. Chromiec: Dziecko wobec obcości kulturowej. Międzykulturowość. Gdańsk 2004, s. 25.

³ Tamże, s. 26–27.

⁴ Tamże, s. 28.

Wielkiej Brytanii, gdyż we własnym kraju nie ma perspektyw nie tylko na rozwój zawodowy, ale również napotyka trudności ze znalezieniem pożywienia. Wskaźnik umieralności dzieci oraz chorób jest jednym z najwyższych na świecie.

Wielokulturowość wymaga uznania przez środowisko, a to jest bardzo często kwestią konfliktową. Powszechnie uważa się bowiem, że osoby przybyłe do danego kraju są zagrożeniem dla rdzennych mieszkańców w różnych przejawach życia, np. bezpieczeństwa, czy ubiegania się o pracę. Z drugiej strony jednak osoby takie są mile widziane jako tańsza siła robocza. Problem stanowić może znajomość języka i kultury. Dlatego coraz częściej organizowane są kursy czy szkolenia dla tych grup społecznych, aby włączyć ich w życie danego społeczeństwa.

Badając aspekt międzykulturowości pojawia się pytanie, w jakim stopniu wykształceni są wykładowcy do nauczania nowo przybyłych grup społecznych. Często bowiem posiadają one odmienne spojrzenie na życie i należy postępować z nimi inaczej, niż z rdzennymi mieszkańcami. Poza tym nasuwa się również pytanie: Dlaczego powinniśmy nauczać i uczyć się o kulturze? Powodów jest wiele. Moim zdaniem najważniejsze z nich to:

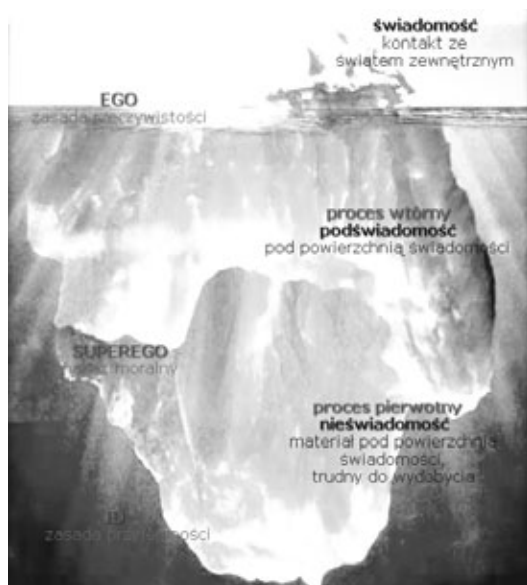
1. Każdy człowiek musi być świadomy swojej własnej kultury, stereotypów, uprzedzeń, bowiem tylko własna kultura powoduje, że stajemy się bardziej krytyczni w stosunku do własnej kultury. Innymi słowy, musimy nauczyć się obiektywnie dostrzegać i odróżniać to, co w naszej własnej kulturze jest dobre, a co powinniśmy zmienić. Takie myślenie pomoże obiektywnie oceniać kulturę obcą.
2. Kultura pozwala nam na „wyłapywanie” różnych wartości, takich jak: akceptacja, respekt, rozumienie różnic kulturowych. Powszechnie wiadomo, że żadna kultura nie jest doskonała, a osoby, które tak twierdzą myślą w sposób subiektywny. Nauka o kulturze uczy ludzi dostrzegania różnic oraz szacunku dla obcości.
3. Ludzie nabywają umiejętność wielokulturowego zrozumienia.
4. Znajomość kultury uczy bycia otwartym na zmiany, tolerancyjnym oraz świadomym stereotypów i mitów istniejących we własnym środowisku.
5. Ludzie znający inną kulturę zazwyczaj starają się skupić na jedności społecznej, minimalizowaniu konfliktów oraz promowaniu włączenia osób wykluczonych w życie społeczeństwa.
6. Kultura wywołuje potrzebę doskonalenia zdolności patrzenia na różne rzeczy z różnych perspektyw oraz uczenia się rozumienia i akceptowania różnych punktów widzenia.
7. Kultura dąży do udoskonalenia umiejętności dostosowania się do życia w szybko zmieniającym się społeczeństwie globalnym na początku XXI wieku.

Pragnąc uniknąć konfliktów na tle kulturowym należy uczyć się i „uwrażliwiać” na inność kulturową. Ktoś inny może być postrzegany jako interesujący, odmienny, co powoduje, że odnosimy się do niego z szacunkiem i zaciekawieniem. Z drugiej jednak strony świadomość inności może powodować lęk, obawę przed zmianami, zagrożenie. Obok uczuć pozytywnych mogą pojawić się i te negatywne. Bez wsparcia edukacyjnego te ostatnie mogą zdobyć przewagę.

Zatrzymajmy się jednak przy kwestii świadomości, bowiem w środowisku wielokulturowym świadomość odgrywa decydującą rolę. Już Freud zdefiniował trzy poziomy świadomości:

- świadomość (niewielka część lodowca) – część umysłu, która dotyczy tego, czego jesteśmy świadomi.
- podświadomość (środkowa część lodowca) – jest to pamięć. Jest ona zapisana na podświadomym poziomie świadomości, ale może być przeniesiona do świadomości.

- nieświadomość (największa część lodowca) – część umysłu niedostępna dla świadomości. Jest jak pudełko, w którym zgromadzone są odczucia, pomysły powiązane z niepokojem, konfliktem, bólem. Znajduje się tam, gdzie ma miejsce większość pracy Id, Ego i Superego.



Rys. 1. Psychoanalityczny model osobowości Freuda

Źródło: <http://pl.wikipedia.org/wiki>.

Na podstawie powyższego „modelu lodowcowego” widzimy więc, że większość naszego umysłu zajmuje nieświadomość. To w niej znajdują się: obawy, strach, pożądania, irracjonalne marzenia, wstydlive doświadczenia, motywy przemocy czy niemoralne pragnienia. Są one osadzone głęboko w naszym umyśle i nawet nie wiemy, kiedy się obudzą. Występują u każdego człowieka, choć czasem może to wydawać się absurdem.

Podążając za lodowcem w górę dostrzegamy poziom podświadomości, obejmujący wspomnianą wcześniej pamięć oraz zapisaną wiedzę. Elementy te mogą przejść do poziomu świadomości, ale nie muszą i czasami pozostają w sferze podświadomości przez długi okres życia. I ostatni – najmniejszy – poziom świadomości obejmuje myśli i uczucia. Elementy te są widoczne dla innych ludzi, uzewnętrzniają się w zależności od okoliczności.

Reasumując, według Freuda tylko 10% lodowca jest widoczne, natomiast pozostałe 90% jest pokryte wodą (podświadomość i nieświadomość).

Wiedząc, że świadomość człowieka wpływa na jego stosunek do innych ludzi, jest ona istotnym elementem w aspekcie wielokulturowości. Musimy nauczyć się rozumieć odmienność i dlatego bardzo ważnym elementem jest kształcenie osób w tym zakresie.

Wykładowcy nauczający osoby pochodzące z różnych kultur muszą nabyć określone umiejętności, aby ich praca dała pozytywne efekty. Wydaje się, że skuteczność nauczania międzykulturowego wykładowców można przedstawić w formie „schodów”.

Obecne badania sugerują, że wykładowcy osób dorosłych w Polsce oraz w pozostałych krajach Unii Europejskiej nie posiadają odpowiednich kompetencji w ramach nauczania mię-

dzykulturowego. Spowodowane jest to brakiem wsparcia i pomocy, które pozwoliłyby rozwinąć kompetencje, które są kluczowe dla odpowiedniego zaspokajania potrzeb osób dorosłych, szczególnie tych defaworyzowanych lub wykluczonych oraz aby zapewnić im ciekawą formę uczenia.



Rys. 2. Kroki doskonalenia skuteczności międzykulturowej nauczycieli

Źródło: *opracowanie własne.*

Rozwojowe podejście do szkoleń w zakresie wrażliwości międzykulturowej opracował Milton Bennett. Wyróżnił dwa etapy wrażliwości międzykulturowej:

1. Etnocentryczny, do którego zalicza:
 - zaprzeczenie/odmowę – na tym etapie stwierdzamy, że nie ma żadnego powodu, aby nabywać wiedzę o obcej kulturze,
 - obronę – uważamy, że nasza własna kultura stoi wyżej niż inne kultury w wielu aspektach,
 - minimalizację – twierdzimy, że wszyscy ludzie są podobni mimo powierzchownych różnic.
2. Etnorelatywny, do którego zalicza:
 - akceptację – różnice między ludźmi już nie wydają się problemem. Inna kultura stała się czymś interesującym,
 - przystosowanie – używamy różnych standardów dla oceny sytuacji w kontekście obcej kultury,
 - integrację – czujemy się komfortowo w obcej kulturze i traktujemy ją tak, jakby była naszą własną kulturą.

Komunikacja międzykulturowa jest dziedziną nauki, która stara się dostrzec, w jaki sposób ludzie z różnych środowisk kulturowych próbują się nawzajem komunikować.

Pojęcia komunikacji „wysokiego kontekstu” oraz „niskiego kontekstu” zostały zdefiniowane przez Edwarda Halla. Służą one do ogólnego opisu różnic kulturowych pomiędzy społecznościami.

„Wysoki kontekst” (high context) dotyczy tendencji kulturowych występujących w grupach o podobnych doświadczeniach i oczekiwaniach. W kulturze „wysokiego kontekstu” wiele rzeczy jest niedopowiedzianych, pozwalających na wyjaśnienie kulturowe. Społeczeństwo takie nie wyjaśnia wszystkiego słowami, bowiem jest przekonane, że osoby należące do grupy znają kulturę i jej zasady. Przykładem może być pocałowanie kobiety w rękę, co jest popularne w kulturze polskiej. Osoby znające kulturę nie wymagają dodatkowych wyjaśnień, natomiast osoby innej kultury mogą to postrzegać jako dziwną sytuację.



Rys. 3. Różnorodność komunikacji międzyludzkiej

Źródło: opracowanie własne.

„Niski kontekst” dotyczy tendencji kulturowych występujących również w grupach o podobnych doświadczeniach i oczekiwaniach. W kulturze o niskim kontekście kulturowym doświadczenia i oczekiwania są w mniejszym wymiarze używane do komunikowania się. Częściej używane są słowa do wyrażenia czegoś.

Cechami charakterystycznymi dla „wysokiego kontekstu” są:

- mniej wyraźna komunikacja werbalna, mniej pisanych/formalnych informacji,
- większe przyswojenie oraz zrozumienie tego, o czym się mówi,
- długotrwałe więzi międzyludzkie,
- silne ograniczenia – kto jest powszechnie akceptowany, a kto jest postrzegany jako obcy,
- sytuacyjna, racjonalna wiedza,
- decyzje i zadania skupione wokół bezpośrednich personalnych związków, często wokół osoby, która jest postrzegana jako autorytet.

„Niski kontekst” charakteryzuje się:

- ukierunkowanymi zasadami, ludzie korzystają z zewnętrznych zasad,
- wiedza jest skodyfikowana, publiczna, zewnętrzna i łatwo dostępna,
- wiedza jest coraz częściej przekazywana,
- czynności są scentralizowane. Decyzje i zadania skupione są wokół potrzeb niezbędnych do zrealizowania, podział odpowiedzialności.

Komunikacja międzyludzka może być bezpośrednia lub pośrednia. Podział taki został opracowany przez Gudykunst i Ting-Toomey. Style bezpośredni i pośredni dotyczą sposobu wyrażania prawdziwych intencji mówiącego w odniesieniu do potrzeb i pragnień.

Osoby będące indywidualistami o niskim kontekście kulturowym mają tendencje do używania stylu bezpośredniego, który jest powiązany najlepiej z powszechnymi wartościami (szczerść, otwartość, indywidualne wartości) danej kultury.

Osoby kolektywistyczne o wysokim kontekście kulturowym wolą używać stylu pośredniego. Przedstawiciele takiej kultury często używają niedoprecyzowanych i niejasnych słów przy przekazywaniu wiadomości. Poprzez taką postawę „podkreślają zdolność słuchacza do wyciągania wniosków i intencji mówiącego”.

I wreszcie komunikacja niewerbalna jest zazwyczaj rozumiana jako proces komunikowania się poprzez wysyłanie i otrzymywanie wiadomości bez używania słów. Takowe wiadomości mogą być wyrażane poprzez: dotyk, kontakt wzrokowy, postawę, potrzeby fizjologiczne, czy gestykulację.



Rys. 4. Komunikacja w sposób niewerbalny

Źródło: opracowanie własne.

Projekt „Rozwój kompetencji międzykulturowych w edukacji” (GRUNDTVIG 2 – 07/GR-LP/07-0088/P1), w którym uczestniczy Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, zamierza zaopatrzyć nauczycieli w niezbędne kompetencje, które pozwolą zaspokoić rosnące potrzeby osób dorosłych pochodzących z różnych środowisk kulturowych krajów Unii Europejskiej i nie tylko. Opracowane kompetencje pomogą stworzyć zróżnicowany, obejmujący różne potrzeby kulturowe program nauczania dla osób dorosłych ze środowisk wielokulturowych. Program obejmie w przyszłości obszar Unii Europejskiej w kontekście nauczania grup defaworyzowanych, czujących wyizolowanie kulturowe w instytucjach mających monokulturową naturę, gdzie nie ma zbyt wielu przedstawicieli innych kultur. Ponadto projekt pomoże uaktywnić międzykulturową komunikację oraz obejmie edukację osób dorosłych w wymiarze europejskim.

Na partnerstwo projektu oprócz Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB składają się następujące instytucje europejskie:

- London Borough of Enfield (koordynator projektu) – instytucja brytyjska oferująca szeroki zakres usług publicznych, włączając kształcenie osób dorosłych, szkolnictwo, budownictwo mieszkaniowe, usługi socjalne i środowiskowe, czy rozwój ekonomiczny. Instytucja odpowiedzialna jest za promocję rozwoju gospodarczego na terenach lokalnych, a także za pracę wspólnie z innymi organizacjami w celu opracowania szkoleń dostarczających niezbędnych

kwalifikacji wymaganych na rynku pracy. Okręg, w którym leży instytucja staje się coraz bardziej międzykulturowy, ponieważ zamieszkuje tam wielu osób pochodzących z krajów oczekujących na wejście do Unii Europejskiej i chcących uczyć się języka angielskiego (www.enfield.gov.uk).

- TÜV SÜD Akademie GmbH jest instytucją szkoleniową i częścią grupy TÜV SÜD. Została założona w Monachium w 1986 r. w celu udoskonalenia ogólnodostępnej, specjalistycznej wiedzy grupy TÜV SÜD. Jako uznany dostawca technicznych i edukacyjnych szkoleń zawodowych (TVET) w obszarach inżynierii technicznej i zarządzania, a ponadto umiejętności miękkich, TÜV SÜD Akademie GmbH jest znana w całym Niemczech. Jej misją jest uaktualnianie wiedzy w przemyśle, małych i średnich przedsiębiorstwach, instrukcje praktyczne oraz szeroki zakres innych zajęć. Rocznie ponad 65000 uczestników bierze udział w otwartych kursach szkoleniowych oraz seminariach organizowanych wewnątrz firm. TÜV SÜD Akademie GmbH dostarcza szkolenia z ponad 400 tematów. Uczenie się przez całe życie jest jednym z głównych działań TÜV SÜD Akademie, które uzyskały akredytację niemieckiego biura zatrudnienia jako dostawca szkoleń dla osób pozostających przez długi czas bez zatrudnienia: prowadzi obecnie 80 kursów szkoleniowych, które uzyskały certyfikację. Średnio 3000 uczniów uczestniczy w 200 różnych kursach specjalistycznych ukierunkowanych na potwierdzenie ich zdolności do pracy. Dodatkowo TÜV SÜD Akademie GmbH prowadzi kursy finansowane przez Europejski Fundusz Społeczny, którego celem jest zmniejszenie bezrobocia oraz wsparcie dla małych i średnich przedsiębiorstw. Rocznie w sześćdziesięciu tego typu szkoleniach uczestniczy średnio 1000 osób. Ponieważ coraz więcej klientów Akademii pochodzi z zagranicy, istnieje potrzeba zapewnienia trenerom możliwości rozwoju swoich kompetencji w celu prowadzenia przez nich kursów odpowiadających potrzebom środowisk międzykulturowych (www.tuev-sued.de).
- Prienai Municipality Public Library z departamentem „Centrum Językowe”, które będzie uczestniczyło w projekcie, zbiera różnorodne informacje na temat mieszkańców regionu Prienai. Ponadto organizuje kulturowe i edukacyjne imprezy oraz bierze udział w nieformalnym kształceniu osób dorosłych, ukierunkowanym na osoby bezrobotne, nieposiadających podstawowych umiejętności (języki obce, obsługa komputera itd.) oraz na ludzi wykształconych, ale wykluczonych pod względem kulturowym, intelektualnym czy religijnym. Współpracując z organizacjami dostarczającymi szkoleń formalnych oraz będąc dostępnym dla różnych grup lokalnej społeczności Library wraz z Centrum Językowym przekształciło się ostatnio w „Centrum uczenia się przez całe życie”, którego grupą docelową są osoby dorosłe nieposiadające formalnie uznanych kwalifikacji (biblioteka@prienai.rvb.lt).

W ramach projektu instytucje partnerskie zidentyfikują dobre praktyki z zakresu formalnego i nieformalnego międzykulturowego kształcenia osób dorosłych w Wielkiej Brytanii, Polsce, Niemczech i na Litwie. Ponadto zostanie opracowany katalog kompetencji międzykulturowych niezbędny wykładowcom osób dorosłych. W celu zrealizowania tego zadania zorganizowane zostaną seminaria oraz warsztaty, w które zaangażowani będą wykładowcy oraz uczniowie z różnych krajów partnerskich, organizacji i środowisk kulturowych. Celem seminariów i warsztatów roboczych będzie opracowanie metod kształcenia międzykulturowego, kompetencji kulturowych potrzebnych praktykom kształcenia i doskonalenia osób dorosłych, a także zaproponowanie sposobów opracowania tych kompetencji, ich zatwierdzenia i akredytacji. Uczniowie i nauczyciele wymieniać się informacjami na temat kształcenia i doskonalenia wiedzy w poszczególnych krajach. Końcowy produkt projektu dostarczy wskazówek na temat wprowa-

dzenia metodologii międzykulturowej do edukacji i doskonalenia osób dorosłych oraz uznania potrzeb i aspiracji uczniów pochodzących z różnych środowisk kulturowych. Będzie miało to na celu wzrost doświadczenia w nauczaniu, zachęcenie do uczestnictwa w kursach międzykulturowych, wzmocnienie motywacji oraz podniesienie aspiracji.

Projekt nastawiony jest również na przeprowadzenie badań nad sposobami doskonalenia kompetencji międzykulturowych nauczycieli osób dorosłych w krajach partnerskich. Opracowany zostanie pakiet/przewodnik zawierający informacje o języku, kulturze, defaworyzacji, przesiedlaniu, wykluczeniu oraz niepełnosprawności ludzi.

Jednym z celów projektu jest rozwój silnego i skutecznego partnerstwa szkoleniowego, które zaangażuje trenerów pracujących w środowiskach międzykulturowych, zidentyfikuje i opracuje kompetencje międzykulturowe, aby umożliwić ich organizacjom lepszy dostęp do kształcenia oraz szersze uczestnictwo w kształceniu osób dorosłych. W ramach niniejszego celu projektu osiągnięte zostaną następujące założenia:

- wypracowanie wspólnego pojęcia „kompetencji międzykulturowych” w krajach partnerskich,
- położenie nacisku i rozwinięcie świadomości międzykulturowej,
- identyfikacja treści szkoleniowych odnoszących się do nauczania międzykulturowego,
- identyfikacja kompetencji międzykulturowych potrzebnych trenerom osób dorosłych,
- opracowanie pakietu narzędzi dla uzyskania kompetencji międzykulturowych przez nauczycieli osób dorosłych,
- opracowanie strategii obejmującej zróżnicowanie międzykulturowe w programie nauczania dla osób dorosłych.

Zarówno częstkowe, jak i końcowe rezultaty projektu będą upowszechniane bardzo szeroko w ramach organizacji partnerskich w wymiarze krajowym i międzynarodowym. Każda instytucja będzie upowszechniała rezultaty projektu w swoim kraju za pośrednictwem mediów, poprzez publikacje, strony internetowe, prezentacje na imprezach krajowych, takich jak konferencje i seminaria, aby upewnić się, że instytucje lokalne są świadome wyników projektu i wykorzystują je w celu rozwijania swoich własnych praktyk. Rezultaty końcowe projektu, włączając pakiet narzędzi, będą opublikowane, a także dostępne w wersji elektronicznej oraz będzie możliwość pobrania ich ze stron internetowych, a ponadto będą podstawą upowszechniania w wymiarze międzynarodowym oraz na seminarium końcowym projektu, na którym międzykulturowy pakiet narzędzi zostanie formalnie wykorzystany. Pakiet narzędzi będzie zawierał kluczowe cechy kulturowe krajów uczestniczących, strukturę typowych i specyficznych cech dla danego kraju, kompetencje międzykulturowe odpowiednie dla edukacji osób dorosłych, metody oceny kompetencji międzykulturowych oraz źródła badań międzykulturowych.

Recenzent:

prof. dr hab. Stanisław KACZOR

Dane korespondencyjne autora:

Ludmiła ŁOPACIŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

e-mail: ludmila.lopacinska@itec.radom.pl

CONFINTEA VI – Światowa Konferencja UNESCO ds. Edukacji Dorosłych w kontekście programów oświatowych MDGs, EFA, UNLD, LIFE i DESD

CONFINTEA VI – the UNESCO's International Conference
on Adult Education in the Context of MDGs, EFA, UNLD,
LIFE, DESD Agendas

Słowa kluczowe: CONFINTEA, UNESCO, alfabetyzacja, międzynarodowe programy na rzecz edukacji i rozwoju (MDGs, EFA, UNLD, LIFE, DESD), edukacja, organizacje wyspecjalizowane ONZ, organizacje pozarządowe, UE.

Key words: CONFINTEA, UNESCO, literacy, international education and development agendas (MDGs, EFA, UNLD, LIFE, and DESD), education, UN specialized agencies, NGOs, EU.

Summary

An attempt is made to look at the context in which CONFINTEA VI, the next UNESCO World Conference on Adult Education, is currently being prepared. The last one was in 1997, and ever since a series of international conferences, processes and decades dealing with adult and continuing, non-formal and out-of-school, literacy and basic education, are taking place in parallel, most of it complementing each other. Unfortunately, this attention does so far not find a high level of financial support, neither nationally nor internationally. However, it must be acknowledged that after a serious decline in support to education in development in general the situation seems to be improving. Additionally, the example of policy making for adult and lifelong learning in the European Union may stimulate development at the international level.

Na wstępie krótki przegląd najważniejszych międzynarodowych dekad i procesów oświatowych, w efekcie których zostały zainicjowane różnorodne programy. Zaczniemy od CONFINTEA: ostatnia miała miejsce w 1997 roku w Niemczech, następna odbędzie się w 2009 roku w Brazylii. W międzyczasie w 2003 roku w Tajlandii dokonano częściowej oceny rezultatów. W roku 2008 odbędą się w pięciu regionach świata konferencje przygotowujące do szczytu w Brazylii.

Wiosną 2000 roku w Senegalu miało miejsce Światowe Forum Edukacji, na którym debatowano nad kwestiami programu „Edukacji dla wszystkich” (EFA) w perspektywie 2015 roku. Zaś jesienią tego samego roku na Szczycie Milenijnym Organizacji Narodów Zjednoczonych zostały zdefiniowane „Milenijne Cele Rozwoju” (Millennium Development Goals – MDG),

które powinny zostać osiągnięte do 2015 roku. W 2002 roku ONZ ogłosiła „Dekadę Alfabetyzacji” (UN Literacy Decade, 2003–2012), następnie z inicjatywy UNESCO – program „Literacy Initiative for Empowerment – LIFE” na lata 2006–2015, promujący i wspomagający działania podejmowane w ramach dekady alfabetyzacji, a także cele wyznaczone przez CONFINTEE, MDG i EFA. Kolejne wydarzenie to ustanowienie przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 2002 roku „Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju na lata 2005–2014” (Education for Sustainable Development – DESD). Dostatecznie dużo powodów do powołania w centrali UNESCO w Paryżu specjalnej jednostki organizacyjnej celem koordynacji wprowadzania w życie założeń ustanowionych dekad w dziedzinie edukacji.

Z poniższych opisów wynika niezbicie, że wszystkie te procesy i programy mają swoje uzasadnienie i znaczenie. Jednocześnie daje się w nich zauważyć obszary pokrewne, a niekiedy wręcz wspólne. Z punktu widzenia wagi problematyki program Edukacja dla Wszystkich (EFA) jest wyraźnie bardziej obszerny niż pozostałe, ponieważ z jednej strony dotyczy głównych procesów zachodzących w sektorze oświaty, z drugiej strony odgrywa lub przynajmniej powinien odgrywać najważniejszą (obok CONFINTEI) rolę w edukacji młodzieży i dorosłych.

Poza rozważaniami na temat światowych procesów rozwojowych jest w niniejszym artykule mowa o najważniejszych pozytywnych zjawiskach zachodzących w Europie, szczególnie w Unii Europejskiej oraz o najbardziej istotnych obszarach zainteresowań, możliwościach i działaniach licznych organizacji pozarządowych w dziedzinie edukacji młodzieży i dorosłych, uzupełniających bądź kompensujących inicjatywy rządów i ich organizacji.

Milenijne Cele Rozwoju 2000–2015 (MDG – Millennium Development Goals)

Na interpretację pojęcia „rozwój” decydujący wpływ wywarły przemiany, zachodzące w ramach procesów dekolonizacyjnych w krajach afrykańskich, azjatyckich i latynoamerykańskich w latach 50., 60. – aż po lata 70. Wkrótce stało się widoczne, że towarzyszące przemianom dążenia szerokiej rzeszy ludności do zaspokojenia podstawowych potrzeb, czyli: „stosowna edukacja, godne warunki życia (wyżywienie, mieszkanie), bezpieczeństwo społeczne, uczestnictwo w życiu politycznym i społecznym oraz aktywność kulturalna (1) pozostają w dalszym ciągu dalekie od urzeczywistnienia. W tych czasach rodziła się pomoc dla krajów rozwijających się, w ramach której wsparcie w dziedzinie oświaty stanowiło znaczące zadanie.

Dramatyczna kulminacja kryzysowych sytuacji na świecie stała się powodem do organizowania światowych konferencji debatujących nad rozwiązaniem palących problemów. I tak w 1992 roku w Rio de Janeiro podnoszono kwestie środowiska, w 1994 roku w Kairze – problemy ludności i rozwoju, w 1995 w Kopenhadze – rozwoju społecznego, zaś w Pekinie – problemy kobiet, w 1996 roku w Stambule – debatowano na temat siedzib ludzkich, a w Rzymie – żywności. Konferencją, która wniosła duże ożywienie do światowej debaty o najważniejszych problemach oświaty była Światowa Konferencja ds. Edukacji w Jomtien w 1990 roku. W końcowej deklaracji uczestnicy postulowali: „Każda osoba, czy to dziecko, osoba młoda czy dorosła powinna mieć szanse na zaspokojenie swoich podstawowych potrzeb edukacyjnych. Na nie składają się zarówno kompetencje w dziedzinie czytania, pisania, liczenia i rozwiązywanie problemów, jak i wiedza, umiejętności, wartości i postawy. Tego potrzebuje człowiek dla swojej egzystencji” (2).

Na szczycie Organizacji Narodów Zjednoczonych we wrześniu 2000 roku przywódcy 189 państw przyjęli Deklarację Milenijną; stała się ona podstawą do sformułowania w rok później ośmiu Milenijnych Celów Rozwoju:

- wyeliminowanie skrajnego ubóstwa i głodu,
- zapewnienie powszechnego nauczania wszystkim dzieciom na poziomie podstawowym,
- promocja równości płci i awans społeczny kobiet,
- ograniczenie umieralności dzieci w wieku do 5 lat,
- poprawa opieki zdrowotnej nad matkami i kobietami w ciąży,
- ograniczenie rozprzestrzeniania się HIV/AIDS, malarii i innych chorób,
- stosowanie zrównoważonych metod gospodarowania zasobami naturalnymi,
- stworzenie globalnego partnerskiego porozumienia na rzecz rozwoju (3).

Pobieżny ogłód milenijnych celów oświatowych pozwala stwierdzić, że najbardziej znaczącymi są przede wszystkim cel 2: Zapewnienie powszechnego nauczania na poziomie podstawowym (z postulatem 3: zapewnienie wszystkim dzieciom na świecie możliwości ukończenia pełnego cyklu nauki na poziomie podstawowym) oraz cel 3: Promocja równości płci i awans społeczny kobiet (z postulatem 4: wyeliminowanie nierównego dostępu do pierwszego i drugiego szczebla edukacyjnego do 2005 roku).

Co w międzyczasie okazało się możliwe do osiągnięcia? Z analizy porównawczej danych z lat 1998 i 2002 wynika, że w odniesieniu do celu 2 (nauczanie na poziomie podstawowym dla wszystkich) – istnieją tendencje pozytywne; średnio edukacją podstawową zostało objętych 83% dzieci z krajów rozwijających się, w Ameryce Łacińskiej nawet 96%. W dolnej partii tej skali plasuje się Azja Południowa z 83% i Afryka Subsaharyjska z 64% uczestnictwa. Niewiele lepiej sytuacja przedstawia się w przypadku realizacji celu 3 (promocja równości płci): na 180 objętych statystyką państw parytet równości uczestnictwa w edukacji podstawowej udało się osiągnąć tylko w 104 państwach. Zaś w przypadku stopnia średniego tylko w 57 ze 172 krajów. Należy przypuszczać, że do 2015 roku celu „równouprawnienie” nie uda się zrealizować (4).

Na Szczycie Milenijnym +5 w 2005 roku stwierdzono, że osiągnięcia są znaczne; w dziedzinie oświaty dokonano nawet więcej niż w innych obszarach. Jednakże w dalszym ciągu brakuje ważnych decyzji i wiążących deklaracji dotyczących zwiększenia niezbędnej pomocy dla krajów rozwijających się, pokojowego handlu i rezygnacji ze zbrojeń w coraz to nowy arsenał bojowy.

Rację mają ludzie i organizacje, angażujące się w działania na rzecz realizacji celu 6.: ograniczenie rozprzestrzeniania się HIV/AIDS. Utworzony przez szczyt G8 w 2001 roku „Fundusz Globalny” cierpi chronicznie na brak pieniędzy. Tylko 20% chorych na AIDS leczy się, chociaż lekarstwa są dostępne na rynku.

Należy poważnie traktować także głosy dopominające się ponownego zdefiniowania celów milenijnych, ponieważ zbyt powierzchownie podchodzą do dramatycznej sytuacji na świecie (jaką odpowiedzialność ponosi Północ?) oraz zbyt wąsko traktują rozwój (ekologia, równość społeczna). W konsekwencji doskwierająca bieda, zamiast ulegać eliminacji – pozostaje dominującą rzeczywistością.

Są także przedstawiciele Międzynarodowej Rady Edukacji Dorosłych (ICAE), którzy się uskarżają, że cele milenijne nie odnoszą się do edukacji dorosłych i pomijają nieformalną edukację młodzieży i dorosłych. Zapytują, czy cele milenijne mogą być w ogóle osiągnięte, jeśli ponad miliard ludzi jest pozbawiony edukacji podstawowej?

Edukacja dla Wszystkich: 2000–2015 (EFA – Education for All: 2000–2015)

Na początek lat 90. przypada okres międzynarodowej pracy w dziedzinie oświaty ukierunkowanej – choć w niewystarczającym stopniu – na wzrost inwestycji w edukację elementarną, szczególnie edukację w ramach szkoły podstawowej. Głównym celem stała się „Uniwersalna edukacja podstawowa” (Universal Primary Education – UPE). Założono, iż w proces zwiększania stopnia scholaryzacji w krajowych systemach szkolnych zostaną włączeni dorośli analfabeci, co zapoczątkowałoby rozwiązanie problemu edukacyjnego tej grupy wiekowej. Nie podjęto jednak działań w kierunku równoprawnego traktowania szkolnej i pozaszkolnej edukacji elementarnej dzieci, młodzieży i dorosłych. Temu wymogowi nie sprostano także w dalszej perspektywie: pomimo wyższego stopnia scholaryzacji wzrastający przyrost ludności spowodował, że liczba dzieci nieobjętych nauką przyczyniła się do utrzymania trwale wysokiej liczby analfabetów na świecie.

Światowe Forum Edukacji w Dakarze w kwietniu 2000 roku poprzedziła cała seria konferencji regionalnych: Regionalna Konferencja „Edukacja dla Wszystkich” dla Europy i Ameryki Północnej w Warszawie w lutym 2000 roku. W tzw. raporcie regionalnym zostały zamieszczone stanowiska ponad 30 krajów uczestniczących w konferencji. Pozytywnie oceniono fakt, że w tym regionie świata proces realizacji celów wyznaczonych na konferencji w Jomtien jest zaawansowany w najwyższym stopniu; jednocześnie przyznano, że „w ostatnich dziecięciu latach nastąpił regres i wystąpiło wiele trudności” (5), jak zresztą na wszystkich płaszczyznach rozwoju społecznego. Delegaci konferencji stwierdzili, że sytuację można poprawić poprzez uznanie zdobycia kwalifikacji kluczowych w ramach pierwszej orientacji zawodowej za ważny element edukacji podstawowej.

Patronami Światowego Forum Edukacji były organizacje: UNESCO, UNICEF, UNDP i Bank Światowy. Zaproszono 1500 reprezentantów 150 krajów, organizacji wyspecjalizowanych ONZ, banków rozwoju, krajowych, regionalnych i międzynarodowych organizacji pozarządowych, związków oświatowych, organizacji zawodowych i różnych instytucji oświatowych. Na potrzeby konferencji przygotowano wiele sprawozdań poświęconych ważnym tematom, regionom i krajom. Znamienici goście, jak premier Senegal, wielu ministrów oświaty, sekretarz generalny ONZ, w ciekawych wystąpieniach nakreślili krytyczną sytuację edukacji na świecie. Sekretarz generalny Banku Światowego zaapelował do zebranych słowami: „Czas na działanie – edukacja leży w centrum procesu rozwoju” (6); godne uwagi jest, że słowa podziękowania skierował do Światowej Kampanii na rzecz Edukacji (Global Campaign for Education – GCE), stanowiącej inicjatywę organizacji pozarządowej.

Podczas Światowego Forum Edukacji ponownie padły liczby, które budzą z troską: powyżej 113 milionów dzieci w wieku szkolnym nie uczęszcza do szkoły, 880 milionów dorosłych nie umieją lub mają trudności z czytaniem, pisanem i liczeniem. Padły też pytania w kontekście spadkowych tendencji w zakresie finansowania oświaty: Jak można mówić o zasadniczym znaczeniu edukacji i zasobów ludzkich dla rozwoju, kiedy jednocześnie miliardowi ludzi odmawia się minimum wykształcenia na poziomie szkoły i alfabetyzacji?

Zwieńczeniem Światowego Forum Edukacji w Dakarze był „Ramowy Plan Działania: Edukacja dla Wszystkich”, w którym zawarto zobowiązanie uczestników do aktywnej realizacji postanowień forum oraz wezwanie do oddania do dyspozycji wszelkich zasobów krajowych i międzynarodowych, niezbędnych do realizacji ambitnych zamierzeń.

W centrum Planu Działania znalazło się sześć celów pierwszorzędnej wagi dla procesu uczenia się w perspektywie całego życia:

- na poziomie edukacji przedszkolnej – upowszechnienie, poprawa jakości; objęcie nią dzieci ze środowisk zaniedbanych, ubogich;
- zapewnienie do 2015 roku wszystkim dzieciom edukacji podstawowej, obowiązkowej, bezpłatnej i odpowiedniej jakości, ze szczególnym uwzględnieniem dziewcząt, dzieci ze środowisk zaniedbanych oraz dzieci ze środowisk mniejszości etnicznych;
- zaspokojenie potrzeb edukacyjnych młodzieży i dorosłych, umożliwienie im zdobywania umiejętności i wiedzy niezbędnej w codziennym życiu;
- do 2015 roku zredukowanie o 50% liczby analfabetów wśród dorosłych, zapewnienie im równego dostępu do edukacji podstawowej i możliwości stałego dokształcania się;
- do 2005 roku eliminacja nierówności w dostępie kobiet do edukacji podstawowej i średniej oraz całkowita likwidacja tych nierówności do 2015 roku; zapewnienie wszystkim kobietom edukacji podstawowej i możliwości zdobycia świadectw szkolnych;
- poprawa jakości kształcenia we wszystkich jego aspektach w celu zapewnienia wszystkim ludziom wymiernych rezultatów kształcenia, szczególnie w zakresie czytania, liczenia i kompetencji osobistych (7).

Znaczącym krokiem w kierunku realizacji założeń jest powstanie niezależnego, lecz przyporządkowanego UNESCO: Globalnego Raportu z programu „Edukacja dla Wszystkich”. Jego roczne sprawozdania przedstawiają stan realizacji postanowień konferencji w Dakarze, wskazują na działania, które należy rozszerzyć lub zintensyfikować – wszystko w oparciu o pozytywne doświadczenia.. Pierwszy raport – wysoce merytoryczny i bogaty w informacje – ukazał się pod tytułem: „Edukacja dla Wszystkich (EFA). Czy świat podąża we właściwym kierunku?” (8). W podsumowaniu raportu czytamy: „Prawa, pokój i korzyści z rozwoju konstytuują silny triumwirat argumentów przemawiających za Edukacją dla Wszystkich. Razem pokazują, że istnieje fundamentalna zgodność między EFA i rozwojem i że każdy z celów EFA niesie ze sobą szansę na zapewnienie dalszych korzyści”.

O postępie w alfabetyzacji młodzieży i dorosłych na świecie, z uwzględnieniem nieformalnej edukacji pozaszkolnej, informował Globalny Raport EFA na rok 2006. Obok nielicznych pozytywnych wyników wskazano w nim na następujące braki i niebezpieczeństwa:

- w dalszym ciągu około 100 milionów dzieci, w tym 55% dziewcząt, nie uczęszcza do szkoły podstawowej,
- parytet płci nie został w wielu badanych krajach spełniony (w 76 krajach z 180 na poziomie podstawowym i w 115 z 172 na poziomie średnim),
- mniej niż dwie trzecie uczniów poziomu podstawowego (w 41 ze 133 badanych krajów) osiąga ostatni rok szkolny, występuje tu także problem jakości edukacji,
- 771 milionów ludzi po upływie 15 lat posiada w dalszym ciągu niedostateczne umiejętności w zakresie czytania, pisanie i liczenia,
- 75% analfabetów żyje w 12 krajach arabskich, w Afryce Subsaharyjskiej, w Azji Południowej i Zachodniej – gdzie stopień alfabetyzacji ocenia się na poniżej 60%,
- średni światowy stopień alfabetyzacji wynosi 88 kobiet na 100 mężczyzn, w niektórych krajach Azji Zachodniej tylko 62 lub 57 kobiet na 100 mężczyzn,
- środki finansowe na wspieranie edukacji elementarnej w wysokości 2,6% budżetu pomocowego dla krajów rozwijających się nie rozwiązują problemu,

- tylko 1% publicznych budżetów będących do dyspozycji sektora oświaty służy alfabetyzacji młodzieży i dorosłych (9).

W raporcie dokonano symulacji kosztów: gdyby na przykład 550 milionów osób dorosłych wzięło udział w 400 godzinnym programie alfabetyzacji i z powodzeniem zakończyło edukację, to do 2015 roku na alfabetyzację należałoby przeznaczyć 26 miliardów dolarów amerykańskich. Nie jest to duża kwota, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę, że tyle właśnie świat wydaje w ciągu 14 dni na zbrojenie i operacje militarne.

Ramowy Plan Działania z Dakaru pozostaje jednak znaczącym dokumentem, przede wszystkim ze względu na zawarte w nim zobowiązanie międzynarodowych sponsorów: „Wola polityczna i skuteczne rządy są warunkiem realizacji narodowych planów w każdym z dotkniętych państw. Jednakże wola polityczna musi być wspierana środkami finansowymi. Potwierdzamy, że żaden kraj wykazujący poważną wolę polityczną urzeczywistnienia programu Edukacja dla Wszystkich nie powinien ponieść porażki z powodu niedoboru środków”. Przyrzeczenia tego dotychczas nie dotrzymano. Żaden z trzech największych krajów-sponsorów (USA, Japonia, Niemcy) nie przeznacza na edukację podstawową więcej niż 4% swoich dochodów. Najbiedniejszym krajom zaoferowano do tej pory ledwie 3 miliardy dolarów amerykańskich – a przynajmniej 11 miliardów potrzeba dla osiągnięcia minimum celów programu „Edukacja dla Wszystkich” (10).

Dekada Narodów Zjednoczonych na rzecz Zwalczenia Analfabetyzmu, 2003–2012 (UNLD – United Nations Literacy Decade)

Na krótko przed Światowym Forum Edukacji w Dakarze spotkała się w ONZ grupa lobbyistyczna (11) celem wypracowania strategicznego podejścia do kwestii alfabetyzacji. Na kolejnym szczycie światowym sprecyzowano kwestie, które należy docelowo zrealizować:

- „– pełne i zrewidowane rozumienie alfabetyzacji, łącznie z alfabetyzacją dzieci, młodzieży i dorosłych w szkole i poza szkołą;
- nowe sformułowanie wizji i zaangażowania ze strony wszystkich partnerów: rządów państw, społeczności krajowych i lokalnych, międzynarodowych agencji, rodzin, gmin, pracodawców; systemów szkolnych oraz mediów;
- odnowienie strategii i mechanizmów na wszystkich poziomach, zgodnie z nowo sformułowaną wizją oraz z racji wagi i kompleksowości wyzwania” (12).

Na posiedzeniu plenarnym Narodów Zjednoczonych w 2002 roku zdecydowano o ogłoszeniu od 2003 roku Dekady Narodów Zjednoczonych na rzecz Zwalczenia Analfabetyzmu (UNLD). Ustalono, iż koordynację programu „Edukacja dla Wszystkich” przejmie UNESCO. Na posiedzeniu został ukuty slogan „Alfabetyzacja to pokój” (Literacy as Freedom), sformułowano ponadto sześć najważniejszych obszarów, które należy mieć na uwadze przy realizacji programu:

- alfabetyzacja jako centralny obszar narodowych systemów oświaty,
- synergia pomiędzy edukacją formalną i nieformalną,
- rozwój kultury czytania i pisanie oraz środowiska motywującego do uczenia się,
- partycypacja grup analfabetów w planowaniu i kształtowaniu procesów uczenia się,
- partnerstwo na wszystkich płaszczyznach pomiędzy państwem, gospodarką i podmiotami społecznymi,
- systematyczny monitoring i ewaluacja (13).

Z raportów przedłożonych na posiedzeniach ogólnych ONZ w latach 2004 i 2006 nie wynika, że nastąpiły postępy w realizacji celów Dekady Alfabetyzacji. Jednocześnie podkreśla się z troską, że już w 2008 roku pożądanym jest raport częściowy, który uwzględniłby następujące aspekty:

„Postępy Dekady powinny być mierzone pod względem czterech oczekiwanych rezultatów: 1) znaczący postęp w realizacji celów 3, 4, i 5 EFA do roku 2015; 2) biegłe opanowanie przez wszystkie osoby uczące się umiejętności czytania i pisania; 3) stworzenie dynamicznych środowisk alfabetyzacji; 4) lepsza jakość życia osób uczących się” (14).

W zaleceniach z coraz większą stanowczością są kierowane apele do rządów, grup społecznych i organizacji międzynarodowych o wzmożony wysiłek, w przeciwnym razie osiągnięcie celów przeciągnie się znacząco w czasie.

UNESCO zaplanowało na lata 2007–2008 sześć regionalnych konferencji poświęconych alfabetyzacji w: Katarze, Chinach, na Mali, w Indiach, na Kostaryce i w Azerbejdżanie. Ich celem jest wymiana informacji na temat aktualnej sytuacji, intensyfikacja współpracy oraz mobilizacja niezbędnych środków. W 2007 roku powołano ponadto Grupę Ekspertką EFA, do zadań której należy monitorowanie toku i postępów dekady, a doraźnie – sporządzenie raportu częściowego, który ma być przedłożony na posiedzeniu generalnym ONZ w 2008 roku (15).

LIFE – Literacy Initiative for Empowerment: 2005–2015

Decyzję o powołaniu tej inicjatywy podjęto na posiedzeniu generalnym UNESCO w październiku 2005 roku. Pomyślana była jako wsparcie dla realizacji celów EFA i UNLD, a pośrednio także celów milenijnych, polegające na nawiązywaniu i intensyfikacji współpracy pomiędzy instancjami państwowymi, organizacjami pozarządowymi, sektorem prywatnym, społecznościami lokalnymi, organizacjami bilateralnymi i multilateralnymi. Szczególne znaczenie miała tu mieć współpraca z krajami, w których żyje 85% wszystkich analfabetów i w których istnieje wola do zmiany tej sytuacji. Koordynację inicjatywy powierzono Instytutowi UNESCO ds. Kształcenia Ustawicznego w Hamburgu.

Istotę inicjatywy LIFE wyjaśniają słowa zawarte we wstępie dokumentu:

- „– ramowy plan wspólnego działania na rzecz wspierania krajowych dążeń w dziedzinie alfabetyzacji;
- procesowe wspomaganie alfabetyzacji na płaszczyźnie krajowej, z uwzględnieniem specyfiki danego kraju;
 - zakotwiczenie w narodowych politykach i strategiach;
 - mechanizmy technicznego wsparcia i pomocy finansowej ze strony UNESCO w obrębie polityki, wspierania, budowania partnerstwa, rozwijania potencjału rozwojowego oraz innowacji” (16).

Działania w ramach inicjatywy LIFE objęły 35 krajów, z tego 18 afrykańskich, 6 arabskich, 9 położonych w Azji i na Pacyfiku oraz po dwa z Ameryki Łacińskiej i Karaibów. Narodowe plany każdego z krajów, które powstaną w wyniku współpracy z Instytutem UNESCO w Hamburgu, stworzą podstawę strategii monitoringu i ewaluacji. Coroczne sprawozdania mają obrazować postępy w realizacji zamierzeń. Jednocześnie badania prowadzone na płaszczyźnie międzynarodowej wykazują, na ile UNESCO i międzynarodowi sponsorzy wywiązują się ze swoich zobowiązań (17).

Dzięki działaniom w ramach UNLD i LIFE proces pozaszkolnej alfabetyzacji zyskuje na znaczeniu. Należy także wysoko ocenić koordynację i efekty synergii. Jednak sytuacja w sferze finansowania obszaru będącego polem działania EFA nie ulega poprawie ani na skutek działania UNLD, ani LIFE. Inicjatywa EFA Przyspieszonego Finansowania (Education for All – Fast Track Initiative – FTI) Banku Światowego koncentruje się głównie na państwowym sektorze szkolnym. Pozaszkolna alfabetyzacja młodzieży i dorosłych przesuwana jest (jak dotąd) na plan dalszy.

„Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju: 2005–2014” (DESD – Decade of Education for Sustainable Development)

Decyzję o ustanowieniu „Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju” podjęło Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych. Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju oznacza znacznie więcej niż tylko edukację ekologiczną: „Naczelnym celem DESD jest integracja zasad, wartości i praktyk zrównoważonego rozwoju ze wszystkimi aspektami edukacji i uczenia się, celem zachęty do zmiany postaw, które przyczynią się do ukształtowania bardziej zrównoważonej przyszłości pod względem integracji środowisk, ekonomicznej zdolności utrzymania się przy życiu oraz do stworzenia sprawiedliwego społeczeństwa dla obecnych i przyszłych pokoleń” (19). Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju wykracza wprawdzie daleko poza formalne systemy oświaty, jednak powinna wywierać na nie wpływ poprzez integrację zasad DESD z krajowymi systemami szkolnymi. Koordynację działań na płaszczyźnie światowej powierzono UNESCO.

W związku z postanowieniem ONZ w sprawie ustanowienia DESD oraz realizacją zaleceń na płaszczyznach krajowych Światowego Szczytu Zrównoważonego Rozwoju w Johannesburgu w 2002 roku, który ocenił bardzo wysoko rolę edukacji dla zrównoważonego rozwoju na świecie, Komisja Bundestagu ds. Oświaty, Badań i Oceny Skutków Technicyzacji wezwała rząd federalny do stworzenia Krajowego Planu Działania skupiającego wszelkie przedsięwzięcia na płaszczyźnie federalnej. Postulowano, by na potrzeby Krajowego Planu utworzyć placówkę, w ramach której będą opracowane i ewaluowane projekty i inicjatywy w zakresie edukacji szkolnej, zawodowej, uniwersyteckiej oraz kształcenia ustawicznego. Zwrócono jednocześnie uwagę, iż wszelkie inicjatywy edukacyjne na rzecz rozwoju oraz globalnego uczenia się wymagają harmonii pomiędzy rozpoznaniem, uświadomieniem i działaniem. Podkreślono ponadto: „Należy wzmocnić wysiłki w kierunku urzeczywistnienia Deklaracji Milenijnej ONZ oraz międzynarodowych celów rozwojowych, szczególnie w zakresie edukacji elementarnej i równouprawnienia płci. Rząd federalny winien mieć stale na względzie cel nadrzędny, jakim jest rozwój, winien być siłą napędową w procesie realizacji inicjatywy Edukacja dla Wszystkich, jak i krajowych strategii zwalczania ubóstwa”. Zawniósowano również, aby prace koordynacyjne powierzyć Niemieckiej Komisji UNESCO i wyposażyć ją w stosowne instrumenty (20).

Niemiecka Komisja UNESCO rozpoczęła działanie od powołania krajowego okrągłego stołu, który zgromadził i zmobilizował licznych partnerów. Różnorodne gremia zaangażowały się w prace z różnych dziedzin. Utworzono Grupę Roboczą ds. Edukacji Pozaszkolnej i Kształcenia Ustawicznego, która w swoim dokumencie przewodnim skonstatowała: „globalne pojęcie zrównoważonego rozwoju jest wyzwaniem dla całego systemu oświatowego, szczególnie

w odniesieniu do dydaktyki i metodyki oraz interdyscyplinarności. Edukacja pozaszkolna oferuje odpowiednie warunki ramowe (alternatywne miejsca i formy uczenia się), które umożliwiają stosowną reakcję na wyzwania i nowe impulsy, które mogą oddziaływać także na edukację szkolną”. I dalej: „W ramach pozaszkolnych procesów uczenia się ludzie mogą zdobywać kompetencje, które są niezbędne do kształtowania naszego społeczeństwa w przyszłości i przejmowania odpowiedzialności za świat” (21).

Dygresja na temat nowszych wydarzeń oświatowych w Europie: 1996–2007

Postulat „Edukacji dla Wszystkich“, odnoszący się zwłaszcza do edukacji elementarnej, dotyczy w szczególności krajów rozwijających się – ale nie tylko. Także Unia Europejska w Memorandum o Kształceniu Ustawicznym mówi o znaczeniu „nowych umiejętności podstawowych”, a w materiałach towarzyszących Memorandum stale podkreśla, że „stare umiejętności podstawowe” warunkują zdobycie „nowych” (22).

Różne międzynarodowe studia porównawcze, szczególnie prowadzone przez OECD wykazują, że problemy związane z jakościowo wysoką edukacją podstawową, będącą warunkiem dalszego kształcenia i efektywnego kształtowania życia, mają tak kraje znajdujące się w fazie transformacji, jak i kraje uprzemysłowione. Zaś wyniki PISA dowodzą, że deficyty w zakresie podstawowych umiejętności powodują problemy występujące później w obszarze kształcenia ustawicznego dorosłych (23).

Unia Europejska wydała w 2001 roku komunikat na temat „Stworzenia przestrzeni dla uczenia się przez całe życie”, który tworzył perspektywę dla całego sektora oświaty, w tym także dla edukacji dorosłych (24). Zachodzące po tym wydarzeniu procesy pokazały, że na znaczeniu zyskała edukacja dorosłych. Powinna być ogólnie dostępna, decentralistyczna, powinna dysponować własnymi instytucjami, być blisko obywatela, obejmować edukację ogólną i polityczną, kształtować swoje oferty w sposób sprzyjający znalezieniu zatrudnienia. Kolejnym krokiem było nowe spojrzenie na „model czterech filarów”, na który składają się: szkoły, kształcenie zawodowe, szkoły wyższe i edukacja dorosłych, chociaż, podążając za stanowiskiem PISA, większe znaczenie przypisano problematyce drożności subsystemów oświaty, a także doświadczeniom zdobytym w ramach edukacji nieformalnej i okazjonalnej.

Kolejnym dokumentem Komisji Europejskiej był komunikat dotyczący uczenia się w dorosłości z 2006 roku pt. „Kształcenie dorosłych. Nigdy nie jest za późno na naukę”. Komunikat poprzedziły różnorodne studia, jedno z nich, przygotowane przez Europejski Związek Edukacji Dorosłych (EAEA) (25), dotyczyło polityki oświatowej, ustawodawstwa i finansowania. Dyskutowano o powodach braku uczestnictwa oraz możliwościach poprawy dostępu do kształcenia ustawicznego, na temat umiejętności podstawowych i kwalifikacji kluczowych, certyfikowania i akredytacji, poruszono kwestie jakości kształcenia i doksztalcenia oraz nakreślono związki pomiędzy demografią i migracją. Wnioski i zalecenia do realizacji obejmowały pięć sfer działania: rozbudowę systemu edukacji dorosłych, podstawowe finansowanie przez państwo, jakość w kształceniu i profesjonalizacji, ocenę i uznanie kwalifikacji oraz kompetencji społecznych zdobytych w procesie edukacji nieformalnej, rozwój wskaźników na potrzeby badań i statystyki.

Zawarta w Komunikacie Komisji Europejskiej definicja edukacji dorosłych obejmuje: „wszystkie formy uczenia się dorosłych po zakończeniu edukacji ogólnej i/lub zawodowej, niezależnie od osiągniętego poziomu (tzn. włącznie z edukacją na poziomie szkoły wyższej)”.

W Komunikacie postuluje się: eliminację barier w dostępie do wiedzy, gwarancję jakości edukacji dorosłych, walidację i uznanie zdobytych kwalifikacji i kompetencji, poprawę w sferze finansowania edukacji osób starszych i migrantów, rozwój wskaźników i benchmarków. Generalnie Komunikat podkreśla strategiczne znaczenie edukacji dorosłych w systemie kształcenia ustawicznego, zwłaszcza w kontekście kształtowania społeczeństwa obywatelskiego oraz rozwoju kompetencji zawodowych. Niespełna rok później Komisja Europejska wydała kolejny komunikat pt. „Edukacja dorosłych. Zawsze jest dobry czas na naukę”. Zawiera postulaty dotyczące zapewnienia skutecznej realizacji priorytetów europejskiej polityki wobec sektora edukacji dorosłych, także w kontekście subsydiarności pomiędzy Brukselą i poszczególnymi krajami członkowskimi UE (26).

Ogólnie rzecz ujmując, kształtowanie się polityki oświatowej Unii Europejskiej w zakresie edukacji dorosłych jest interesującym procesem zachodzącym równoległe do CONFINTEI V i CONFINTEI VI. Poczynając od wydarzeń stosunkowo dawnych (1996 – Europejski Rok Edukacji Ustawicznej, 1997 – Światowa Konferencja UNESCO i postulat „Jedna godzina nauki dziennie”), poprzez bardziej konkretne – aktualnie opracowywane zagadnienia (profesjonalizacja, ocena i uznanie kwalifikacji i kompetencji społecznych zdobytych w procesie edukacji nieformalnej), aż po delegowanie za każdym razem wysokich osobistości do uczestnictwa w obradujących gremiach.

Organizacje pozarządowe jako obserwator edukacji i/czy partner?

W pierwszych konferencjach CONFINTEA uczestniczyły prawie wyłącznie rządy. Przełom nastąpił na konferencji CONFINTEA III w Tokio, kiedy to uznano, iż obrady konferencji wzbogaci uczestnictwo reprezentantów organizacji społecznych, zawodowych i organizacji pozarządowych. – Jako przykład niech tu posłużą dwa nazwiska i dwie organizacje: Roby Kidd jako sekretarz generalny Kanadyjskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych (CAEA) i Hellmuth Dolff jako dyrektor Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (DVV) wchodzili w skład delegacji krajowych. Sukcesywnie do uczestnictwa w konferencjach CONFINTEA zaczęto zapraszać organizacje pozarządowe – w CONFINTEA V w Hamburgu liczne organizacje pozarządowe reprezentowały już tylko wyłącznie własne organa prowadzące. Być może było to tylko konsekwencją konferencji w Tokio w 1972 roku, że już rok później spotkali się przedstawiciele organizacji pozarządowych celem założenia Międzynarodowej Rady Edukacji Dorosłych (International Council of Adult Education ICAE) (27).

ICAE i jej regionalni i krajowi członkowie przygotowują się systematycznie do CONFINTEI VI: z jednej strony jest to aktywna współpraca w oficjalnych gremiach zajmujących się przygotowaniem konferencji, z drugiej – mobilizacja członków organizacji do krytycznej dyskusji na temat osiągniętego stanu i perspektyw edukacji dorosłych. W tym celu zaplanowano na lata 2007/2008 dwie konferencje w Afryce: w Mozambiku i Senegalu, przygotowujące do zaplanowanej na 2008 rok prekonferencji CONFINTEA VI w Kenii. Trzy organizacje pozarządowe: PAALAE (Pan African Association for Literacy and Adult Education), ANCEFA (African NGO Coalition on Education for All) i PAMOJA (Africa Reflect Network) opracowują w tym celu wspólne procedury i wspólne stanowisko (28).

ASPBAE (Asian South-Pacific Bureau of Adult Education) jest organizacją, która stosunkowo wcześniej zaangażowała się w proces „Edukacji dla Wszystkich” (EFA), z pewnością

słusznie, bowiem w regionie azjatyckim w dalszym ciągu żyje największa liczba dzieci nie uczęszczających do szkoły, a także najwięcej młodocianych i dorosłych analfabetów. ASPBAE nawiązała współpracę z GCE i działa – finansowo dobrze wyposażona – jako filar kampanii prowadzonej przez GCE, polegającej na koncentracji działań na problematyce dzieci i szkół. Maria Almazhan Khan, sekretarz generalny ASPBAE, powiedziała dobitnie na XII Kongresie Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych w 2006 roku w Berlinie, że niedostateczne wyposażenie EFA w środki finansowe ma wiele wspólnego ze zróżnicowanymi światami życia na Północy i Południu naszego globu: obywatele Europy i Stanów Zjednoczonych wydają dwa razy więcej pieniędzy na kosmetyki, a w Europie 15 razy więcej na alkohol; na całym świecie sto razy więcej wydaje się na militaria – w porównaniu z tym, co byłoby potrzebne na pokrycie kosztów ogólnego obowiązku szkolnego (29).

Na podkreślenie zasługuje merytoryczny wkład organizacji pozarządowych. Tu niech posłużą następujące przykłady: GCE wraz ze swoim sprawozdaniem z badań pt. „Writing the Wrongs. International Benchmarks on Adult Literacy” znacząco wzbogaciła debatę na temat znaczenia i możliwości realizacji alfabetyzacji podstawowej. Obszerna część sprawozdania została zamieszczona w dokumencie o postępach EFA pt. „Alfabetyzacja dla życia” (Literacy for Life) (30). Jednocześnie we wstępie wypowiedziano się krytycznie na temat realizacji drugiego aspektu czwartego celu EFA: „równy dostęp do edukacji elementarnej i ustawicznej dorosłych”, który nie został potraktowany z należytą powagą. W tej kwestii zlecono DVV International przygotowanie raportu ujmującego wzajemne relacje pomiędzy alfabetyzacją, edukacją dorosłych i kształceniem przez całe życie (31). I na koniec ważne bez wątpienia opracowanie ICAE pt. „Agenda for the Future. Six Years later”, które krytycznie ustosunkowuje się do realizacji celów nakreślonych podczas CONFITEA V (32).

Literatura

1. Leitlinien der Fachstelle für Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, 1973. W: Heribert Hinzen (red.), *Erwachsenenbildung und Entwicklung*. 25 Jahre IIZ/DVV. IPE 12. Bonn: IIZ/DVV 1994, s. 27.
2. Weltdeklaration Bildung für Alle. W: Heribert Hinzen, Josef Müller (red.), *Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig. Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000. Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo*. IPE 27. Bonn: IIZ/DVV 2001, s. 47.
3. Markus Loewe, *Die Millenium Development Goals: Hintergrund, Bedeutung und Bewertung aus Sicht der deutschen Entwicklungszusammenarbeit*. Discussion Paper 11/2005. Bonn: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik 2005, s. 11; *Gemeinsame Konferenz Kirche und Entwicklung: Halbzeit für die Millenniumsziele. Sechster GKKE-Bericht zur kohärenten Armutsbekämpfung in der deutschen Entwicklungspolitik*. GKKE-Schriftenreihe 42. Bonn 2007.
4. EFA Global Monitoring Report 2006: *Literacy for Life*. Paris: UNESCO Publishing 2005, s. 41–57; patrz także: Heribert Hinzen, *Bildung in den Entwicklungsprogrammen der Volkergemeinschaft*. W: Jörg Siebert (red.), *Misereor Themen: Bildung*. Aachen 2006, s. 34–43.
5. *Die Regionalkonferenz von Warschau für Europa und Nordamerika vom 6. bis 8. Februar 2000. Der regionale Aktionsplan Bildung für Alle*. W: Hinzen/Müller, s. 61 i następne.
6. James D. Wolfensohn, w Hinzen/Müller, s. 83–88.
7. Hinzen/Müller, s. 40
8. EFA Global Monitoring Report 2002: *Education for All: Is the world on track?* Paris: UNESCO Publishing 2003; także: www.efareport.unesco.org

9. Alphabetisierung weltweit. Weltbericht Bildung für Alle 2006. Kurzfassung. Bonn: DUK, BMZ 2005.
10. EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015. Will we make it? Summary. Paris: UNESCO Publishing 2007, s. 38.
11. Rosa Maria Torres, Literacy for all: A United Nations Literacy Decade (2003-2012). Base document prepared for UNESCO. Paris 2000.
12. Rosa Maria Torres, Literacy for all: A renewed vision for a ten-year global action plan. Report of the Strategy Session. World Education Forum, Dakar, 2000
13. Literacy and Non-formal Education Section: Literacy as Freedom. United Nations Literacy Decade 2003-2012. Paris: UNESCO, s. 3; United Nations General Assembly: United Nations Literacy Decade: Education for all; International Plan of Action; implementation of General Assembly resolution 56/116. July 2002.
14. UN General Assembly: Implementation of the International Plan of Action for the United Nations Literacy Decade. Note by Secretary General, 14 July 2006, s. 19.
15. United Nations Literacy Decade Expert Group. Report on the first Meeting. 6 and 7 September 2007, UNESCO, Paris; UNESCO Regional Conferences in Support of Global Literacy: A major drive towards the achievement of the UNLD goals.
16. Literacy Initiative for Empowerment LIFE 2006-2015. Vision and Strategy Paper (3rd edition). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, September 2007, s. 12
17. The monitoring and evaluation of LIFE at the country level. Draft workshop report. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, July 2007.
18. UNESCO / Ministry of Human Resources Development, India, UNESCO Regional Conferences in Support of Global Literacy. Addressing Literacy Challenges in South, South-West and Central Asia. Building Partnerships and Promoting Innovative Approaches. 29 and 30 November 2007 New Delhi.
19. <http://www.unesco.org/uil/en/focus/undecade.htm>
20. Deutscher Bundestag. 15. Wahlperiode, Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung: Aktionsplan zur UN-Weltdekade „bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Drucksache 15/3472, s. 4–6.
21. <http://www.bne-portal.de>.
22. Monika Tröster (red.), Spannungsfeld Grundbildung. Bonn: DIE, Bielefeld: Bertelsmann 2000; patrz: Mona Motakef, Das Recht auf Bildung als Recht auf Alphabetisierung. W: ALFA-FORUM, 65/2007, s. 8-12; Die Konferenzdokumentation zu „Lifelong Learning in Europe. Moving towards EFA Goals and the CONFINTEA V Agenda” in Sofia, 6-10 November 2002. W: Carolyn Medel-Anonuevo (red.), Lifelong Learning Discourses in Europe. Hamburg: UIL 2003.
23. Trends and issues from an OECD perspective, patrz: www2.unesco.org/wef/en-leadup/rmeet_europ_ass_wena.shtml; dane o PISA na: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf
24. www.europa.eu.int ; także: Heribert Hinzen, Gibt es einen europäischen Mehrwert? Neuere Aktivitäten zur Erwachsenenbildung aus Brüssel. W: Erwachsenenbildung, 1/2007, s. 2–6.
25. Adult education trends and issues in Europe. Restricted tender No EAC/43/05. Brussels: EAEA 2006, s. 49; także: www.eaea.org
26. <http://ec.europa.eu/education>
27. Adult Education and Development, 67/2006, s. 65-128; i 68/2007, s. 144-156; Voices Rising, 212, February 16, 2007.
28. Voices Rising, 240, November 1, 2007; www.icae.org.uk
29. www.campaignforeducation.org; Maria Almazan Khan, A Global Compact to Achieve EFA: Recommendations from the Global Campaign for Education. W: Adult Education and Development, 65/2005, s. 77-82; ASPBAE: Education and Poverty. W: Adult Education and Development, 67/2006, s. 41–54.

30. GCE, Writing the Wrongs. Based on Research funded by EFA GMR 2006 & UNESCO. November 2005; patrz także: www.actionaid.org.
31. Chris Duke, Heribert Hinzen: Basic and continuing adult education policies. Background paper for EFA GMR 2006 ; patrz: www.dvv-international.de.
32. CAE Report: Agenda for the Future. Six Years Later. Montevideo: ICAE 2003.

Thumaczenie: **Ewa PRZYBYLSKA**

Dane korespondencyjne autora:

Prof. Heribert HINZEN

Dyrektor dvv international

Obere Wilhelmstraße 32

53225 Bonn

Justyna SMOLAREK

Gimnazjum nr 5 im. Janusza Korczaka, Zielona Góra

Doświadczenia edukacyjne kobiet – porównanie trzech pokoleń

Educational experience of women – comparison of three generations

Słowa kluczowe: edukacja, kobiety, biografia, doświadczenia, pokolenie, praca, wojna, transformacja ustrojowa.

Key words: education, women, biography, experience, generation, work, war, political transition.

Summary

The text is dedicated to women -more specifically- to the problem of their education throughout three generations. It includes stories of representatives of three generations, living in completely different times. These stories demonstrate possibilities and chances for education in life of women and value of education in the fight for gender equal opportunities. These stories demonstrate determination and strength of women.

Uwagi wstępne

Edukacja jest procesem naturalnym i powszechnym, przypisanym kondycji człowieka we właściwym mu świecie życia. Edukacja może nawet znosić granice pomiędzy uczeniem się a życiem. Towarzyszy nam od chwili narodzin aż po kres życia (K. Druczak, 2004).

Doniosłą rolę edukacji przypisuje Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji na XXI wiek. Misją edukacji jest również stworzenie wszystkim bez wyjątku warunków do ujawnienia

się talentów i możliwości twórczych. Do jej czterech głównych celów należy: uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi, poprzez wzbogacenie wiedzy o innych, ich historii, tradycji i duchowości. Uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać i wreszcie ostatni i najważniejszy cel – uczyć się, aby być. Edukacja powinna zatem stale przystosowywać się do zmian społecznych, nie zaniedbując jednocześnie przekazywania osiągnięć, podstaw i rezultatów ludzkiego doświadczenia (J. Delors, 1998).

Na doświadczenia edukacyjne człowieka, o tym czy jednostka chce podejmować zadania edukacyjne, ogromny wpływ ma charakter jej biografii oraz jakość właściwego jej świata życia, w którym ta biografia ma miejsce (Dureczok: 2004).

Nasze rozważania dotyczą doświadczeń edukacyjnych kobiet należących do trzech pokoleń – przedwojennego, powojennego i okresu transformacji ustrojowej.

Biografie tych kobiet, choć tak różne i w odmiennych czasach historycznych, mają ze sobą wiele wspólnego. Poniżej przedstawione zostaną doświadczenia i drogi edukacyjne badanych respondentek oraz fakty i zdarzenia mające wpływ na odmiennność, jak i podobieństwo tych doświadczeń.

Sylwetki badanych kobiet

Wszystkie trzy kobiety, choć należą do różnych pokoleń, pochodzą z tej samej rodziny.

Pierwsza z nich – pani Viktoria¹ ma 79 lat i mieszka wraz z mężem na jednym z zielonogórskich osiedli. W tym samym bloku, ale piętro wyżej mieszka druga z badanych pań – pani Ewa z rodziną. Ma 49 lat i jest córką pani Viktorii. Trzecia respondentka – pani Monika ma 24 lata, mieszka razem z rodzicami i rodzeństwem. Jest córką pani Ewy i najstarszą wnuczką pani Viktorii.

Pani Viktoria urodziła się w mieście. W wieku 6 lat rodzice przeprowadzili się poza miasto. Pani Viktoria bardzo to przeżyła. *„Strasznie to przeżyłam, ponieważ uwielbiałam życie w mieście, tam zawsze coś się działo. Długo nie mogłam pogodzić się z tą zmianą”*. Po wyjściu za mąż pani Viktoria ponownie przeniósł się do miasta.

Pani Ewa urodziła się i mieszka całe życie w mieście. Jednak bardzo kocha wieś i chętnie by tam zamieszkała, gdyby była taka możliwość.

Pani Monika, podobnie jak jej mama, urodziła się i mieszka w mieście. Uwielbia wieś i w przyszłości pragnie zamieszkać poza miastem.

Podstawą utrzymania pani Viktorii jest emerytura jej i jej męża. Nie uważa ona swojego życia za łatwe. Uważa, że było ono ciężkie, wypełnione pracą i prowadzeniem domu.

Pani Ewa utrzymuje się z renty i pensji męża, natomiast pani Monika jest na utrzymaniu rodziców, a wkrótce podejmie pracę w swoim zawodzie.

Doświadczenia edukacyjne badanych kobiet

Pani Viktoria rozpoczęła naukę w szkole podstawowej w 1933 roku. Choć wyniki miała średnie, to bardzo lubiła uczęszczać do szkoły. Miała tam wielu kolegów i koleżanek, u których cieszyła się sympatią. *„Moje koleżanki i koledzy mieli do mnie wielkie zaufanie i zawsze zwracali mi się ze swoich kłopotów. Miałam jakąś umiejętność doradzania i rozwiązywania proble-*

¹ Imiona respondentek zostały zmienione.

mów”. Wybuch II wojny światowej przerwał edukację pani Viktorii na 5 lat. *„Kiedy miałam 13 lat, wybuchła II wojna światowa. Miałam pójść do siódmej klasy szkoły podstawowej. Wojna przerwała moją edukację na 5 lat. Przez te 5 lat okupacji dla Polaków nie było szkół, a nauka w języku polskim była zabroniona”*. Pani Viktoria bardzo chciała kontynuować naukę i zdobyć swój wymarzony zawód. *„Już od dzieciństwa interesowałam się fotografią i marzyłam, by zostać ekspedientką. Strasznie mi się podobało to ważenie i mierzenie. Obiecałam sobie, że jak wojna się skończy, to będę kontynuowała naukę. Chciałam, by się ze mną ludzie liczyli. Chciałam coś znaczyć i być niezależna od nikogo”*. Zaraz po wybuchu wojny pani Viktoria wraz z rodziną została wywieziona pod rosyjską granicę – była to ucieczka przed Niemcami. *„W czasie okupacji mieliśmy nadzieję na lepsze jutro, a Rosjanie namawiali nas, byśmy do nich przyszlizli, bo dzieci będą mogły się uczyć, a kobiety pracować”*. Dzięki sprytności i umiejętności oceny sytuacji matki pani Viktorii i kilku innych polskich kobiet po dwóch miesiącach udało się wrócić spod rosyjskiej granicy na zachód Polski. Lecz to nie był koniec problemów. *„Żyłam w wielkim strachu, by nie dostać się w transport nieletnich dzieci do pracy w Niemczech. Miałam szczęście, ponieważ udało mi się pracować u Niemca na gospodarstwie, ale w Polsce. W 1944 roku ostatnim transportem zostałam wywieziona do Ryczego Wołu, a stamtąd pod Warszawę, ale jako najmłodszą z obozu Niemcy wypuścili do domu”*. Marzenia pani Viktorii o dalszej edukacji nie ustały w czasie okupacji. Po wojnie udało jej się ukończyć skrócony kurs siódmej klasy szkoły podstawowej, który trwał ok. sześciu miesięcy. Jednak na tym edukacja szkolna pani Viktorii zakończyła się. Ojciec pani Viktorii bardzo pragnął, by córka kontynuowała naukę. Gorąco ją do tego namawiał, jednak pani Viktoria przerwała dalszą naukę, aby wesprzeć finansowo swoich rodziców i rodzeństwo, które po wojnie wszystko straciło. *„Byliśmy tak bardzo wychudzeni i wykończeni wojną, że ludzie nie mogli się nawzajem rozpoznać. Mój ojciec bardzo chciał, abym uczyła się dalej, ale ja nie potrafiłam patrzeć jak on sam ciężko pracował na sześciuosobową rodzinę. Nauka była kosztowna, a nas nie było na to stać. Starsze siostry nie pracowały, ponieważ zaraz po wojnie wyszły za mąż, więc potrzebne były pieniądze. W czasie wojny straciliśmy cały dobytek. Zabrali nam z domu dosłownie wszystko, nie było z czego jeść i na czym siedzieć. Ja, jako najmłodsza z sióstr, poświęciłam się dla nich, a najmłodszy brat ukończył szkołę i zdobył zawód ślusarza”*. Pani Viktoria poświęciła swoją edukację dla rodziny i nie spełniła swoich marzeń. Do dziś tego bardzo żałuje. Postrzega edukację jako szansę na lepsze życie. Być może dlatego tak bardzo przekonuje do kontynuowania nauki swoich wnuków. *„Bardzo kochałam i nadal Kocham szkołę. Cały czas powtarzam moim wnukom, by się uczyły tak długo, jak tylko mogą. Uczcie się i jeszcze raz uczcie! – powtarzam. To jest wasza przyszłość, wasz skarb, którego nikt wam nie odbierze. Nie patrzcie na nic i na nikogo!”*. Po ukończeniu kursu siódmej klasy szkoły podstawowej pani Viktoria rozpoczęła pierwszą pracę w Biurze Repatriantów. *„Bardzo chciałam pracować, by pomóc ojcu. To podtrzymywało mnie na duchu, poza tym miałam wówczas jakieś znaczenie”*. Pani Viktoria bardzo dobrze wspomina pierwszy dzień pracy. Mówi, że atmosfera była miła, brak było stresu i otaczali ją dobrzy ludzie. Kolejne prace pani Viktorii były m.in. w nadleśnictwie u Niemca, w wytwórni czapek, szwalni, w PZPO, w firmie CEZAS. Umiała wiele zrobić i szybko się uczyła. Pani Viktoria pracowała także w zakładzie fotograficznym, a ponieważ fotografia była jej marzeniem, czuła się spełniona w swojej pracy. Do dziś nie może darować sobie niewykorzystanej szansy. *„Pracowałam już trzy lata w fotografii i miałam zdawać egzamin czeladniczy. Przerwałam to jednak, ponieważ za namową koleżanek poszłam do innej pracy – szwalni – gdzie miały być lepsze zarobki. Do dzi-*

siaj bardzo żałuję tej decyzji. Później nie było już czasu o tym myśleć, bo wyszłam za mąż i przyszły inne obowiązki i nowe życie”. Pani Viktoria należała również do teatru i brała udział w licznych przedstawieniach. Jednak i to zmuszona była przerwać, ponieważ jak mówi: „*Musiałam robić to, co robiłam, by przeżyć*”.

Respondentka uważa, że lata, na które przypadła jej młodość i czasy szkolne były okresem bardzo trudnym, wystawiającym niejednokrotnie na próbę jej wartości, tradycję, rodzinę. Mimo iż dzisiaj pani Viktoria prowadzi spokojny i wygodny tryb życia, to bardzo często i chętnie powraca myślami do czasów swojego dzieciństwa i młodości.

Edukacja szkolna pani Ewy rozpoczęła się w 1964 roku. Z czasów szkoły podstawowej bardzo utkwilo jej w pamięci to, że jedną z metod wychowawczych było bicie dzieci linijką po rękach. „*Miałam to szczęście, że nigdy nie zostałam uderzona linijką przez nauczyciela. Ale takie postępowanie przez nauczycieli było na porządku dziennym, a rodzice nie interweniowali w tej sprawie. W dzisiejszych czasach jest to nie do pomyślenia*”. Pani Ewa pamięta również, że między nauczycielami a rodzicami istniała ścisła współpraca, a nauczyciel cieszył się szacunkiem i miał wiele do powiedzenia. Również postawa rodziców była inna niż obecnie. „*Dziecko ukarane w szkole, było jeszcze podwójnie ukarane w domu i nikt nie uważał tego za znęcanie się nad dziećmi*”.

Pani Ewa była dobrą uczennicą przez cały okres szkolny. Brała czynny udział w życiu szkoły i należała do różnych organizacji i stowarzyszeń, m.in. Harcerstwa i PCK. Jak twierdzi: „*Udział w tych wszystkich organizacjach przygotował mnie do życia, nauczył kontaktu i współpracy z ludźmi, opiekowania się chorymi, a także wyrobił we mnie takie cechy, jak np. odpowiedzialność, samodzielność czy partnerstwo*”.

Mimo iż pani Ewa bardzo lubiła sport, biologię i chemię, jako szkołę ponadpodstawową wybrała trzyletnią Zasadniczą Szkołę Zawodową na kierunku elektronicznym. „*Rodzice tak mi podpowiedzieli i zadecydowali. Wybór szkoły był wówczas niewielki. Rodzice kierowali się tym, że ten zawód będzie zawsze na czasie (elektronik). Osobiście niechętnie chciałam pójść do tej szkoły. Interesowałam się bardzo biologią, marzyłam o farmacji, ale nie było takiej szkoły w naszym mieście, a o wyjeździe do innego miasta nie było nawet mowy*”.

Pani Ewa była także utalentowana w sporcie. Osiągała bardzo dobre wyniki w lekkiej atletyce. Trudno powiedzieć jakby potoczyły się jej losy w tym kierunku, gdyż pani Ewa była zmuszona przerwać treningi i zrezygnować z uprawiania tego sportu. „*Zaczęła się jesień i zrobiło się już chłodno. Ponieważ biegaliśmy dużo w terenie, potrzebne było kupienie dresu sportowego. Prosiłam rodziców, ale po pierwsze – nie było pieniędzy na taką „przyjemność”. Dres w tamtych latach był rarytasem. Po drugie – mama stale pytała „I po co ci to?”. Rodzice nie motywowali nas do takich rzeczy, jak ma to miejsce dzisiaj. Pamiętam, że później trener cały czas pytał moje koleżanki i mnie, dlaczego nie przychodzę na treningi, a mi było wstyd się przyznać, że nie mam dresu*”.

Po ukończeniu szkoły zawodowej pani Ewa postanowiła kontynuować naukę. Zaczęła uczęszczać do trzyletniego Technikum Elektronicznego. „*Do dalszej nauki bardzo motywował mnie mój dziadek, który jak rzadko kto w jego wieku – miał wówczas około osiemdziesiąt pięć lat – znał i doceniał wartość edukacji. To był naprawdę wyjątkowy człowiek. On sam nie mógł się kształcić, ponieważ nie było na to pieniędzy. Jego ojciec był alkoholikiem, a on, jako najstarszy syn, musiał pomagać matce. Dlatego tak bardzo chciał, aby jego córka nie poświęcała się rodzinie, tylko kształciła. Pamiętam, jak z okazji zdania matury kupił mi złoty pierścionek – był taki dumny ze mnie, że osiągnęłam to, czego jemu się nie udało*”.

Jest jeszcze inny powód, dla którego pani Ewa podjęła dalszą naukę. *„Wybrałam technikum, ponieważ marzyłam, by mieć coś więcej, jak tylko szkołę zawodową. Istniało przekonanie, że po technikum zdobywa się większą wiedzę teoretyczną, natomiast po szkole zawodowej tylko praktyczną”.*

Po ukończeniu technikum pani Ewa uzyskała tytuł mistrza elektroniki z wyróżnieniem i nie poprzestała na tym. Motywowana przez swojego dziadka złożyła wraz ze swoim obecnym mężem potrzebne dokumenty na studia wyższe na Akademię Wychowania Sportowego w Poznaniu. Jednak zrezygnowała z tego, bo jak twierdzi: *„Szkoda było życia i czasu. Tak wówczas było. Studia nie były potrzebne, by dostać dobrą pracę, bo tak naprawdę praca była, a wykształcenie średnie było bardzo dobrym i wystarczającym wykształceniem”.*

Następnie, już jako technik pani Ewa rozpoczęła pracę w Zakładzie Aparatury Jądrowej na stanowisku specjalisty kontroli jakości urządzeń. Jak mówi, był to najlepszy okres w jej życiu zawodowym:

„Zakład istniał dopiero rok. Brak było stresu, panowała rodzinna atmosfera, młoda kadra, nie miałam żadnych obaw. Otrzymywałam dyplomy za dobrze wykonywaną pracę, awanse na lepsze stanowiska. Miałam bardzo dużą możliwość wpływania na swoją sytuację zawodową. Najważniejsze było zrobienie swojej pracy, jak się szybciej skończyło, można było wcześniej wyjść do domu, nie było problemów ze zwolnieniami czy urlopami”.

Sytuacja zaczęła się zmieniać na początku lat osiemdziesiątych. Najpierw był strajk w Gdańsku w sierpniu 1980 roku, a potem w całym kraju. Był to okres niepokoju i strachu. Stan wojenny wprowadzony w 1981 roku miał bardzo duży wpływ na dalszą edukację i karierę zawodową pani Ewy. *„Po powrocie do pracy po urlopie wychowawczym (1985 rok) nastąpiła redukcja miejsc pracy, zwolnienia, a z biegiem czasu likwidacja zakładu. W tym zakładzie pracy było zarządzenie, że kobiety po urlopie wychowawczym miały być zwolnione. Ja również dostałam wypowiedzenie. Nie mogłam się dalej rozwijać, gdyż były to lata osiemdziesiąte, trudno było o nową pracę m.in. ze względu na wiek, miałam wówczas około trzydziestu lat i byłam już „za stara”. Później udało się jedynie podejmować dorywcze prace lub prace sezonowe”.* W takiej sytuacji pani Ewa wraz z mężem podjęła decyzję, że poświęci się wychowywaniu dzieci i prowadzeniu domu, a jak dzieci podrosną, spróbuje ponownie znaleźć pracę.

Edukacja szkolna pani Moniki rozpoczęła się w 1988 roku. Szkołę podstawową pani Monika wspomina dobrze. *„Byłam bardzo dobrą i sumienną uczennicą. Zależało mi na dobrych ocenach, ponieważ chciałam sprawić radość rodzicom. Widziałam, jak się cieszą z moich sukcesów i to jeszcze bardziej motywowało mnie do nauki”.* Nie obyło się jednak bez przykrych doświadczeń z tamtego okresu. *„W piątej klasie szkoły podstawowej bardzo zawiodłam się na mojej najlepszej koleżance. Strasznie to przeżyłam, do tego stopnia, że rodzice chcieli mnie przenieść do innej szkoły. Doświadczenie to nauczyło mnie pewnego dystansu wobec ludzi. Wtedy, tak jak i teraz, mogłam liczyć na pomoc najbliższej rodziny”.*

Pani Monika, podobnie jak jej mama, brała udział we wszelkich możliwych konkursach i olimpiadach szkolnych. *„Mama często opowiadała mi, jak angażowała się w życie szkolne, jakie zdobywała nagrody. To ona najbardziej zachęcała mnie do udziału w konkursach, zawodach sportowych. Przekonywała mnie, że warto, ponieważ mam okazję poznać coś nowego, nawiązać nowe znajomości, sprawdzić się w różnych sytuacjach”.*

Pani Monika po rodzicach odziedziczyła także talent do sportu. Trenowała przez kilka lat akrobatykę sportową. *„Moi rodzice starali się dobrze zorganizować nam czas. Mama nie chciała, żebyśmy całe popołudnia spędzały na podwórku nie mogąc znaleźć sobie zajęcia. W wieku*

11 lat sama zapisałam się na akrobatykę sportową. W ślad za mną poszły moje siostry. Pamiętam te dni wypełnione po brzegi zajęciami. Najpierw szkoła, potem dwa razy w tygodniu lekcje niemieckiego i prawie codziennie treningi. Rodzice wozili nas tam i z powrotem. Poświęcali cały wolny czas dla nas, ponieważ wiedzieli, że warto, że to dla naszego dobra. Miałam już czasem dosyć tych treningów i chciałam zrezygnować, jednak rodzice przekonywali mnie, żebym się nie poddawała. Dziś im za to bardzo dziękuję. Dzięki temu sportowi zwiedziłam kawałek świata, poznałam wielu ludzi, a przede wszystkim wyszło mi to na zdrowie”.

Po ukończeniu szkoły podstawowej z wyróżnieniem pani Monika podjęła edukację w Liceum Ogólnokształcącym kontynuując nadal uprawianie sportu. *„Była to wówczas nowa szkoła z amerykańskim systemem nauczania, jedna z niewielu w Polsce. Mogliśmy sami decydować o tym, jaki przedmiot i kiedy chcemy zaliczyć. Szkoła ta przygotowywała nas do studiów za granicą i nauczyła odpowiedzialności i samodzielności”.*

Po zdaniu matury i uzyskaniu świadectwa dojrzałości pani Monika postanowiła kontynuować naukę i rozpoczęła studia pedagogiczne na jednym z uniwersytetów w Polsce. *„Decyzję tą skonsultowałam z rodzicami. Myślałam również o studiach poza miastem rodzinnym. Jednak wolałam pozostać w rodzinnym mieście, gdyż jestem przywiązana do domu rodzinnego i tu mam również najlepsze warunki do nauki”.*

W okresie studiów w czasie wakacji pani Monika wyjeżdżała do pracy w Niemczech. Studia pani Monika wspomina jako trudny i stresujący okres w życiu, mimo dobrych wyników w nauce. *„Myślę, że to wynika z mojego charakteru i sama stwarzam sobie niepotrzebnie stres. Za bardzo się wszystkim przejmuję, i nie zawsze wierzę w siebie”.* Pani Monika rozpoczynając studia pragnęła jak najszybciej je skończyć i pójść do pracy. Jej ojciec jeszcze w czasie studiów delikatnie sugerował jej możliwość dalszego kształcenia, lecz pani Monika nie chciała o tym nawet słyszeć. *„Pierwsze dwa lata studiów były dla mnie szczególnie stresującym czasem. Pamiętam, jak przed kolokwiami czy egzaminami niektóre koleżanki nawet płakały z nerwów. Pragnęłam jak najszybciej skończyć te studia i pójść do pracy. Nawet przez myśl mi nie przeszło, żeby uczyć się dalej. Jednak w z upływem czasu mój stosunek do studiów zmieniał się. Już się tak nie stresowałam, poznałam mechanizm studiowania i oswoiłam się z tą nową sytuacją. Bardzo mi pomogła obecność mojej rodziny w tym trudnym dla mnie okresie. Interesował mnie kierunek, który studiowałam. Wiele przyjemności sprawiło mi pisanie pracy magisterskiej i w tym momencie zaczęłam się bardziej zastanawiać nad kontynuowaniem nauki i rozpoczęciem pisania pracy doktorskiej. Pragnę stworzyć coś nowego, coś ciekawego i przydatnego. Gorąco mnie do tego namawiają rodzice, najbliższa rodzina i znajomi. Ja zresztą sama mam wielką ochotę kontynuować moją edukację a tym samym wzbogacać moje doświadczenia edukacyjne. Mam nadzieję, że moje marzenie się spełni”.*

Za miesiąc pani Monika podejmie staż w jednym z gimnazjum jako pedagog szkolny, a w międzyczasie planuje skupić się na rozpoczęciu pisania pracy doktorskiej. *„Po moim kierunku mogę podjąć pracę zawodową w charakterze urzędnika lub pedagoga. Są to dwie różne drogi. Uważam, że pracy biurowej i prawa zawsze mogę się nauczyć, natomiast doświadczenia pedagogicznego, kontaktu i obycia z ludźmi nie zawsze będę miała okazję zdobyć. Z tego też względu pragnę podjąć praktykę zawodową jako pedagog szkolny, gdyż zdobyte doświadczenie może okazać się bardzo przydatne, kiedy będę musiała prowadzić badania doktorskie”.*

Biografie badanych respondentek ukazują odmienne doświadczenia edukacyjne, inne wspomnienia tych doświadczeń oraz towarzyszącą autorefleksję.

W biografii pani Viktorii nauka jest krótkim, ale dobrze zapamiętanym epizodem. To jedyne i krótkie doświadczenie edukacyjne w życiu pani Viktorii stało się niespełnionym marzeniem o zdobyciu wykształcenia i zawodu, które towarzyszy jej do chwili obecnej.

Dla pani Ewy doświadczenia szkolne nie są już tak krótkim epizodem w życiu, są początkiem edukacji ustawicznej. Można powiedzieć, że edukacja w życiu respondentki była niejednokrotnie sposobem rozwiązywania trudnych życiowych kryzysów. Kiedy sytuacja na rynku pracy była trudna, a pani Ewa postanowiła pozostać w domu i poświęcić się wychowywaniu dzieci, nauczyła się sama wielu dodatkowych umiejętności, m.in. wikliniarstwa, krawiectwa, cukiernictwa, założyła także działalność handlową. Te umiejętności dały jej możliwość pracy w domu i stały się źródłem zarobkowania. Sama respondentka mówi: „*Dla mnie nie ma rzeczy niemożliwych do zrobienia. Nie boję się żadnej pracy*”.

Z analizy powyższych biografii można wyłonić pewien obraz odnośnie kształcenia i jego znaczenia. Dla pokolenia pani Viktorii kształcenie było tylko marzeniem trudnym do zrealizowania. Wpłynęły na to nie tylko ówczesne wydarzenia historyczne, ale również tradycje kulturowe. Pokolenie pani Ewy mogło realizować to marzenie i pójść jeszcze dalej, lecz brak im było motywacji. Natomiast pokolenie pani Moniki połączyło i zrealizowało marzenia obydwu pokoleń – mało tego – dąży do jeszcze większych celów.

Tym, co jest wspólne dla badanych kobiet, to chęć kontynuowania nauki i docenianie jej wartości w życiu. I choć pochodzą z różnych pokoleń, to charakteryzuje je nowoczesne spojrzenie na świat i życie oraz chęć bycia niezależną i szanowaną kobietą.

Literatura

1. Büchler Ch., Bieg życia ludzkiego, Warszawa 1999.
2. Czerniawska O., Potrzeby edukacyjne kobiet w trzecim wieku, [w:] Kobiety a edukacja dorosłych (red. E.A. Wesołowska), Warszawa 2001.
3. Delors J., Edukacja – jest w niej ukryty skarb, Warszawa 1998.
4. Druczak K., Zdarzenia krytyczne w procesie całonocnej edukacji człowieka, [w:] Dyskursy młodych andragogów (red. J. Kargul), nr 5, Zielona Góra 2004.
5. Dyrda T., Problemy podmiotowych celów i ogólnych treści oświaty dorosłych, [w:] Środowisko wychowawcze i edukacja dorosłych w dobie przemian (red. T. Aleksander), Kraków 2003.
6. Hebda-Czaplicka I., Warunki życia i rozwoju dzieci i młodzieży. Czynniki różnicujące, [w:] Pokolenie wygranych? (red. J. Sztumski), Katowice 2001.
7. Kołaczek B., Aspiracje edukacyjne i możliwości ich realizacji, [w:] Pokolenie wygranych? (red. J. Sztumski), Katowice 2001.
8. Michalik M.B (red.), Kronika kobiet, Warszawa 1993.
9. Skibińska E., Drogi edukacyjne kobiet, [w:] Kobiety a edukacja dorosłych (red. E.A. Wesołowska), Warszawa 2001.
10. Zierkiewicz E., Bartosz B., Wykorzystanie metody biograficznej w psychologicznych i edukacyjnych badaniach nad kobietami w Polsce, [w:] Dyskursy młodych andragogów (red. J. Kargul), nr 4, Zielona Góra 2003.

Recenzent:

dr Dorota KOPROWSKA

Dane autora:

Justyna SMOLAREK

Doktorantka Uniwersytetu Zielonogórskiego

justynasmolarek@wp.pl

Francuska myśl andragogiczna – Antoine Nicolas Condorcet (1743–1794)

The French andragogical thought – Antoine Nicolas Condorcet (1743–1794)

Słowa kluczowe: kształcenie dorosłych, szkolnictwo francuskie, andragogika, Antoine Nicolas Condorcet.

Key words: adult education, French education, andragogy, Antoine Nicolas Condorcet.

Summary:

The article presents the history of different conceptions on the adult education. The development of the French andragogical thought was elaborated. The significant figure of this trend was French Enlightenment philosopher markiz: Jean Antoine de Condorcet.

W ostatnim okresie dziesięciolecia nastąpiło wyraźne zainteresowanie problematyką kształcenia dorosłych. Obecnie edukacja andragogiczna staje się czynnikiem mocno aktywizującym nie tylko życie społeczne, ale również umożliwia ona rozwój własnej osobowości, zainteresowań i umiejętności. Staje się więc niepowtarzalnym doświadczeniem każdej jednostki i co istotne przebiega ona jednocześnie na płaszczyźnie kultury, pracy oraz obywatelstwa¹. Koncepcja ta, podkreślając zgodnie dydaktycy, posiada głęboki wymiar humanistyczny, czyli w centrum swojego zainteresowania stawia ona człowieka oraz jego twórczą i kreatywną działalność, trwającą tak długo, jak długa jest jego ontogeneza egzystencji².

Jako pierwszy zarys koncepcji edukacji dorosłych przedstawił Tomasz Morus (1478–1535), w *Libellus vere aureus nec minus alutaris quam festivus de optimo reipublicae statu, deque nova Insula Utopia*. Swoje poszukiwania idealnego państwa rozpoczął on od krytyki stosunków społecznych, gospodarczych i politycznych Anglii. Stworzył własne wyidealizowane pod każdym względem, doskonałe i szczęśliwe społeczeństwo, nie znające pieniędzy, wojen,

¹ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, przekł. W. Rabczuk, Warszawa 1988, s. 102–104.

² T. Aleksander, *Kształcenie ustawiczne*, [w:] *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Bilde, Warszawa 1998, s. 296. Platon, *Sofista-polityk*, Warszawa 1956, s. 69. Pierwsze refleksje dotyczące koncepcji powszechnego kształcenia dorosłych pojawiły się w dialogach Sokratesa (469–399 p.n.e.), gdzie czytamy: „O starszych panach, którzy się późno uczyć zaczęli”.

własności prywatnej oraz pogardzające złotem jako symbolem bogactwa. Wszyscy troszczą się tam o sprawy publiczne, a szkolnictwo państwowe zapewnia obywatelom, w tym także kobietom równy dostęp do wykształcenia. Władze organizują publiczne prelekcje, tworzą muzea i biblioteki, aby mieszkańcy mogli zdobywać wiedzę oraz rozwijać swoje zainteresowania³.

Także jedną z kluczowych kwestii, jaka przewijała się w całym piśmiennictwie Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670) XVII-wiecznego czeskiego pedagoga, humanisty i przywódcy „braci czeskich” stała się problematyka kształcenia dorosłych. Sprawa ta była rzeczywiście poważna, uważał czeski pedagog, ponieważ dotyczyła ona ogólnego dobra społecznego⁴.

Najpełniejszy wykład poglądów czeskiego humanisty daje jego *Pampaedia* będąca demokratycznym programem wychowania wszystkich ludzi. Rozpoczyna się ona zmiennymi słowami: „*Pampaedia* jest to powszechne kształcenie całego rodzaju ludzkiego”⁵. Przekonany był o tym, że każdy człowiek bez względu na wiek, rasę, status społeczny, wyznanie powinien mieć równy dostęp do wiedzy i wykształcenia⁶.

Zarówno Morus, jak i Komeński głosili pokój i jedność całej ludzkości, poszukując płaszczyzny porozumienia w duchu irenizmu. Byli przekonani, że jednym z fundamentalnych celów państwa powinien być nie tylko dobrobyt materialny, ale i moralny wszystkich obywateli. Ten ostatni mogą oni osiągnąć m.in. poprzez powszechną edukację, dającą wszystkim możliwość wszechstronnego rozwoju.

Także w samym pojęciu „oświecenie” zawierał się jasno sformułowany postulat reformy szkolnictwa, ponieważ w dosłownym tego słowa znaczeniu oświecenie oznaczało edukację. Przez całą Europę przetoczyła się fala najrozmaitszych projektów reform szkolnictwa. Powołano specjalne komisje i ministerstwa czuwające nad modernizacją struktury szkół i programów nauczania. Obok matematyki i fizyki wprowadzono naukę o przyrodzie, języki obce, wychowanie fizyczne. Powstały szkoły techniczne (*École des ingénieurs* 1718 czy *École des mines* 1778), górnicze (w Berlinie 1770, we Freibergu 1776) dające początek nowemu zawodowi inżyniera. Kształcono też kupców w tzw. szkołach handlowych, gdzie uczono nie tylko księgowości, ale i języków obcych. Coraz liczniejsi urzędnicy pobierali nauki w szkołach kameralistyk, dających przygotowanie prawnicze i ekonomiczne konieczne w administracji państwowej. Wraz z reformą szkolnictwa podjęto liczne dyskusje na temat wychowania oraz kształcenia młodzieży.

Ważny głos w tej debacie zabrał francuski oświeceniowy filozof Jean Antoine markiz de Condorcet. Działalność polityczną i oświatową rozpoczął już w 1782 roku. Pełnił wówczas funkcję członka Akademii Francuskiej, zaś dziewięć lat później został deputowanym i przewodniczącym Zgromadzenia Narodowego.

³ T. Morus, *Utopia, Księga II*, przekł. K. Abgarowicz, Warszawa 1954.

⁴ J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, op. cit., § 5 s. 6. Zob. również: A. Komeński, *Pampaedia*, przekł. K. Remerowa, Wrocław 1973, § 21, s. 25.

⁵ J.A. Komeński, *Pampaedia*, przekł. K. Remerowa, Wrocław 1973, s. 9.

⁶ B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] J.A. Komeński, *Pampaedia*, op. cit., s. XXXIV.

W 1791 roku w czasopiśmie *La bibliothèque de l'homme public* wydał cykl pięciu obszernych rozpraw poświęconych wychowaniu publicznemu (*Mémoires sur l'instruction publique*)⁷, a rok później Zgromadzeniu Narodowemu przedstawił *Projekt organizacji wychowania publicznego* (*Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* 1792), będący w istocie projektem reformy systemu oświaty we Francji wraz z uzasadnieniem.

Pojawienie się *Projektu organizacji wychowania publicznego* spotkało się z chłodnym i sceptycznym przyjęciem ze strony innych członków Zgromadzenia Narodowego. W związku z tym francuskiemu myślicielowi groziło aresztowanie. Musiał więc udać się na banicję⁸, lecz *Projekt* pozostawił trwały ślad w umysłowości epoki. Przez całe stulecie ktokolwiek zajmował się problemami oświaty, właściwie nawiązywał do przesłania *Projektu organizacji wychowania publicznego*.

Tak jak i dzisiaj Condorcet postulował, że nauka powinna być obowiązkowa, powszechna i bezpłatna. Należy kształcić i wychowywać wszystkich ludzi bez względu na wiek, status społeczny i ekonomiczny (jako pierwszy w Europie postulował zrównanie edukacji kobiet z edukacją mężczyzn) – nawoływał francuski filozof, ponieważ powszechna oświata stanowi najlepszy i najskuteczniejszy środek postępu ludzkości. „Wierzę – pisał – w zdolność rodzaju ludzkiego do nieskończonego doskonalenia się; i dlatego sądzę, iż rodzaj ludzki będzie na drodze ku pokojowi, wolności i równości, a więc na drodze ku szczęściu i cnocie, czynił postępy, których kresu nie sposób oznaczyć”⁹. Innymi słowy: oświata i wychowanie muszą stać się jednakowo dostępne dla wszystkich obywateli danego państwa, ponieważ inaczej przyczynią się one do wzrostu nierówności społecznych.

Wyraźnie podkreślał, że nie tylko kształcenie dorosłych, ale przede wszystkim intensywny rozwój oświaty powszechnej ma zasadnicze znaczenie dla ogólnego postępu społecznego i kultury. Postęp oświaty bowiem przyczynia się w dużej mierze do rozwoju wolności i równości ludzi, a przede wszystkim chroni przed „hipokryzją tyranów”¹⁰.

Condorcet zaproponował pięć stopni oświaty publicznej. Pierwszy nazwał szkołami początkowymi, czyli elementarnymi. Uczy się tego, co konieczne i przydatne jest każdemu człowiekowi, ażeby mógł sam sobą kierować. Ponadto co niedzielę każdy nauczyciel wygłasza odczyt publiczny, na którym obecni będą obywatele w każdym wieku. „W ten sposób udzieli się – pisał francuski filozof – młodym ludziom tych wiadomości niezbędnych, które nie mogły wejść w skład ich wykształcenia początkowego”¹¹. Dlatego też proponuje się zapoznać wszystkich zainteresowanych z zasadami etyki i prawami narodowymi. Drugi, szkoły średnie, gdzie uczono matematyki, przyrodoznawstwa, chemii, rzemiosła, etyki, elementów nauk społecznych i handlu. Również i tu nauczyciele mieli obowiązek wygłaszania otwartych odczytów dla wszystkich obywateli. Ponadto każda szkoła miała posiadać mały księgozbiór, gabinet, gdzie

⁷ Zob.: B. Jolibert, *Condorcet*, przekł. I. Janiszowska, s. 202, [w:] *Myśliciele o wychowaniu*, pod red. Cz. Kupisiewicza, T. 1–2, Warszawa 1996.

⁸ B. Suchodolski, *Wstęp* [w:] J.A. Condorcet, *Projekt organizacji wychowania publicznego*, przekł. Cz. Jastrzębiec-Kozłowski, Warszawa 1948, s. 9–10. Schronienie znalazł u swoich przyjaciół. Nie chcąc narażać ich na niebezpieczeństwo, uciekł ponownie, ale niestety został aresztowany za włóczęgostwo i umarł zażywszy truciznę.

⁹ J. Condorcet, *Lettres aux Amis de la Liberté*. Cyt. za: B. Suchodolski, *Wstęp do przekładu*, [w:] J. Condorcet, *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, przekł. E. Hartleb, Warszawa 1957, s. XIX.

¹⁰ Zob.: J.A. Condorcet, *Szkic obrazu*, op. cit., s. 36–38.

¹¹ J. Condorcet, *Projekt*, op. cit., s. 17.

znajdować się będzie kilka narzędzi meteorologicznych, modeli maszyn i okazy przyrodnicze¹². Trzeci, instytuty, czyli dzisiejszy odpowiednik techników lub liceów profilowanych. Nauczanie tam jest bardzo specjalistyczne. Uczeń ma możliwość wyboru klasy o profilu matematyczno-fizycznym, moralno-politycznym oraz nauk odnoszących się do sztuk pięknych i literatury. Czwarty, licea, czyli odpowiednik naszych uniwersytetów, w których nauczanie będzie wspólne nie tylko młodym ludziom, którzy uzupełniają swoje wykształcenie, ale również dorosłym. Piąty, Towarzystwo Narodowe Nauki i Sztuki odpowiadające za nadzór nad instytucjami szkolnymi oraz dbające o doskonalenie dzieci, młodzieży i dorosłych¹³.

Szkoła zatem jako instytucja socjalizująca i społeczna powinna uczyć tego, co przyda się jednostce w jej codziennym, praktycznym życiu. Dać każdemu obywatelowi takie możliwości i środki, aby mógł on nie tylko zaspokoić swoje potrzeby psychologiczne i społeczne, ale także zdobyć tzw. umiejętności autoedukacyjne, czyli związane z doskonaleniem własnego warsztatu pracy oraz pełnienia funkcji społecznych, do których ma prawo być powołanym¹⁴.

Państwo zaś powinno umożliwić zdobycie podstawowej wiedzy wszystkim, a ponadto konieczna jest wolność zarówno dla uczzonego, jak i zwykłego obywatela. Ona bowiem warunkuje postęp nauki, rozumiany jako umysł ludzki dający się ciągle ulepszać¹⁵. W okresie oświecenia rozum pojmowano jako przeogromną siłę, za pomocą której można było przekształcić, przewartościować i udoskonalić rzeczywistość. Sądono, że dzięki autonomicznemu posługiwaniu się rozumem, będzie można lepiej określić miejsce człowieka w świecie i społeczeństwie, jednocześnie poprawiając warunki życia ludzi¹⁶.

Sprawa wykształcenia, uważał Condorcet, ściśle łączy się z kwestią społeczną. Dlatego kształcenie należy upowszechniać *par exellance* zarówno w miastach, jak i na wsi. Każdy obywatel powinien mieć dostęp nie tylko do wszystkich szczebli edukacji, ale i do instytucji kulturalno-oświatowych (biblioteki, muzea, teatry, galerie).

Postulował więc, aby nauczanie mogło trwać całe życie, ponieważ mocno wierzył w to, że dzięki rozwojowi intelektualnemu ludzie poprawią swój los i egzystencję, a także uwolnią się od egoizmu, pychy czy małostkowości. „Pokierować nauczaniem w taki sposób – pisał – ażeby wydoskonalenie kunsztów wzmogło dobrobyt ogółu obywateli, a dostatek tych, którzy je uprawiają”¹⁷.

Nauczanie powinno zatem obejmować ludzi w każdym wieku, ponieważ nie ma takiego wieku, w którym uczenie się nie byłoby możliwe i pożyteczne¹⁸. Dzięki takiej edukacji człowiek może kształtować i rozwijać własną osobowość, wrodzone zdolności, kształtować postawy moralne, zdobywać nowe umiejętności i kompetencje. Dzielić się wcześniej zdobytą wiedzą

¹² Tamże, s. 21.

¹³ Tamże, s. 48.

¹⁴ Tamże, s. 13.

¹⁵ J. Condorcet, *Fragment sur l'Atlantide*, Paris 1988, s. 320. Cyt. za: B. Jolibert, op. cit., s. 213.

¹⁶ J. Black, *Europa XVIII wieku 1700–1789*, przekł. J. Mikos, Warszawa 1997, s. 259.

¹⁷ J. Condorcet, *Projekt*, op. cit., s. 13.

¹⁸ Tamże, s. 15. Zob.: *Wprowadzenie do andragogiki*, pod red. T. Wujka, Warszawa 1996, s. 232–236. W latach 60. XX wieku powstały Uniwersytety Trzeciego Wieku, a ich fundamentalnym zadaniem jest praca nad rozwojem osobowości ludzi dorosłych. Funkcjonują one przy wyższych uczelniach. Proponują wykłady, np. z języków obcych, psychologii, pedagogiki, warsztaty poświęcone muzyce, nauce jogi, turystyce.

oraz bogatym doświadczeniem. Zapewnia ona harmonijny, fizyczny i duchowy rozwój każdej jednostki.

Z perspektywy współczesnej edukacji możemy ocenić, jak niedaleko odbiega ona od bardzo przecież na owe czasy postępowych, wręcz rewolucyjnych poglądów, jakich odbiciem jest *Projekt organizacji wychowania publicznego*. Edukacja staje się procesem ustawicznym, gdzie na plan pierwszy wysuwa się permanentne zdobywanie i pogłębianie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności wszystkich obywateli.

Recenzent:

prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autora:

dr Olga JABŁONKO

Zastępca Komendanta Wojewódzkiego OHP

Ochotnicze Hufce Pracy, Dolnośląska Wojewódzka Komenda

ul. Wybrzeże J. Słowackiego 9

50-413 Wrocław

Edukacja w Niemczech

Hanna SOLARCZYK-SZWEC

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Pozauniwersyteckie ośrodki badań zawodowej edukacji dorosłych w Niemczech

Out of university vocational education research
centres in Germany

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych w Niemczech, pozauniwersyteckie ośrodki badań andragogicznych, problematyka badań andragogicznych, zawodowa edukacja dorosłych.

Key words: adult education in Germany, out of university vocational education research centres, anagogic research issues, vocational adult education.

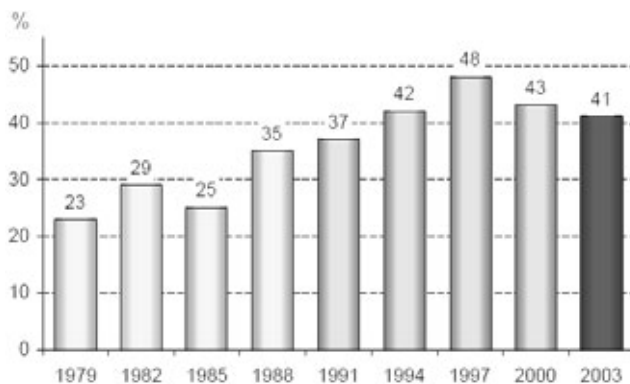
Summary:

Vocational education is currently very important field of employee activity during all his career. Work quality has the impact of competitiveness on global economic market. In our times labour pedagogy, anagogic, sociology, political science and economy meet on this field. Authors presents some out of university vocational education research centres in Germany and results of research which was conducted by Federal Ministry of Education and Science Research in 2003, on German representative group in 19–64 age.

Edukacja zawodowa jest współcześnie ważną dziedziną aktywności pracownika w ciągu całej jego kariery, wpływając na jakość pracy, która z kolei jest czynnikiem współdecydującym o konkurencyjności na globalnym rynku gospodarczym, dlatego przyciąga uwagę różnych dyscyplin naukowych. Współcześnie spotykają się na tym polu m.in. pedagogika pracy, andragogika, socjologia, politologia, ekonomia. W niniejszym tekście zaprezentuję wybrane pozauniwersyteckie ośrodki badania zawodowej edukacji dorosłych w Niemczech z punktu widzenia andragogiki. Poprzedzą je wyniki badań na temat uczestnictwa w edukacji dorosłych, jakie przeprowadzono na zlecenie Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych po raz dziewiąty w 2003 r. na reprezentatywnej grupie Niemców w wieku 19–64 l.

Uczestnictwo Niemców w edukacji dorosłych

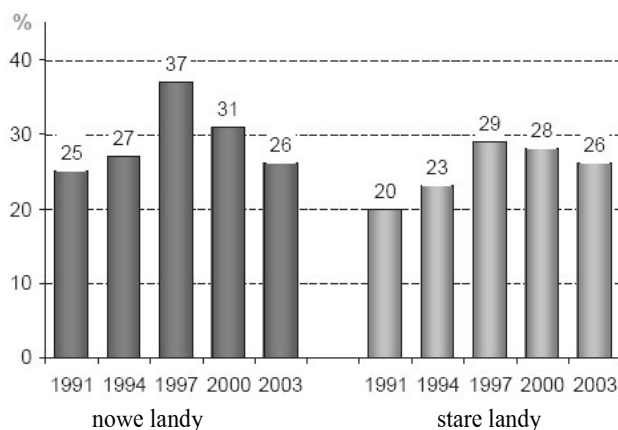
Udział Niemców w wieku 19–64 l. w zorganizowanej edukacji dorosłych w roku 2003 osiągnął wartość 41%, co oznacza spadek o 2% w stosunku do roku 2000 i o 7% w stosunku do roku 1997, jednocześnie oznacza to powrót do stanu z 1994 r. oraz wzrost o 19% w porównaniu z 1979 r., kiedy przeprowadzono pierwsze badania.



Wykr. 1. Uczestnictwo w edukacji dorosłych w latach 1979–2003

Źródło: bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neuen_pdf (data dostępu: 16.05.2008 r.).

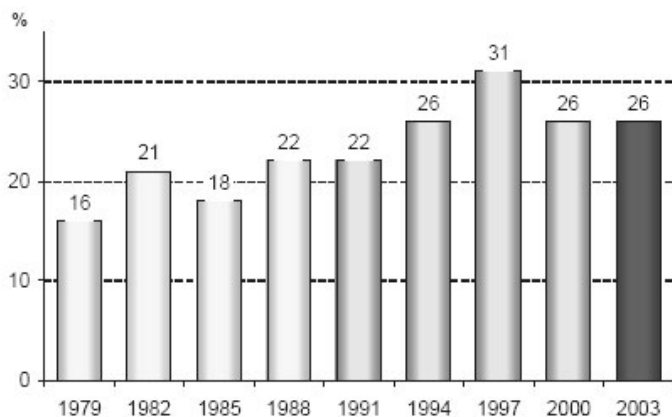
Z zawodowej edukacji dorosłych w formach instytucjonalnych skorzystało 26% respondentów, co oznacza spadek o 4% w stosunku do roku 1997, kiedy zanotowano największe uczestnictwo w tego typie edukacji oraz wzrost o 16% w stosunku do pierwszych badań w omawianej dziedzinie w 1979 r. Wspomniany spadek w większym stopniu dotyczy nowych landów, co spowodowało, że w 2003 roku poziom uczestnictwa w zawodowej edukacji dorosłych w starych i nowych landach osiągnął identyczną wartość, tj. 26%.



Wykr. 2. Uczestnictwo w zawodowej edukacji dorosłych w starych i nowych landach RFN

Źródło: bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neuen_pdf (data dostępu: 16.05.2008 r.).

Taki sam udział dorosłych w 2003 r. zanotowała ogólnokształcąca edukacja dorosłych, ale to oznacza w stosunku do 1997 r. spadek o 5 punktów procentowych i dalsze osłabienie tego sektora w porównaniu z edukacją zawodową, która dzięki temu wychodzi na prowadzenie.

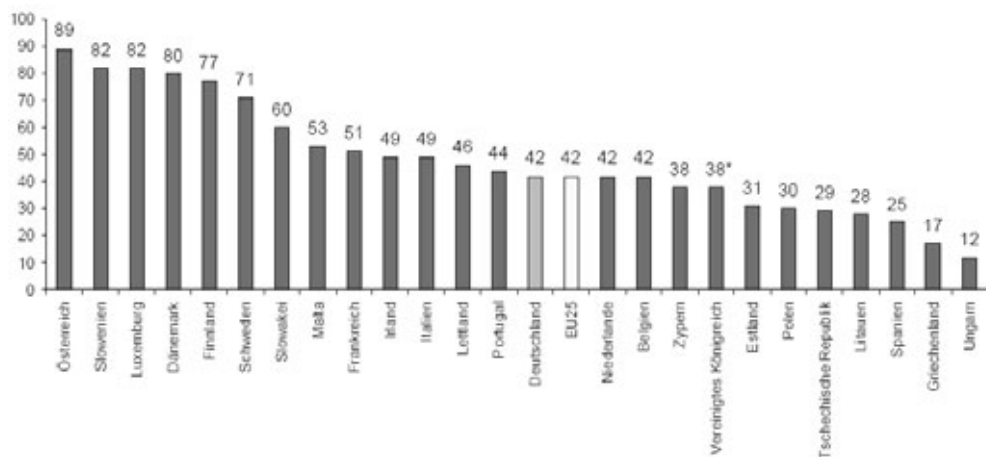


Wykr. 3. Uczestnictwo w ogólnokształcącej edukacji dorosłych

Źródło: bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neuen_pdf (data dostępu: 16.05.2008 r.).

Z formalnej edukacji zawodowej skorzystało w 2003 r. 13,7% zatrudnionych. Pod względem wykształcenia dominują osoby z małą maturą (na poziomie mistrzów) – 32% oraz z maturą 38%, uczestników legitymujących się wyższym wykształceniem jest 16%.

Na jednego uczestnika zawodowej edukacji dorosłych przypadają rocznie w nowych landach 124 godziny zajęć dydaktycznych, w starych landach 93 godziny.



Wykr. 4. Udział we wszystkich formach edukacji dorosłych w krajach Unii Europejskiej

Źródło: bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neuen_pdf (data dostępu: 16.05.2008 r.).

Rozkład osób korzystających z oferty edukacyjnej zakładów pracy oraz instytucji oświatowych różnych organizatorów: państwa, związków zawodowych, kościołów, firm komercyjnych osiąga podobne wartości. Niewielkie znaczenie ma w omawianej dziedzinie akademicka edukacja dorosłych.

W porównaniu z innym krajami Unii Europejskiej udział Niemców we wszystkich formach edukacji dorosłych (formalnych, pozaformalnych i nieformalnych) wyniósł 42%, co stawia ten kraj na 14 pozycji.

Ośrodki badań nad zawodową edukacją dorosłych

Praktyce kształcenia i doksztalcania zawodowego towarzyszą badania naukowe, które prowadzą uczelnie wyższe, np. Katedra Pedagogiki Uniwersytetu Kaiserslautern, związki kooperacyjne różnych podmiotów, np. Instytut Badań nad Kształceniem Robotników (FIAB) oraz instytucje o zasięgu federalnym i regionalnym, np.:

- Instytut Niemieckiej Gospodarki w Kolonii,
- Instytut Badania Rynku Pracy i Zawodu w Norymberdze,
- Heideberski Instytut Zawodu i Pracy¹.

Badania andragogiczne nad edukacją zawodową zajmują ważne miejsce w kilkunastu pozauniwersyteckich ośrodkach naukowo-badawczych w RFN. W niniejszej artykule analizie zostały poddane najważniejsze z nich, reprezentując różne kategorie instytucji badających zawodową edukację dorosłych:

- Federalny Instytut Edukacji Zawodowej,
- Grupa Robocza Badania Zakładowej Edukacji Dalszej,
- Ośrodek Badawczy Zawodowych Centrów Doksztalcania Bawarskiej Gospodarki.

Federalny Instytut Edukacji Zawodowej

Od 1970 roku Federalny Instytut Edukacji Zawodowej (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB) monitoruje i wspiera działalność organizatorów i uczestników edukacji zawodowej różnych szczebli w Republice Federalnej Niemiec. Czyni to poprzez aktywność badawczą i koncepcyjną oraz doradztwo dla podmiotów polityki, nauki i praktyki. BIBB finansowany jest ze środków federacji, zatrudnia ok. 380 pracowników, podlega Federalnemu Ministerstwu Edukacji i Badań Naukowych (BMBF). Pełni następujące funkcje:

- identyfikuje perspektywiczne zadania zawodowego kształcenia i doskonalenia,
- proponuje rozwiązania (także prawne) dla kluczowych zagadnień edukacji zawodowej,
- wspiera innowacje w zakresie edukacji zawodowej,
- weryfikuje ofertę instytucji kształcenia na odległość i wydaje zezwolenia na działalność w tym zakresie.

Do głównych obszarów badawczych, którymi zajmują się poszczególne sekcje BIBB należą:

- badania i koncepcje usługowe dla edukacji zawodowej, edukacja zawodowa w kontekście międzynarodowym, marketing oświatowy,
- socjologiczne i ekonomiczne podstawy edukacji zawodowej,

¹ Adresy internetowe wymienionych w tekście ośrodków badawczych znajdują się w aneksie.

- formy nauczania i uczenia się w zawodowej edukacji,
- struktura i organizacja kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Na najbliższe lata Federalny Instytut Edukacji Zawodowej wyznaczył sobie siedem priorytetów badawczych:

- cele, uwarunkowania i organizacja edukacji zawodowej,
- wczesne rozpoznawanie potrzeb w zakresie kwalifikacji i kompetencji zawodowych,
- postawy wobec edukacji zawodowej, przebieg i rozwój kariery zawodowej,
- zawodowy rozwój kompetencji w uczącym się społeczeństwie,
- wspieranie zawodowego kwalifikowania, ewaluacja polityczno-oświatowych programów w tym zakresie,
- międzynarodowość edukacji zawodowej,
- system informacji i dokumentacji wspierający transparencję i transfer wiedzy w dziedzinie zawodowej edukacji.

Powyższe zadania realizowane są w ramach projektów badawczych oraz przedsięwzięć modelowych, którym towarzyszy naukowa ewaluacja. Jej wyniki prezentowane są w Internecie pod postacią ok. 20 portali informacyjnych i baz danych. Dla zawodowej edukacji dorosłych duże znaczenie mają: iMOVE – wsparcie dla oferentów zawodowego doksztalcania na międzynarodowych rynkach edukacyjnych, KIBB – system informacji i komunikacji dla ekspertów zawodowej edukacji dorosłych, ELDOC – przewodnik po e-kursach edukacji zawodowej, PT-IAW – dobór partnerów do projektów badawczych, ÜBS – pozazakładowe ośrodki kształcenia i doskonalenia zawodowego dla małych i średnich firm, wb-monitor – ok. 3000 oferentów doksztalcania zawodowego odpowiada dwa razy do roku na pytania dotyczące aktualnych tematów, problemów i trendów na rynku edukacji dalszej.

Ponadto Federalny Instytut Edukacji Zawodowej publikuje rezultaty swoich rozpoznń pod postacią tradycyjnych publikacji, coraz częściej dostępnych także w Internecie, np. *„Jakość zawodowej edukacji dalszej”* (Qualität beruflicher Weiterbildung) oraz w czasopiśmie *„BWP“* (BWP – Edukacja Zawodowa w Nauce i Praktyce).

Grupa Robocza Badania Zakładowej Edukacji Dalszej

Grupa Robocza Badania Zakładowej Edukacji Dalszej (Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung – ABWF) jest stowarzyszeniem naukowców, mających na celu prowadzenie badań w zakresie rozwoju kompetencji zawodowych. Zagadnienie to obejmuje problemy zakładowej edukacji dalszej, personelu i rozwoju organizacyjnego firm oraz uczenia się w toku pracy i jest realizowane w drodze naukowego dialogu, projektów badawczych, warsztatów, konferencji i publikacji. Stowarzyszenie ma swoją siedzibę w Berlinie, kieruje nim prof. Peter Meyer-Dohm.

W środowisku nauki i praktyki edukacji dorosłych ABWF zapisało się poprzez projekt „Kwalifikacje-Rozwój-Menedżment” (QUEM), który realizowany był od 1992 roku celem dopasowania zawodowych kwalifikacji do potrzeb nowych landów RFN. W latach 1996–2000 QUEM koordynował i wspierał programy: „Rozwój kompetencji służących gospodarczym przemianom – przemiany strukturalne zakładowej edukacji dalszej” oraz „Uczenie się w środowisku społecznym”. Na lata 2001–2006 Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych powierzyło ABWF zarządzanie projektem „Kultura uczenia się i rozwój kompetencji”.

Celem ostatniego projektu jest zbudowanie wydajnych i permanentnych struktur uczenia się jako warunku transformacji oraz motoru dla innowacji i współzawodnictwa, wzmocnienie indywidualnych kompetencji zawodowych (Employability, Flexibility, Entrepreneurship, Equality), opracowanie kompleksowych strategii zachowania kompetencji zawodowych bezrobotnych. Na projekt składa się ponad 100 przedsięwzięć badawczych i wdrożeniowych realizowanych w następujących dziedzinach:

- badania podstawowe: dotyczą analizy takich pojęć, jak: kultura uczenia się, kompetencja, rozwój kompetencji, samoorganizacja;
- uczenie się w toku pracy: rozwój kultury uczenia się i kompetencji, kreatywności i umiejętności innowacyjnych ludzi i organizacji poprzez uczenie się w miejscu pracy;
- uczenie się w środowisku społecznym: wykorzystanie potencjału edukacyjnego, który powstaje poza zakładem pracy i instytucjami oświatowymi dla celów zakładu pracy;
- uczenie się w i od instytucji zawodowej edukacji dalszej: profesjonalne wspieranie samokształcenia pracowników;
- uczenie się w sieci i za pomocą multimediiów: wykorzystanie technologii informatycznej dla celów edukacyjnych.

O przebiegu poszczególnych etapów opisywanego przedsięwzięcia, wynikach poszczególnych projektów, planach modernizacyjnych informują publikacje (serie QUEM: biuletyn, raport, wskazówki dla praktyki), konferencje, warsztaty oraz strona internetowa.

Ośrodek Badawczy Zawodowych Centrów Doksztalcania Bawarskiej Gospodarki

Instytucja ta jest ośrodkiem badawczo-eksperymentalnym bawarskich centrów doksztalcania zawodowego, w którym ok. 60 naukowców pracuje nad koncepcjami i metodami zakładowego kształcenia i doskonalenia. Głównymi siedzibami ośrodka są Monachium i Norymbergia, ponadto ich filie znajdują się w 180 miejscowościach Bawarii. Ośrodek Badawczy Zawodowych Centrów Doksztalcania Bawarskiej Gospodarki (bfz) współpracuje z urzędem pracy, przedsiębiorstwami, ministerstwami i innymi partnerami w kraju i za granicą w dziedzinie modernizacji zawodowego kształcenia i doskonalenia. Czyni to poprzez działalność badawczą, publikacje oraz usługi praktyczne: pośrednictwo w poszukiwaniu pracy i praktyk, udostępnianie tematycznych baz danych w Internecie, pomoc organizacyjną i pedagogiczną dla ośrodków szkoleniowych.

Działalność badawcza skupia się wokół tematycznych grup projektowych: kształcenie zawodowe, zakładowe doksztalcanie, integracja w pracy i zawodzie, nowe media dydaktyczne, Europa. Stąd wynikają szczegółowe zagadnienia podejmowane w ramach badań i w drodze eksperymentów:

- ekonomizacja i uelastycznienie zakładowej edukacji dalszej głównie poprzez samokształcenie w miejscu pracy,
- modernizacja zawodowego kształcenia w systemie dualnym,
- rozwój interaktywnych mediów dydaktycznych i badanie ich pedagogicznej skuteczności,
- zawodowa integracja grup defaworyzowanych poprzez edukację dalszą,
- rozwój organizacyjny ośrodków szkoleniowych,
- opracowywanie i wdrażanie europejskich koncepcji kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Aktualnie realizowane projekty dotyczą: regionalnej sieci uczenia się w zakładach pracy, uczących się regionów, organizatorów uczenia się w społeczeństwie wiedzy, kwalifikowania zgodnego z wiekiem uczestników, interkulturowej kompetencji – radzenia sobie z konfliktami. Przy tym szczególną uwagę poświęca się:

- wspieraniu małych i średnich firm we wprowadzaniu zintegrowanych form pracy i uczenia się poprzez odpowiednią ofertę szkoleniową,
- opracowaniu kryteriów i instrumentów jakości pracy instytucji edukacji dalszej, ze szczególnym uwzględnieniem usługowego charakteru i ekonomicznych uwarunkowań procesów edukacyjnych,
- wypracowaniu praktycznych koncepcji ekologicznego rozwoju organizacyjnego, które będą integrować wewnętrzne i zewnętrzne struktury oraz systemy komunikacji w przedsiębiorstwach.

Ważne miejsce w pracach Ośrodka Badawczego Zawodowych Centrów Doksztalcania Bawarskiej Gospodarki zajmuje współpraca zagraniczna. Bfz posiada kontakty i współdziała z większością krajów europejskich. W dziedzinie zakładowej edukacji dalszej współpracuje z partnerami we Włoszech, Grecji, Finlandii i Belgii.

Wyniki prac, badań, eksperymentów podejmowanych przez bfz publikowane są w Internecie na stronie www.bildungsforschung.bfz.de oraz tradycyjnie w serii „*Gospodarka i Edukacja Dalsza*” (Wirtschaft und Weiterbildung) oraz „*Wskazówki dla praktyki oświatowej*” (Leitfaden für die Bildungspraxis) w wydawnictwie Bertelsmann.

W ramach Ośrodka Badawczego Zawodowych Centrów Doksztalcania Bawarskiej Gospodarki działa **Instytut Badań Zakładowej Edukacji** (Forschungsinstitut Betriebliche Bildung: f-bb). Jego celem jest wypełnienie luki w badaniach stosowanych nad edukacją w zakładach pracy, co czyni się w drodze analizy trendów zawodowej edukacji, realizację eksperymentów i projektów pilotażowych, opracowywanie koncepcji modernizacyjnych dla praktyki. Instytut świadczy usługi w zakresie prowadzenia badań podstawowych, opracowywania studiów przypadków, badań empirycznych, ewaluacji projektów i naukowej opieki nad nimi. Aktualnie w dziedzinie edukacji dalszej realizowane są następujące projekty:

- Organizatorzy edukacji w społeczeństwie wiedzy,
- FLIP: elastyczne i indywidualne formy uczenia się w rozwoju personalnym,
- Rozwój organizacyjny za pomocą nowych form produkcji,
- Uczący się region Nürnberg – Fürth–Erlangen.

W Instytucie Badań Zakładowej Edukacji zatrudnionych jest 16 pracowników naukowych. Swoje dokonania instytut dokumentuje w Interencie (<http://www.f-bb.de>) oraz w tradycyjnych publikacjach.

Podsumowanie

Analiza danych zawartych w tym rozdziale pozwala na sformułowanie kilku wniosków. Po pierwsze należy zwrócić uwagę na rozbudowaną sieć pozauniwersyteckich ośrodków naukowo-badawczych, co jest rezultatem hojnych inwestycji państwa w działalność naukową służącą społeczeństwu i gospodarce. RFN szybciej niż inne kraje dostrzegła związki między nauką, edukacją, polityką i gospodarką, co zaowocowało wieloma instytucjami funkcjonującymi w ich punktach stykowych. Ważniejsze, spośród tych, które uwzględniają problematykę edukacji dorosłych, zostały zaprezentowane w niniejszym tekście. Zwraca uwagę rozwinięta sieć ośrodków

naukowo-badawczych zawodowej edukacji dorosłych, która ma swój udział w innowacyjnym rozwoju gospodarki niemieckiej.

Poza prowadzeniem badań analizowane ośrodki pełnią szereg funkcji usługowych wobec teorii dostarczając danych empirycznych i wobec praktyki udostępniając wyniki badań naukowych. To zacieśnia relacje między teorią i praktyką i służy przepływowi danych w obu kierunkach, co należy uznać za duże osiągnięcie, które wyróżnia niemiecką andragogikę od innych lokalnych andragogik.

Na koniec warto zadać pytanie: czy ośrodki naukowo-badawcze powodują dezintegrację i izolację dyscypliny, czy też są one odpowiedzią na nowe warunki życia w postmodernistycznym świecie? W odpowiedzi zaryskuję stanowisko bliższe drugiej opcji, do czego upoważnia mnie dokonana analiza. Zaprezentowane ośrodki pełnią funkcje agencji o dużej autonomii, są elementami złożonego systemu, który jest nieprzewidywalny i dlatego nie można ich precyzyjnie opisać i kontrolować przez dane statystyczne, co powoduje że nie mogą one być oceniane w kategoriach funkcjonalności i dysfunkcjonalności, także w wobec nauki.

Aneks: Wybrane pozauniwersyteckie ośrodki naukowo-badawcze zawodowej edukacji dorosłych w Niemczech

1. Arbeit, Bildung, Forschung (ABF): www.abfev.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
2. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF): www.abwf.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
3. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): www.bibb.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
4. Büro für analytische Sozialforschung (BaS): www.bas-hamburg.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
5. Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung (DIW): www.diw.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
6. Das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb): www.f-bb.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
7. Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS): www.fibs-koeln.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
8. Forschungseinrichtung der beruflichen Fortbildungszentren der bayerischen Wirtschaft (bfz): www.bildungsforschung.bfz.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
9. Forschungsinstitut Beschäftigung, Arbeit, Qualifikation (BAQ): www.fbawg.hs-bremen.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
10. Heidelberger Institut für Beruf und Arbeit (HiBA): www.hiba.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
11. Institut der deutschen Wirtschaft (IW Köln): www.iwkoeln.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
12. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB): www.iab.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
13. Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS): www.inbas.com (data dostępu: 10.03.2008 r.).
14. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw): www.bildungsforschung.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
15. Institut für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit (ArtSet): www.artset.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
16. Institut für Qualifizierung und Lernmedien (IQM-Europe): www.iqm-europe.org (data dostępu: 10.03.2008 r.).
17. Institut für Wirtschaftsforschung (IFO): www.ifo.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
18. Institut zur Erforschung sozialer Chancen (iso): www.iso-koeln.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
19. Landesinstitut für Qualifizierung NRW (LfQ): www.lfq.nrw.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
20. Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM): www.lisum.brandenburg.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).
21. Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs): www.sfs-dortmund.de (data dostępu: 10.03.2008 r.).

Literatura

1. Przybylska E., System edukacji dorosłych w RFN, Radom 1999.
2. Solarczyk-Ambrozik E., Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej, Poznań 2004.
3. Solarczyk H., Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym, Toruń 2001.

Recenzent:

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK

Dane korespondencyjne autorki:

dr Hanna SOLARCZYK-SZWEC

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Wydział Nauk Pedagogicznych

ul. Asnyka 2a, 87-100 Toruń

e-mail: hannaso@umk.pl

tel. 508-466-764

Markus BRETSCHNEIDER

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Uznawalność edukacji nieformalnej i incydentalnej w Niemczech

Situation with the recognition of non-formal and informal learning in Germany

Słowa kluczowe: uznawalność edukacji nieformalnej, uznawalność edukacji incydentalnej, edukacja dorosłych w Niemczech, kompetencje zawodowe.

Key words: recognition of non-formal, recognition of informal learning, adult education in Germany, vocational competences.

Summary:

The recognition of non-formal and informal learning is seen as a central approach to promoting life-long learning. To encourage an international exchange and learning process the OECD launched a project in 2006 to create more transparency and clarity in the framework conditions under which recognition constitutes added value. The goal is to provide political decision – makers with support for the (further) development of systems for recognising non-formal and informal learning. The Federal Republic of Germany is one of more than on 20 countries which are taking part.

Uznawanie nieformalnej i incydentalnej edukacji postrzegane jest jako wiodące podejście w promowaniu edukacji trwającej przez całe życie. Aby pobudzić wymianę międzynarodową

i proces edukacyjny, OECD w 2006 roku rozpoczęło realizację projektu mającego na celu stworzenie większej przejrzystości i klarowności warunków strukturalnych, na podstawie których uznawanie stanowi wartość dodaną. Celem jest zapewnienie decydom politycznym wsparcia odnośnie (dalszego) rozwoju systemów edukacji niesformalizowanej i nieformalnej. Federalna Republika Niemiec jest jednym z 20 państw, które biorą w tym udział.

W przeciwieństwie do innych państw, takich jak Wielka Brytania i Francja, cechą wyróżniającą sytuację w Niemczech jest fakt, iż państwo to nie posiada systemu zawierającego jednolite przepisy i zobowiązania, lecz zróżnicowane podejścia, które zwyczajowo nie są regulowane prawem. Za jeden z powodów tego stanu uważa się porównywalnie wysoki stopień formalizacji edukacji i procesów szkoleniowych w Niemczech. Dlatego wiele z podejść ma na celu raczej identyfikować niż uznawać edukację nieformalną i incydentalną.

Niniejszy artykuł analizuje różne podejścia do uznawania nieformalnej i incydentalnej edukacji w Niemczech. Jednym z przykładów uznawania jest egzamin zewnętrzny zgodny z Ustawą o Szkoleniu Zawodowym lub Kodeksem Przepisów Branżowych, za pomocą którego tytuł w ramach uznawanego szkolenia zawodowego można uzyskać poprzez właściwe doświadczenie zawodowe bez konieczności przechodzenia przez dwutorowe szkolenie, które jest standardowo wymagane. W takim scenariuszu osoba będzie mogła podejść do egzaminu końcowego, jeżeli była ona zaangażowana w odpowiednią działalność przez okres, który jest przynajmniej półtora raza dłuższy od przewidywanego okresu szkolenia. Według uczestników, oznacza to lepsze szanse rozwoju kariery, jak również większą mobilność i dyspozycyjność na rynku pracy. Kolejnym przykładem uznawania jest dostęp do uniwersytetu osób, które uzyskały tytuł szkolenia zawodowego. Jest to również zwane trzecią ścieżką edukacyjną. W modelu tym osoba może dowiedzieć, iż ma prawo do kontynuacji nauki na wyższej uczelni zgodnie z odnośną państwową legislacją federalną za pomocą metod innych niż odpowiednia edukacja szkolna. Modele różnego dostępu to dostęp bezpośredni, egzamin stwierdzający możliwość studiowania oraz edukacyjny sprawdzian kwalifikacyjny.

Projekt „Uznawanie Kompetencji Zawodowych w Programach Edukacyjnych Studiów Wyższych” jest jednym z podejść do przygotowania procesów uznawania odnośnie przejścia ze szkolenia zawodowego do edukacji wyższej. W tym kontekście, metody zostały początkowo opracowane w wybranych grupach projektów w celu porównania równoważności tytułów zawodowych i uniwersyteckich oraz kompetencji na podstawie wyników edukacyjnych. Rezultaty łącznie 11 grup projektów są aktualnie poddawane ocenie z myślą o opracowaniu ogólnej struktury źródłowej. Podstawę kryteriów jakościowych stanowią poziom sformułowanych kompetencji, równoważność kompetencji nabytych, przejrzystość systemów punktowych oraz kryteriów oceniania, prostota wykorzystania, zrównoważenie i możliwość przekazania użytych narzędzi.

System ProfilPASS jest jednym z przykładów podejścia przypominającego teczkę. Jego celem jest pobudzić przeprowadzenie rozległego badania działań jednostki oraz wykształcić świadomość mocnych stron, atutów osobowości. W oparciu o działania na innych polach, systematycznie identyfikuje, dokumentuje i rozwija on umiejętności i kompetencje. Poniżej poziomu nadzorowania dąży do promowania umiejętności jednostki do angażowania się w dialog i sterowania swoją karierą. W tym podejściu kluczową rolę odgrywa poradnictwo.

Są też inne metody znajdujące się poniżej poziomu nadzorowania w systemie zatrudnienia. Dla przykładu, w umowach zbiorowych, doświadczenie zawodowe porównywane jest z certyfi-

katami szkoleń zawodowych dla celów wynagrodzenia. Ponadto, w tym kontekście należy wspomnieć o analizach wyników, źródeł oraz metod oceny w połączeniu z rozwojem personelu oraz procesami selekcji jako podejściami do uznawania edukacji nieformalnej i incydentalnej.

Raport państwowy dotyczący Niemiec można ściągnąć ze strony internetowej BMBF. Raporty pozostałych państw publikowane są na stronie internetowej OECD. Planowane jest zorganizowanie międzynarodowej konferencji pod koniec 2008 w celu omówienia wyników uzyskanych w Kanadzie.

Tłumaczenie:

Paweł MAJCHRZYK

Źródło: *Information Service of the Federal Institute for Vocational Education and Training. BIBB News 3/2008.*

Dane korespondencyjne autora:

Markus BRETSCHNEIDER

Bundesinstitut für Berufsbildung,

Arbeitsbereich 3.4

Robert-Schuman-Platz 3

53175 Bonn

Michael LACHER

Dyrektor Volkswagen Coaching GmbH, oddział Kassel, Baunatal

Rozwijanie kompetencji a kształcenie w przedsiębiorstwach

The development of the competences and training in enterprises

Słowa kluczowe: kompetencje, kształcenie zawodowe, kształcenie w przedsiębiorstwach.

Key words: competences, vocational training, training in the enterprises.

Summary

Training during the working time gained in importance in vocational training in big enterprises. The article presents good points of training the trainee during working. It was presented the instrument for measurement the quality of vocational training, which was used in Volkswagen Coaching GmbH company.

Jeżeli w dużym przedsiębiorstwie przemysłu metalurgicznego zapytamy kierownika produkcji o miejsca kształcenia w zakładzie, zazwyczaj padnie odpowiedź, że uczy się w warsztacie szkoleniowym, a w fabryce pracuje się. Z punktu widzenia większości kierownictwa kształcenie w przedsiębiorstwie ograniczone jest do specyficznych miejsc na terenie zakładu:

- do warsztatu szkoleniowego, w którym kształci się umiejętności z zakresu techniki metalurgicznej,
- do laboratoriów, w których przekazuje się podstawy technologii np. napędowych i sterujących,
- do pomieszczeń, w których odbywają się zajęcia teoretyczne.

W ramach modernizacji kształcenia zawodowego i nowelizacji Ustawy o kształceniu zawodowym zyskało na znaczeniu pojęcie umiejętności działania zawodowego (§1). Przy nowych założeniach w zakresie zawodów metalurgicznych i elektronicznych koncepcja ma duże praktyczne znaczenie, ponieważ nauczyciele zawodu stali się bardziej otwarci i elastyczni, samodzielna organizacja i regulacja pracy przez praktykantów ma stać się istotnym celem nowoczesnego kształcenia zawodowego i wreszcie podjęto próbę rozwijania kompetencji w kształceniu zawodowym.

Ukierunkowanie na działanie w kształceniu zawodowym zależy ostatecznie od wymagań odnoszących się do działań, które powinny rozwijać fachowe, metodologiczne, społeczne i personalne kompetencje (np. Czycholl/Ebner 2006). Te perspektywy rozwoju kompetencji z naukowego punktu widzenia bazują na kryteriach wspierania kształcenia podczas pracy. W związku z różnorodnością wymagań odnoszących się do pracy podkreślają oni przede wszystkim (Frieling m. in. 2006):

- swobodę działania, w znaczeniu działania odnoszących się do realizacji działań,
- swobodę tworzenia, w znaczeniu zoptymalizowanego działania odnoszącego się do realizacji zadań,
- swobodę podejmowania decyzji, w znaczeniu samodzielnego decydowania o działaniach.

Zakład jako miejsce kształcenia okazuje się być w perspektywie optymalnym uzupełnieniem i przedłużeniem tradycyjnego miejsca kształcenia, jakim był warsztat szkoleniowy, ponieważ może się tu udać znakomita symbioza koncepcji kształcenia zawodowego ukierunkowanego na działanie poprzez procesy w pracy i handlu, jak i wymagań dotyczących działań związanych z polityką pracowniczą przedsiębiorstwa.

Miejsce kształcenia w zakładzie jako szansa w kształceniu zawodowym

Praca i kształcenie odbywają się w różnych branżach i w różny sposób. W obszarze usługowym, który jest kształtowany przede wszystkim przez pracowników umysłowych zatrudnionych na umowę o pracę, jak np. branża IT, zakres zadań, jednolite procedury wykonywania pracy, jak i grupowe struktury pracownicze mogą przedstawiać dominujący model pracy. To samo dotyczy obszaru przedsiębiorstw zajmujących się budową narzędzi, który charakteryzuje się wysoko wyspecjalizowanymi czynnościami i wysokim stopniem samodzielności pracowników podczas wykonywania pracy. Wychodząc od tych wymagań organizacyjnych w obszarze usług i produkcji przedstawiane są z punktu widzenia pedagogiki kształcenia ciągle jeszcze optymistyczne prognozy dotyczące wymagań kształcenia w zakładach (np. Dehnbostel 2006; Scheib 2007). Te szacunki są jednak naruszane przez tendencje, w których zatrudnionych postrzega się częściej jako „siłę roboczą” (Pongratz 2002), jako pracowników zależnych od pracodawcy. Dzieje się tak z powodu dużych własnych zobowiązań przedsiębiorstw (np. poprzez

postawione cele) oraz sprzecznych form organizacji przedsiębiorstw. W tym przypadku istnieje zagrożenie, że miejsce nauki w zakładzie stanie się nieodpowiednie, ponieważ nie będzie czasu na kształcenie, rzeczywiste procesy pracy i handlu ograniczą stopień swobody i nie będą rozwijać potencjału kształceniowego, natomiast realizacja zadań kształceniowych ucierpi na podporządkowaniu ich realizacji celów handlowych. Jednakże nawet tutaj zakładowe wymogi kształceniowe mogłyby być korzystne dla zdecentralizowanych koncepcji kształcenia zawodowego. Specjalistyczne wymagania kompetencyjne na podstawie koncepcji pracy dotyczących pracowników fachowych dopuszczają duży wymiar:

- kształcenia opartego na doświadczeniu i systematycznym uczeniu się,
- kształcenia za pomocą zakładowego łańcucha produkcyjnego,
- kształcenia społecznego w oparciu o nowoczesne koncepcje organizacyjne.

Pod tymi warunkami miejsce kształcenia w zakładzie w niektórych branżach i obszarach kształcenia zawodowego oferuje ukierunkowane na działanie warunki do spełnienia celów nauczania kształcenia zawodowego i przede wszystkim umożliwia późniejszy początek pracy w zakładzie bez przeszkód.

Miejsce kształcenia w zakładzie jako ryzyko w kształceniu zawodowym

Inny obraz zobaczyć można w przedsiębiorstwach, których ideały nie podążają już za modelem produkcyjnym, w którego centrum stoi wykwalifikowany pracownik. Zwłaszcza w przemyśle samochodowym, w licznych przedsiębiorstwach dostawczych lub mówiąc ogólnie w dużych przedsiębiorstwach¹ zdobywają coraz większą popularność struktury pracy, które cechują się uproszczeniem i standaryzacją procesów pracy, wprowadzeniem powtarzalności czynności wykonywanych podczas pracy oraz kompleksowymi wymaganiami dotyczącymi pracy w formie procesów ukierunkowanych na pracowników. Prowadzi to do dwojakich wymagań kompetencyjnych (Clement/Lacher 2006). Dyskusja na temat kształcenia zawodowego skłania do zignorowania tych procesów (np. Scheib 2007), ponieważ wydaje się, że nie pasują one zupełnie do programów nauczania kształcenia zawodowego. Ukierunkowanie koncepcji kształcenia zawodowego według potrzeb osób uczących się, jak do tej pory ma sens i jest konieczne, dopóki to, czego nauczono się w toku pracy będzie mogło być wykorzystane także np. w biurze lub w fabryce. Słabą stroną koncepcji pełnego działania jest miejsce kształcenia jako ryzyko kształcenia, kiedy to działanie nie może zostać zrealizowane w miejscu pracy. W przypadku struktur o dużym podziale pracy w dużym przedsiębiorstwie nie jest to nic nowego. Jednak jeśli elementy standaryzacji procesów uproszczą i rozbiją wykonywanie pracy, cel nauczania umiejętności działania w zakładzie jako miejscu kształcenia ukazywany jest w nowym świetle: przyswojenie umiejętności działania oznacza wówczas zrozumienie standaryzowanych procesów opartych na podziale pracy w kontekście przedsiębiorstwa, ich psychologiczne opracowanie oraz przede wszystkim stworzenie nowego sposobu myślenia, tzn. wprowadzenia zmian. Standard procesu i pracy jest przy tym zawsze tymczasowy i zmusza do ciągłego ulepszania. Jeżeli ten rozwój wymogów kompetencyjnych nie zostanie włączony w treści kształcenia zawodowego, wówczas wszystkie propozycje nie zdadzą się na nic, ponieważ wraz z wprowadzeniem standaryzowanych systemów produkcyjnych nastąpi

¹ W międzyczasie także małe przedsiębiorstwa przejęły standaryzowane systemu produkcji, por. Springer, Mayer 2006.

spadek znaczenia pierwotnego kształcenia zawodowego na rzecz procedury przyuczania dostosowanej do danego miejsca pracy (Gryglewski 2007).

Kształcenie zawodowe a miejsce pracy

W celu zapewnienia płynnego przejścia pomiędzy kształceniem zawodowym a rynkiem pracy powinien zostać opracowany model, który na nowo zbalansuje pracę i kształcenie pomiędzy pierwszym kształceniem zawodowym a rozpoczęciem pracy w zawodzie (Haase 2007). Zgodnie z tym zakład jako miejsce kształcenia ma następujące trzy centralne zadania:

- powinien organizować dla praktykantów zadania rozwijające ich kreatywność,
- powinien ułatwić przejście od pierwszego kształcenia zawodowego do pracy w zawodzie oraz
- powinien wzmacniać pozycję kształcenia zawodowego w wykonywaniu pracy.

Zakład jako miejsce pracy mógłby stać się platformą wspierającą kształcenie zawodowe, gdyby:

- programy nauczania poruszałyby także dwojakie wymagania kompetencyjne,
- wymagania zakładowe byłyby częścią składową w pozostałych miejscach kształcenia (warsztat szkoleniowy, szkoła),
- praktykanci zostaliby włączeni w procedury zakładowe,
- systematyczna opieka miałaby miejsce także po odbyciu pierwszego kształcenia,
- egzamin byłby zaplanowany jako specjalistyczne zlecenie,
- później podjęta praca odpowiadałaby wykształceniu zdobytemu w ostatnim miejscu kształcenia.

Zdarza się tak, że duże zakłady zajmujące się kształceniem zawodowym włączają określone wymogi z zakładów jako część warsztatów szkoleniowych: praca w grupie, procesy uzgadniania celów, konserwacja zapobiegawcza, stałe procesy ulepszania, metody jakościowe itd. stają się zarówno częścią organizacji, jak i programów nauczania, jednocześnie stają się trzonem nowych procedur kształceniowych poza zakładem jako miejscem kształcenia. Uzupełniając do tego fachowe zadania zostają przejęte przez praktykantów jako kreatywne realne zadania, w celu opracowania tematu samodzielnej realizacji zlecenia, własnej obecności lub nieobecności oraz kontroli procesów handlowych. Mogłoby być to nie tylko znacznym przyczynkiem do refinansowania pierwszego kształcenia zawodowego, lecz przedstawiałoby także organizacyjne połączenie z zakładem jako miejscem kształcenia. Ogromne zagadnienie pracy sięga zatem aż do podstaw organizacyjnych pierwszych lat kształcenia zawodowego i tworzy gładkie przejście od pierwszego kształcenia zawodowego do praktyki wykonywania zawodu.

Perspektywy rozwijania kompetencji w zakładzie jako miejscu kształcenia

Co do przyczyn znacznego ryzyka kształcenia w zakładzie należy postawić pytanie, dlaczego w nowoczesnych kompetencyjnych koncepcjach kształcenia zawodowego nieodzwonne jest kształcenie przy pracy. Jeżeli wyjdziemy od wzajemnie odnoszącej się do siebie trójwymiarowości kształcenia zawodowego (Bergmann 1996), kompetencje będą nabywane podczas praktycznego wykonywania pracy na podstawie zdobywanych doświadczeń.

Trójwymiarowość kształcenia zawodowego (Bergmann 1996)

1. Przyswajanie wiedzy dotyczącej przedsiębiorstwa, produktu, techniki w miejscu pracy itd., która jest rozwijania w dalszym kształceniu;

2. Rozwijanie zdolności i umiejętności, które opracowują kompleksowe czynności jako kognitywne procesy lub następują automatycznie (umiejętności) i są zdobywane jako doświadczenie przede wszystkim w trakcie wykonywania pracy;
3. Kwalifikacje zawodowe wychodzące poza zakres jednego zawodu i mogące być podstawą do wykonywania różnych zawodów, pozwalające na sprostanie wymogom elastyczności.

Forma kształcenia opartego na zdobywaniu doświadczenia odbywa się w przedsiębiorstwie, we współpracy z kompetentnymi osobami podczas rzeczywistego wykonywania pracy. Jeśli do tego kompetencja jest rozumiana jako „określony stan emocjonalny” (Dörner m.in. cytowany przez Bergmanna 1996, s. 158), który obejmuje radzenie sobie z niepewnymi sytuacjami w niepewnym środowisku i powinien być uświadomiony jako przedmiot kształcenia, wówczas pojęcie kompetencji staje się jeszcze bardziej związane z zakładowym miejscem kształcenia. W obliczu konfrontacji z dwójakimi wymaganiami kompetencyjnymi ma to szczególne znaczenie: jeżeli z jednej strony wykonywane będą powtarzalne czynności częściowe, np. w przesuniętym zakładowym okresie, z drugiej strony wysoko złożone czynności rozwiązujące problem i ulepszające prace określają sytuację pracy w zawodowym miejscu kształcenia. W szczególności praktykanci w zakładowych oddziałach szkoleniowych muszą poradzić sobie z otwartymi sytuacjami problemowymi i nauczyć się metod ich rozwiązywania, aby później umożliwić przeniesienie wyuczonych treści do pracy. „Wysoka kompetencja obejmuje przeniesienie strategii na nowe zadania i sytuacje, a zatem umiejętność transferu. Ta kompetencja transferu ma przesłanki kognitywne, motywacyjne oraz emocjonalne. Może ona zostać nabyta jedynie w procesie pracy w konfrontacji ze zmieniającymi się problematycznymi zadaniami” (Bergmann 1996, str. 158). Tym ważniejsze jest zapewnienie dla praktykantów jakości kształcenia związanego z pracą w zakładowych oddziałach szkoleniowych. Poniżej zostanie przedstawione przykładowe narzędzie zapewnienia jakości w zakładowych oddziałach szkoleniowych, które zostało zastosowane w przedsiębiorstwie Volkswagen w fabryce w Kassel przez Volkswagen Coaching GmbH.

Ewaluacja zakładowych miejsc kształcenia: praktyczny przykład

Cechy pisemnej ankiety

Ankieta:

- jest dobrowolna i anonimowa,
- jest przeprowadzana w szkołach zawodowych w grupach,
- jest standaryzowana, zawiera 30 pytań i trwa około 20 minut w przeliczeniu na grupę ankietowanych,
- jest przeprowadzana w etapach co trzy miesiące,
- jest centralnie oceniana.

Ewaluacja bazuje na ankiecie wypełnionej przez praktykantów w oddziałach szkoleniowych w ramach ośmiu zawodów. Celem ankiety było otrzymanie regularnych i zweryfikowanych informacji dotyczących około 250 stacji szkoleniowych w przedsiębiorstwie.

Praktykanci zostali poproszeni o dokonanie oceny zakładowych oddziałów szkoleniowych. Na tej podstawie miały zostać podjęte środki mające na celu polepszenie jakości kształcenia zawodowego. Oceniano cztery obszary:

- oddział szkoleniowy ogólnie (zadania, cele nauczania, materiały stosowane przez uczniów i instruktorów, polecenia pracy, działanie),
- jakość pracy pełnomocników ds. kształcenia zawodowego,
- współpracę w oddziale szkoleniowym,
- integrację i organizacyjne otoczenie pracy (praca w grupach, ustalanie celów, stały proces ulepszania itd.) w przedsiębiorstwie.

Wypowiedzi ankietowanych praktykantów bazowały na ich osobistych doświadczeniach w ich oddziałach szkoleniowych na produkcji lub w konserwacji. Wyniki ankiet zostały omówione wraz z zakładowymi przełożonymi, np. majstrami, pełnomocnikami ds. kształcenia zawodowego w zakładzie, odpowiedzialną radą zakładową, z przedstawicielami młodzieży i praktykantów oraz instruktorami kształcenia zawodowego w zakładzie. Omówienie miało miejsce w formie spotkań w oddziale szkoleniowym. Z tych rozmów wynika pilna potrzeba działania i ulepszania, ponieważ na podstawie wyników ankiety można stwierdzić, że dla oddziału szkoleniowego zapaliło się czerwone światło. Dzieje się tak, gdy 50% i więcej ankietowanych negatywnie oceniło pracę oddziału szkoleniowego. Potrzeby działania nie ma przy „zielonym świetle”, czyli gdy 90% ankietowanych ocenia oddział szkoleniowy pozytywnie. Jeszcze dokładniej można działać dzięki tej ocenie, kiedy na poszczególne pytania uzyskamy negatywną odpowiedź (np. „Czy znają Państwo cele nauczania stacji kształceniowej?”). Po trzech etapach ankiety zostały przeprowadzone dotychczas w 1060 stacjach.

Za pomocą tego instrumentu można uzyskać duży stopień przejrzystości, stosowności i niezawodności odnoszących się do jakości kształcenia zakładowego, co nie byłoby możliwe w inny sposób przy tak dużej liczbie oddziałów szkoleniowych. Dodatkowo narzędzie jakości jest praktyczne, ponieważ na podstawie wyników można wpływać konkretnie na polepszenie kształcenia zawodowego, a ponadto poprzez proces komunikacji między wszystkimi uczestnikami kształcenia zawodowego w zakładzie (instruktorami, pełnomocnikami ds. kształcenia zawodowego, radą zakładową, przedstawicielami młodzieży i praktykantów, zakładowych przełożonych) możliwe jest ciągle powracanie do tematu kształcenia zawodowego w przedsiębiorstwie.

Literatura

1. Bergmann B.: Lernen im Prozess der Arbeit. W: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster 1996, s. 153–262.
2. Clement U., Lacher M. (wyd.): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Monachium 2006.
3. Czycholl R., Ebener H.G.: Handlungsorientierung in der Berufsbildung. [W:] Arnold R., Lipsmeier A. (wyd.): Handbuch der Berufsbildung, wydanie 2. Wiesbaden 2006, s. 44–54.
4. Dehnhostel P.: Lernen am Arbeitsplatz in der modernen Produktion – eine Frage der Strukturierung. [W:] Clement U., Lacher M. (wyd.): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Monachium 2006, s. 133–146.
5. Frieling E. m.in.: Lernen durch Arbeit. Münster 2006.
6. Gryglewski S.: Sicherung von Produktionsarbeit in Deutschland. Reformbedarf der arbeitsorganisatorischen Leitbilder. – W: Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 61 (2007), s. 47–53.
7. Haase J.: Vortrag auf der Internationalen Bildungsleitertagung der Volkswagen Coaching GmbH. Ingolstadt 2007.
8. Pongratz H.J.: Erwerbstätige als Unternehmer ihrer eigenen Arbeitskraft? W: Kuda E.; Strauss J. (wyd.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg 2002, s. 8–23.

9. Scheibt T.: Berufskompetenz in modernen Produktionsstrukturen. Entwicklung der Kompetenzen für die Produktion von morgen. [W:] Clement U., Lacher M. (wyd.): Produktionssysteme und Kompetenzerwerb. Stuttgart 2006.

Tłumaczenie: **Anna PEKSYK**

Źródło: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2/2008, s. 13–16.

Dane korespondencyjne autora:

Michael LACHER

Durchführungsträger/Projektleitung:

Volkswagen Coaching GmbH Baunatal

Postrach 1451

34219 Baunatal

Kinga LABĘDZKA

Ośrodek Kształcenia Zawodowego w Jędrzejowie

Europejskie standardy pracy doradcy zawodowego – wymiana doświadczeń i dobre praktyki

European standards of vocational counsellor workspace
– exchange the experiences and good practices

Słowa kluczowe: doradca zawodowy, Zakład Doskonalenia Zawodowego, dobre praktyki, wymiana doświadczeń, Niemcy.

Key words: vocational counsellor, Vocational Education Centre, good practices, exchange the experiences, Germany.

Summary

The article presents the project realized in the Leonardo da Vinci Programme framework: European Qualification standards for vocational counsellor. It was presented the results of study visits of vocational counsellors from the Vocational Education Centre in Kielce in German training institutions. The project realization allowed to increasing and improving the vocational counsellor workspace, as well as adopting new and tested methodical solutions.

Na przełomie maja i czerwca 2008 r. grupa 14 doradców zawodowych z Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach uczestniczyła w dwutygodniowej wymianie doświadczeń z niemieckimi specjalistami. Środki finansowe na to przedsięwzięcie uzyskano z Narodowej Agencji Programu Leonardo da Vinci, która pozytywnie oceniła wniosek *Europejskie standardy pracy doradcy zawodowego* złożony na konkurs wymian i staży.

Realizacja projektu pozwoliła na wzbogacenie i udoskonalenie warsztatu pracy doradców zawodowych, a także na zaadaptowanie nowych, sprawdzonych rozwiązań metodycznych.

W ramach przedsięwzięcia opracowano pakiet innowacyjnych narzędzi badawczych stosowanych w codziennej pracy doradcy zawodowego oraz nowatorski program szkolenia doskonalącego dla doradców, który zostanie wprowadzony do oferty Zakładów Doskonalenia Zawodowego działających na terenie całego kraju. Opiera się on na aktywnych metodach pracy bazujących na wymianie doświadczeń pomiędzy uczestnikami szkolenia. Są oni „przeprowadzani” przez poszczególne moduły programu przez „Przewodnik” – narzędzie badawcze pozwalające na konfrontację z własnymi zdolnościami i kompetencjami.

Uzyskanie założonych rezultatów było możliwe dzięki niemieckiej organizacji Vitalis GmbH, z którą wspólnie opracowano program pobytu, uwzględniając założone cele projektu.

Uczestnicy gościli, m.in. w Saksońskim Kuratorium Oświaty, Centrum Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego Izby Przemysłowo-Handlowej (ZAW), Związku Komunikacji, Motywacji i Kształcenia w Torgau, Lipskiej Wyższej Szkole Handlowej, Centrum Informacji Zawodowej Urzędu Pracy w Lipsku.

Pierwszą instytucją, która przyjęła uczestników był Związek Komunikacji, Motywacji i Kształcenia w Torgau.

Instytucja ta została założona w 1992 roku. Początkowo zakres jej działalności obejmował jedynie szkolenia przekwalifikowujące dla osób dorosłych. Jednak od 4 lat, w związku ze zmianami na rynku pracy, największą grupę, do której kierują działania, jest młodzież. Dominującymi branżami, w których kształcą się uczniowie są budownictwo, obróbka drewna, obróbka metalu, ekonomia i handel. Wszyscy objęci są wsparciem doradcy zawodowego zatrudnionego w Urzędzie Pracy, który zajmuje się ich preorientacją zawodową. Zadaniem centrum jest pomoc w zaplanowaniu ich dalszej kariery. Podczas dziesięciodniowego treningu uczą się, jak skutecznie szukać pracy, jak prowadzić rozmowę kwalifikacyjną, jak przygotować dokumenty aplikacyjne.

Z porad dotyczących możliwości uzupełnienia wykształcenia korzystają także ludzie dorośli, którzy nie mają ukończonej żadnej szkoły lub nie posiadają żadnych kwalifikacji zawodowych.

Proces kwalifikacji pracowników wspomagany przez doradcę zawodowego uczestnicy projektu mogli poznać podczas spotkania z przedstawicielami Prezydium Policji Saksonii w Lipsku, gdzie odbywa się przygotowanie kadr dla całego landu. W wyniku selekcji do służby przyjmowani są najlepsi kandydaci, którzy pozytywnie przeszli wszystkie testy. Po zakończeniu procesu kwalifikacji kierowani są oni na szkolenie trwające 2,5 roku. Każdy z absolwentów uzyskuje tytuł mistrza policji. Rokrocznie do służby zgłasza się około 1000 chętnych, z czego po selekcji zostaje przyjętych od 70 do 120 osób. Selekcji dokonuje zespół kwalifikacyjny.

Doradca zawodowy bierze udział w procesie rekrutacyjnym wspólnie z psychologiem. Potencjalni kandydaci mogą także, przed podjęciem ostatecznej decyzji o wyborze zawodu policjanta, skorzystać z jego pomocy. Uzyskują wówczas pełną informację o zasadach rekrutacji

i ostrych wymogach, jakie muszą spełniać. Doradca pomaga im także przygotować dokumenty rekrutacyjne i określić typ szkolenia, o które powinni się starać (na niższy lub wyższy szczebel).



Uniwersytet Lipski – Wydział Pedagogiczny

Pierwszym etapem rekrutacji do służby jest wstępna selekcja, podczas której Komisja sprawdza czy spełnione są warunki, takie jak: przygotowanie ogólne, wiek (w momencie przyjęcia na służbę kandydat nie może mieć więcej niż 26 lat – na średni szczebel lub nie więcej niż 32 lata – na wyższe stanowiska), niekaralność, brak przynależności do partii, której działalność zagraża Konstytucji, stan zdrowia, a także (kandydowanie na niższy szczebel), wyniki w nauce (pod uwagę brany jest język ojczysty, język obcy, matematyka, geografia, wychowanie fizyczne; z żadnego przedmiotu wliczanego do średniej nie może być oceny niedostatecznej) – średnia ocen w granicach 4,0, ukończona szkoła realna lub matura. Lub (kandydowanie na wyższy szczebel): matura, średnia ocen z matury około 4,5, moralność, nie zaleganie z płatnościami, wzrost minimum 165 cm, sprawność fizyczna, mobilność geograficzna, zdolności przywódcze określone podczas rozmowy kwalifikacyjnej.

Warunki te są tym ostrzejsze im więcej zgłasza się w danym roku kandydatów. Rocznie zgłasza się około 1500 osób, z czego po analizie spełniania powyższych warunków odpada około 700 osób. Do szkoły przyjmuje się taką liczbę osób, ile później będzie można zatrudnić.

Następny etap kwalifikacji to pisemny test z wiedzy ogólnej i test na inteligencję. Egzamin trwa 3 dni. Pierwszego dnia przeprowadzany jest test pisemny, a na drugi dzień – test umiejętności współpracy w grupie. Tworzone są wówczas 8-osobowe zespoły, które otrzymują konkretne zadanie do wykonania. Każdy z jego członków ma przydzielone stanowisko i swoją rolę. Efekt pracy zespołu oceniany jest następnie przez komisję. Tego samego dnia przeprowadzany jest także test sprawności fizycznej.

Trzeciego dnia przeprowadzane są indywidualne rozmowy kwalifikacyjne. Każdy kandydat odpowiada na zestaw identycznych pytań, które wcześniej przygotowuje psycholog. Proces kwalifikacji kończy badanie lekarskie.

Bardzo interesującą formę działalności w zakresie poradnictwa i doradztwa zawodowego uczestnicy poznali podczas spotkania z ekspertami organizacji **B.O.S.S. Berufliche Orientie-**

ung für Schüler und Studierende in Mitteldeutschland (Inicjatywa Orientacja Zawodowa dla uczniów i studentów z Niemiec Środkowych).

Sieć usługowa BOSS podlega Ministerstwu Oświaty w Saksonii. Jednoczy instytucje i placówki, które zajmują się orientacją i poradnictwem zawodowym. Organizacja została powołana w celu usystematyzowania usług w zakresie poradnictwa i orientacji zawodowej na poziomie studiów oraz poprawy wyższych kompetencji uczniów w zakresie wyboru zawodu.

Klientami BOSS-a są szkoły, przedsiębiorstwa, realizatorzy projektów.

Do zadań organizacji należy:

- tworzenie płaszczyzny współpracy pomiędzy szkołami, przedsiębiorstwami, rodzicami i uczniami,
- inicjowanie i koordynacja realizacji projektów dotyczących orientacji zawodowej,
- organizacja akcji integrujących, np.: tydzień otwartych dni pracy,
- działania na rzecz transferu dobrych praktyk,
- pośrednictwo w zawiązywaniu partnerstw.

BOSS wspiera także szkoły organizując i przeprowadzając:

- warsztaty w zakresie orientacji zawodowej (analiza kompetencji, prezentacja zawodów wykonywanych przez rodziców, wizyty w zakładach pracy, treningi w zakresie poszukiwania pracy),
- doskonalenie zawodowe nauczycieli,
- opracowanie programów orientacji zawodowej i katalogu ofert szkół dla przedsiębiorstw,
- opracowanie koncepcji rekrutacji pracowników.



Katedra Główna Policji Saksońskiej w Lipsku

W ramach inicjatywy powstało narzędzie wspomagające pracę szkolnych doradców zawodowych „Paszport wyboru zawodu”. Otrzymują go już siedmiolatkowie i wykorzystują go podczas całej swojej ścieżki edukacyjnej. Składa się on z 4 rozdziałów:

- 1 rozdział – są to notatki ucznia dotyczące osób, z którymi się spotkał w ramach wyboru zawodu,
- 2 rozdział – w tym miejscu uczeń tworzy własną ścieżkę wyboru zawodu (analizuje swoje mocne i słabe strony, określa cele życiowe i zainteresowania),

- 3 rozdział – przeznaczony jest na uzyskanie świadectwa i certyfikaty,
- 4 rozdział – stanowi poradnik dotyczący wymagań formalnych niezbędnych do wejścia na rynek pracy.

Paszport udostępniony jest bezpłatnie w szkołach Saksonii.

W Lipsku działa również **Centrum Informacji Zawodowej Agencji Pracy**, gdzie zatrudnionych jest 25 doradczyń zawodowych. Każdej z nich podlegają 2 szkoły średnie oraz 2 centra kształcenia ponadzakładowego, w których przeprowadzają zajęcia z zakresu orientacji zawodowej podczas ostatnich 2 lat nauki. Pozwala na to porozumienie podpisane pomiędzy Ministerstwem Oświaty Saksonii a Urzędem Pracy. Celem tych obowiązkowych zajęć jest zachęcenie uczniów do podejmowania inicjatyw w zakresie wyboru zawodu, przygotowanie ich do tego zadania oraz przekazanie podstawowych informacji o rynku pracy. Podczas całego roku szkolnego na zadania z zakresu orientacji zawodowej przeznaczone jest od 6 do 8 godzin. Uczniowie uczestniczą także w Urzędzie Pracy w zajęciach grupowych. Są one ukierunkowane na informowanie o katalogu zawodów. Dzieci i młodzież mogą także skorzystać z Internet-Center, gdzie mają zapewniony indywidualny kontakt z doradcą zawodowym, dostęp do ofert pracy, bezpłatnych szkoleniowych usług e-learningowych itp.

Doradcy zawodowi zatrudnieni w Urzędzie Pracy prowadzą także poradnictwo indywidualne, najczęściej dla uczniów mających ukończone 9 klas oraz poradnictwo połączone z pośrednictwem pracy. Przed zasadniczą poradą klienci przechodzą badania psychologiczne i medyczne. Podczas spotkania powstaje profil zawodowy klienta zawierający jego charakterystykę ogólną, wyniki uzyskane na koniec nauki, stopień mobilności, posiadane umiejętności i kwalifikacje, opis doświadczenia zawodowego, możliwości umysłowe. Dopiero w następnej kolejności określone są preferencje. Usługę kończy sprawdzenie bazy ofert pod kątem uzyskanego profilu.

Każdy kto zgłosi się do Urzędu Pracy powinien mieć zapewnioną pomoc w znalezieniu pracy lub miejsca odbywania praktycznej nauki zawodu. Jest to zadaniem doradcy, który utrzymuje szerokie kontakty z regionalnymi przedsiębiorcami. Ze względu na ogromną ilość mikroprzedsiębiorstw podzieleni są oni branżowo. Każdą branżą zajmuje się zespół doradców, składający się zazwyczaj z czterech osób.

Wymiana doświadczeń z niemieckimi ekspertami stanowi dla pracowników Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Kielcach punkt wyjścia do tworzenia nowych treści, usług i metodologii praktyk w zakresie uczenia się przez całe życie. Możliwość poznania standardów pracy doradców saksońskich przełożyła się na wzrost jakości pracy uczestników projektu.

Recenzent:
dr Ireneusz WOŹNIAK

Dane korespondencyjne autora:

Kinga ŁABĘDZKA

Dyrektor

Zakład Doskonalenia Zawodowego

Ośrodek Kształcenia Zawodowego

Al. Piłsudskiego 6

28-300 Jędrzejów

Projekty edukacyjne – podsumowanie

Mirosław ŻUREK, Ludmiła ŁOPACIŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

Akademickie biura karier w polskiej rzeczywistości

Academic Career Services in Polish reality

Słowa kluczowe: uczelnia wyższa, biuro karier, diagnoza stanu, wyposażenie, finansowanie działalności ABK, współpraca z otoczeniem.

Key words: university, career centre, diagnosis of the condition, equipment, funding, activity of the Academic Career Centre, cooperation with the environment.

Summary

On the basis of questionnaire surveys, the authors tried to answer on questions concerning with functioning the Academic Career Centres in Poland. The technical and financial resources which employees of Career Centre possessed were presented.

Wprowadzenie

Jedną z instytucji działających na rzecz aktywizacji zawodowej studentów i absolwentów szkoły wyższej, prowadzonych przez szkołę wyższą lub organizację studencką są *akademickie biura karier* (ABK) [Adamiak, Kornatowski, 2005, s. 10].

Pierwsze w Polsce Akademickie Biuro Karier powstało w 1993 roku na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Kolejne osiem biur było efektem realizacji w latach 1996–1997 projektu TEMPUS PHARE. Wspierając procesy rozwoju biur karier, minister właściwy ds. pracy od 2002 r. w ramach programu „Pierwsza Praca” ogłosił 4 konkursy o granty na tworzenie i rozwój biur karier, w wyniku, których do 2004 roku powstało w Polsce około 200 biur karier.

Funkcjonowanie ABK w Polsce nie było dotychczas przedmiotem badań naukowych. Dlatego też uznano za stosowne podjęcie próby oceny wpływu działalności biur karier na środowisko studenckie, co też stało się celem badań w projekcie „Badanie wpływu nowych systemów informowania i doradztwa zawodowego w szkołach wyższych na aktywność studentów i absolwentów na rynku pracy”. W badaniach ankietowych wzięło udział 42 biura karier. Szczegółowe wyniki

badan przedstawiono w monografii „Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier” opracowanej pod redakcją naukową Stefana M. Kwiatkowskiego i Mirosława Żurka.

W artykule ograniczono się do zaprezentowania wyników badań opisujących funkcjonowanie ABK w Polsce, w tym zakresie podjęto próbę odpowiedzi na poniższe pytania:

1. Jak funkcjonują w Polsce akademickie biura karier?
2. Jakim wyposażeniem dysponują biura karier?
3. Jakie środki finansowe są przeznaczone na działalność biura karier?
4. Z jakimi instytucjami i w jakim zakresie współpracują pracownicy ABK?
5. Jak oceniana jest przez otoczenie współpraca z biurami karier?

Akademickie biura karier – diagnoza stanu

Biorące udział w badaniach 42 biura karier ze swoją ofertą miały możliwość dotarcia w 2005 roku do 640 324 studentów i 120 366 absolwentów, natomiast w 2006 roku do 628 039 studentów i 119 208 absolwentów studiujących lub też kończących naukę na uczelniach, w strukturach których działa biuro.

Najstarsze z biur biorących udział w badaniu zostało **utworzone** w 1995 roku, najmłodsze – w 2006 roku. Wybrane do badań instytucje mogą poszczycić się prawie 6-letnim stażem działalności.

Osobami bezpośrednio **nadzorującymi** pracę pracowników biur karier w większości badanych biur byli **prorektorzy** (90,5% wskazań respondentów). Tylko w 5 biurach karier pracownicy podlegają bezpośrednio rektorom. Biura są **samodzielnymi jednostkami** (90,5% wskazań), które dla swoich celów posiadają wydzieloną **powierzchnię użytkową** średniej wielkości około 42 m². Przy czym maksymalna powierzchnia, jakim dysponuje jedno z biur wynosi 120 m², natomiast minimalna – 15 m². Ze względu na zakres świadczonych usług wskazane jest, aby dysponowały one dwoma pomieszczeniami: jednym ogólnym (administracyjno-biurowym), drugim – umożliwiającym prowadzenie indywidualnych informacji i porad zawodowych.

Pracownicy biur karier średnio 5 godzin dziennie, przez 5 dni w tygodniu świadczą usługi na rzecz klientów. W naszej ocenie to za krótko i w efekcie przekłada się to z pewnością na ilość zrealizowanych usług.

Estetykę i funkcjonalność pomieszczeń biur w uniwersytetach studenci i absolwenci ocenili wysoko – 83% ankietowanych zaznaczyło odpowiedzi „bardzo wysoko” (42%) i „raczej dobra” (41%). Tylko co dziesiąty ankietowany nie był zadowolony z warunków, w jakich funkcjonuje biuro karier.

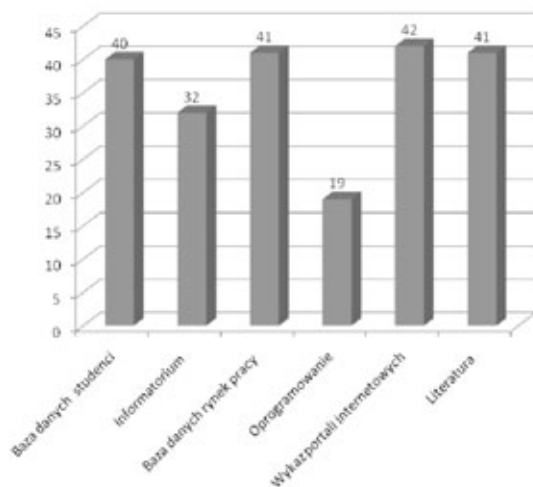
Studenci i absolwenci uniwersyteckich biur oraz pracownicy mogą korzystać z rozlokowanych na terenie biura lub w specjalnych pomieszczeniach **komputerów, drukarek i kserografów**. Średnio na biuro przypadają 4 jednostki komputerowe (10 maksymalnie, 0 – minimalnie), 2 drukarki (7 – maksymalnie, 0 – minimalnie) i jeden kserograf. Badane biura dysponują także połączeniem do sieci Internet o przepustowości: 516 kb/s – 7 (17%), pozostałe (83%) łączem o przepustowości minimum 1024 kb/s.

Wyposażenie biur karier w sprzęt biurowy studenci i absolwenci ocenili pozytywnie i przyznali oceny: „nowoczesne” – 28% respondentów i „raczej nowoczesne” – 51%. Tylko 13% przyznało oceny niezadowolające (9% – „raczej przestarzały” i 4% – przestarzały, przy N = 300 osób). Podobna sytuacja zaistniała w przypadku oceny jakości wyposażenia w sprzęt dydaktyczny (22% – nowoczesny, 48% – raczej nowoczesny) i meble (22% – nowoczesne, 51%

– raczej nowoczesne). Trudności co piątemu z ankietowanych studentów i absolwentom sprawiło przeprowadzenie oceny sprzętu audiowizualnego, wykorzystywanego w trakcie np. prowadzenia warsztatów aktywizujących, z których nie wszyscy badani korzystali, o czym świadczy 23% wskaźnik przy kryterium „trudno powiedzieć”. Mimo to 21% ankietowanych wyposażenie w sprzęt audiowizualny oceniło jako „nowoczesne”, a „raczej nowoczesne” – 41%.

Biura karier biorące udział w badaniach dysponują **zasobami** (rys. 1), wspomagającymi pracowników w codziennej ich pracy, które tworzą:

- bazy danych osobowych studentów, absolwentów zainteresowanych poszukiwaniem pracy,
- Informatoria zawierające informację nt. świata zawodów (opisy zawodów, charakterystyki, standardy kwalifikacji zawodowych),
- bazy danych nt. rynku pracy (dane przedsiębiorstw działających na lokalnym rynku pracy, broszury, ulotki reklamowe itp.),
- wykaz portali internetowych,
- literatura z zakresu poradnictwa zawodowego i poszukiwania pracy.



Rys. 1. Zasoby będące w dyspozycji badanych ABK (N = 42)

Źródło: opracowanie własne M. Żurek.

Poza tym pracownicy mają do swojej dyspozycji: codzienną prasę lokalną i specjalistyczną (z ofertami pracy, informacjami nt. pracodawców), zestawy filmów edukacyjno-szkoleniowych wspomagających prowadzenie szkoleń i warsztatów aktywizujących.

Jak widać z rys. 1, osoby kierujące ABK wskazały, że odczuwają braki w wyposażeniu ich biur w **specjalistyczne oprogramowanie komputerowe** (55% respondentów) niezbędne do pracy doradcy zawodowego, pośrednika pracy, specjalisty ds. szkoleń, czy informatyka. Braki te wynikają przede wszystkim z faktu, że obecnie na rynku pracy nie ma specjalistycznego oprogramowania stworzonego tylko dla potrzeb biur karier. Należy podkreślić, że większość testów badających preferencje zawodowe udostępniane jest po ukończeniu specjalistycznego szkolenia, a to wymaga dodatkowych nakładów finansowych. Samo posiadanie uprawnień do stosowania określonego narzędzia to tylko połowa sukcesu. Okazuje się, że aby przeprowadzić

w sposób legalny badania testowe wśród klientów zgłaszających się do biur karier, uczelnie muszą zakupić testy. Dla przykładu, zakup jednego testu badającego uzdolnienia przedsiębiorcze (opracowany przez Instytut Rozwoju Kariery) to koszt rzędu 20 zł. Rozwiązaniem tego problemu mogłoby być udostępnienie przez publiczne służby zatrudnienia narzędzi wspomagających pracę doradcy zawodowego, w szczególności będącego w opracowywaniu testu: Kwestionariusz zainteresowań zawodowych, czy też dla osób prowadzących szkolenia z zakresu aktywizacji zawodowej „Podręcznika lidera klubu pracy”. Innym rozwiązaniem byłoby wykorzystanie w pracy narzędzi opracowanych przez Ochotnicze Hufce Pracy, np. zestawu testów opracowanych w ramach projektu Indywidualne Projekt Kariery sfinansowane ze środków Europejskiego Funduszu Strukturalnego:

- Testu zainteresowań zawodowych;
- Testu motywacji;
- Testu doświadczeń życiowych;
- Kwestionariusza testu „Jaki jestem”;
- Testu uzdolnień przedsiębiorczych;
- Test wartości;
- Testu samooceny.

Innym rozwiązaniem braku narzędzi badawczych byłoby opracowanie takiego zestawu tylko dla ABK lub też zatrudnienie w biurach profesjonalnych psychologów, którzy mieliby dostęp do narzędzi, którymi dysponuje Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Osoby koordynujące wskazały na fakt, że odczuwają braki w wyposażeniu Informatorium. Gromadzenie danych o rynku pracy i ich przetwarzanie to jedno z zadań, które powinni wspólnie realizować doradca zawodowy i pośrednik pracy. Jednak częste łączenie tych funkcji w ABK uniemożliwia wykonywanie w sposób profesjonalny tego zadania. Obecnie na rynku wydawniczym jest dostępnych szereg publikacji dotyczących rynku pracy i aktywizacji zawodowej, lecz dotarcie do nich i potem wygospodarowanie czasu na zapoznanie się z nimi często powoduje, że nie ma ich w Informatoriach. Proponujemy w tym przypadku, aby zajęła się tym zagadnieniem jedna instytucja, która by gromadziła i analizowała dostępne materiały, opracowywała rekomendacje ich zastosowania do pracy w biurach karier. Przykładem tego mogą być już podjęte działania przez Narodowe Centrum Zasobów Poradnictwa, które na swojej stronie internetowej udostępnia bezpłatnie, w formie plików elektronicznych, opracowane na zlecenie Departamentu Rynku Pracy „Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego”.

Informatorium takie powinno zawierać teczki o zawodach, charakterystyki zawodów przedstawione w „Przewodniku po zawodach” (MPiPS, 2003), opisy zawodów z Klasyfikacji zawodów i specjalności, zamieszczone np. na portalu publicznych służb zatrudnienia, standardy kwalifikacji zawodowych (253 zawody), filmy zawodoznawcze itp.

Bardzo ważnym czynnikiem, a wręcz strategicznym, w przypadku funkcjonowania biura w uczelniach wyższych są **środki finansowe**. Z przeprowadzonych badań wynika, że respondenci ocenili iż **średni roczny koszt utrzymania biura wynosił: 87 760 zł (2005) i 96 992 zł (2006)**, przy czym rozrzut pomiędzy kwotą minimalną, a maksymalną jest dość znaczny: minimalna – 12000 zł (2005), 20 000 zł (2006) zł, maksymalna – 300000 (2005) i 490000 (2006) zł. Na podstawie przedstawionych danych można sformułować wniosek, że zwiększają się koszty przeznaczane na funkcjonowanie biur karier w Polsce. Dla ciekawostki dodamy, iż w 2005 roku 42 uczelnie biorące udział w badaniach wyasygnowały na działalność biur karier ponad 3,5 mln

złotych, natomiast w 2006 roku – prawie 4,1 mln zł, co stanowi w odniesieniu do 2005 roku ponad 17% przyrost kosztów utrzymania biur karier.

Należy zaznaczyć, że osoby wypełniające ankietę miały trudności z dokładnym oszacowaniem kosztów utrzymania biur, dlatego też dane te są szacunkowe. Powodem tego może być specyfika funkcjonowania biur w polskich uczelniach. Pracownicy biur poza typowymi usługami na rzecz biura karier, wykonują inne prace na uczelni, np.: uczestniczą w realizacji procesu nauczania jako pracownicy dydaktyczni, prowadzą badania naukowe, zajmują się zadaniami przypisanymi dziekanatowi i są finansowani ze środków uczelni nieprzeznaczonych w sposób bezpośredni na działalność biura.

Z uzyskanych danych wynika, że w 2005 oraz 2006 roku, głównym źródłem utrzymania biur w uczelniach wyższych są **środki własne uczelni**. W 2005 roku ze środków własnych uczelnie pokryły w 85% koszty utrzymania biur karier, natomiast w 2006 – 78%. Na podstawie tych danych możemy stwierdzić, że obserwujemy tendencje idące w kierunku zmniejszania udziału środków własnych uczelni w finansowaniu biur. W takim razie nasuwa się pytanie: z jakich innych źródeł finansowych pokrywane są koszty działalności ABK? Z uzyskanych danych wynika, że to przede wszystkim efekt pracy pracowników biur i sięganie przez nich po środki finansowe z grantów i projektów międzynarodowych. W 2005 roku w ten sposób pozyskano około 18% potrzebnych na sfinansowanie działalności ABK, a w 2006 – nastąpił spadek i pozyskane środki z projektów stanowiły 12% ogółu środków finansowych. W przypadku grantów dominują projekty z Programu Pierwsza Praca, ukierunkowane na utworzenie lub rozwój biur, w których wysokość dofinansowania waha się w granicach od 16 do 27 tys. zł.

Ankietowani poproszeni zostali o ocenę środków finansowych w stosunku do potrzeb biura karier. Około 30% ankietowanych – osób koordynujących pracę biur stwierdziło, że środki przeznaczane na działalność biura są za małe w stosunku do potrzeb. W naszej ocenie, dane te potwierdzają, że wskazane byłoby dofinansowanie działalności biur z innych źródeł, np. z Funduszu Pracy, w szczególności działań ukierunkowanych na bezrobotnych absolwentów.

W przypadku **współpracy biur z uczelniami**, także obserwujemy dość duży rozrzut wskazań. Maksymalna liczba uczelni, z którą współpracuje biuro wynosi 187, minimalna 1. Maksymalna wartość – 187 – wynika z ilości biur karier zrzeszonych w Ogólnopolskiej Sieci Biur Karier. Eliminując wg nas zawyżone przez respondentów dane: 150, 187, uzyskujemy zupełnie inny obraz charakteryzujący współpracę badanych ABK z uczelniami. Średnia liczba uczelni, z którymi współpracują badane biura to osiem (minimalna – 1, maksymalna – 37).

Także aktywność biur karier we **współpracy pomiędzy sobą** jest zróżnicowana. W tym przypadku także wyeliminowaliśmy zawyżone dane (140, 150, 160, 187) i na podstawie 33 wypowiedzi można stwierdzić, że średnio biura karier współpracują z **11 biurami** (minimalna – 1, maksymalna – 50).

Dane te, w naszej ocenie, świadczą o niskiej aktywności współpracy biur karier z uczelniami i innymi biurami. Co też potwierdza się w rzeczywistości – Ogólnopolska Sieć Biur Karier traci na znaczeniu. Bardziej efektywna jest lokalna współpraca biur karier, np. 13 biur warszawskich zorganizowało wspólnie targi pracy Jobbing, czy też działalność prowadzona przez Dolnośląską Sieć Biur Karier.

Jeszcze niższa jest aktywność biur karier we **współpracy ze stowarzyszeniami**. Taką współpracę podjęło około 60% (25 biur) ankietowanych. Średnio współpracują one z 5 stowarzyszeniami. Jest to obszar, na którym należy zwiększyć aktywność. Zacząć można od nawiąza-

nia współpracy wewnątrz uczelnianej, tj. od podjęcia wspólnych działań ze stowarzyszeniami i organizacjami studenckimi funkcjonującymi na uczelni. Następnie poszerzać grono instytucji o te, które działają na rzecz studentów i absolwentów na terenie miejscowości i powiatu. Kończąc nawiązaniem współpracy z organizacjami o zasięgu krajowym i międzynarodowym.

Innymi instytucjami, z którymi współpracują akademickie biura karier to: centra wolontariatu, publiczne służby zatrudnienia (wojewódzkie urzędy pracy, powiatowe urzędy pracy, jednostki organizacyjne ochotniczych hufców pracy), instytucje zajmujące się doradztwem personalnym i pośrednictwem pracy. Nie wyobrażamy sobie funkcjonowania biura bez współpracy z WUP-em, czy też z PUP-ami lub agencjami pośrednictwa pracy. Jeśli Państwa biuro nie podjęło takiej współpracy, to należy to uczynić jak najszybciej.

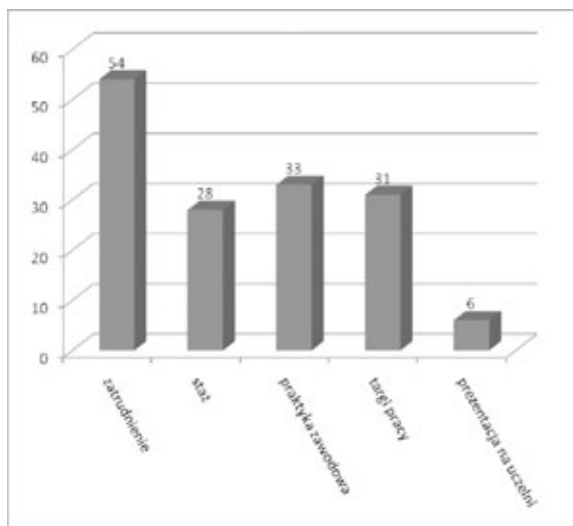
Do efektywnej działalności biur niezbędna jest **współpraca z instytucjami zewnętrznymi**. Przedstawiciele ankietowanych w badaniach biur karier zadeklarowali współpracę z przedsiębiorstwami, uczelniami wyższymi, biurami karier, sieciami biur karier, stowarzyszeniami oraz innymi instytucjami. Respondenci w ankiecie zostali poproszeni o wskazanie liczby instytucji, z którymi współpracują. W przypadku przedsiębiorstw, 37 ankietowanych biur karier wskazało, że łącznie nawiązali współpracę z 14808 firmami, średnio na jedno biuro karier przypadała współpraca z **400 firmami**. Należy podkreślić, że wskazania te charakteryzują się znacznym rozrzutem: od 2 do 6000 instytucji. Na podstawie tego można wysnuć ogólny wniosek, że większość biur karier w badanych uczelniach współpracuje w sposób efektywny z przedstawicielami firm. Można postawić hipotezę, że współpraca ta przekłada się na pozyskiwanie ofert pracy i wzrost wskaźnika „zatrudnialności” absolwentów uczelni tuż po ukończeniu szkoły.

Zastanawiającym jest fakt, że w przeprowadzonych badaniach około 60% ankietowanych pracodawców (N = 86) zaznaczyło w kwestionariuszu ankiety, że to oni byli stroną, która zainicjowała współpracę. Dane te z jednej strony świadczą o zmianach zachodzących na rynku pracy i podejściu pracodawców do problematyki poszukiwania przyszłych pracowników, z drugiej natomiast, w naszej ocenie, sugerują na konieczność zwiększenia aktywności pracowników biur karier w inicjowaniu współpracy z pracodawcami. Tak jak bez studentów i absolwentów, tak bez pracodawców biura karier nie mogą prawidłowo funkcjonować.

Efektami wymiernymi współpracy pomiędzy pracodawcami a biurem karier była realizacja wspólnych zadań z zakresu zatrudnienia studentów/absolwentów (około 63% ankietowanych pracodawców zadeklarowało taką formę współpracy, N = 86), w targach pracy wzięło udział 36% ankietowanych pracodawców, organizacją staży dla studentów i absolwentów zainteresowało się 32% pracodawców, natomiast praktyk zawodowych 39% (rys. 2).

Z badań wynika, że **największym zainteresowaniem pracodawców** cieszą się studenci i absolwenci uczący się lub ci którzy zakończyli naukę na kierunku: ekonomiczno-administracyjnym (44 wskazania), informatycznym (25), inżynierijsko-technicznym (24), matematyczno-statystycznym (12), prawniczym (11). W naszej ocenie jest to zgodne z obecnym zapotrzebowaniem na specjalistów na rynku pracy.

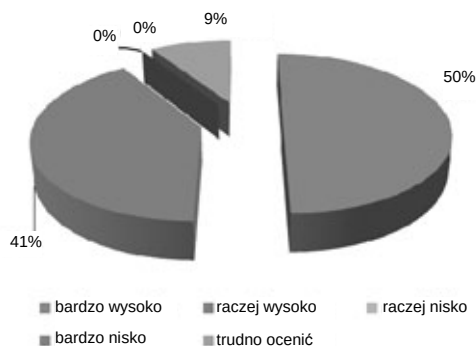
Natomiast w ocenie osób koordynujących pracę ABK, **najniższe zapotrzebowanie** na rynku pracy jest na absolwentów następujących kierunków kształcenia: pedagogiczny – 22 wskazania koordynatorów, humanistyczny – 21, rolniczy oraz leśny i rybołówstwa – 15, ekonomiczny i administracyjny – 12.



Rys. 2. Formy współpracy pracodawców z biurami karier (N = 86)

Źródło: opracowanie własne M. Żurek.

Na zakończenie badań ankietowych, respondenci – pracodawcy, przedstawiciele samorządów zostali poproszeni o wystawienie ogólnej oceny współpracy z ABK. Pracodawcy (rys. 3) ocenili tę współpracę: „bardzo wysoko” – 50%, „raczej wysoko”: 41% pracodawców, pozostali wystawili ocenę „trudno ocenić” (9%).

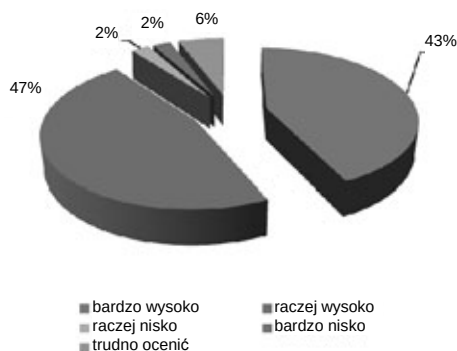


Rys. 3. Ogólna ocena przez pracodawców współpracy z biurami karier (N = 86)

Źródło: opracowanie własne M. Żurek (oznaczenia na rysunku: 50% – bardzo wysoko, 41% – raczej wysoko, 9% – trudno ocenić).

Podobne oceny wystawili przedstawiciele samorządów i organizacji studenckich (rys. 4).

Tak wysokie oceny są potwierdzeniem tego, że otoczenie zewnętrzne (pracodawców, przedstawicieli samorządów studenckich) zaakceptowało biura karier w uniwersytetach i są one postrzegane jako wiarygodny i rzetelny partner we współpracy.



Rys. 4. Ogólna ocena przez przedstawicieli samorządów i organizacji studenckich współpracy z biurami karier (N = 86)
 Źródło: opracowanie własne M. Żurek (oznaczenia na rysunku: 43% – bardzo wysoko, 47% – raczej wysoko, 2% – raczej nisko, 2% – bardzo nisko, 6% – trudno ocenić).

Podsumowanie

Osobami bezpośrednio nadzorującymi pracę pracowników biur karier na wszystkich przebadanych uniwersytetach są prorektorzy.

Biura są samodzielnymi jednostkami, które dla swoich celów posiadają wydzielone, estetyczne i funkcjonalne pomieszczenia biurowe, o średniej wielkości powierzchni użytkowej – 42 m². Klienci korzystający z usług pracowników biur mają do dyspozycji: 4 jednostki komputerowe, 2 drukarki i jeden kserograf oraz dostęp do sieci Internet o przepustowości równej lub powyżej 1024 kb/s. Wyposażenie biur w sprzęt biurowy klienci ocenili pozytywnie.

Roczny koszt utrzymania biura karier w uniwersytecie wynosi około 90 tys. zł, a głównym źródłem finansowania są środki własne uczelni. Dość sporadycznie pracownicy biur sięgają po środki pochodzące z projektów unijnych. W latach 2007–2013 nowe możliwości stworzy im Program Operacyjny „Kapitał Ludzki”.

Podstawowe usługi rynku pracy świadczone są w biurach karier na rzecz klientów przez 5 dni w tygodniu, średnio 5 godzin dziennie.

Współpracę z ABK pracodawcy i przedstawiciele samorządów studenckich ocenili bardzo dobrze, co jest potwierdzeniem, że zaakceptowali biura karier i są one postrzegane jako wiarygodny i rzetelny partner.

Literatura

1. Adamiak K., Kornatowski R., (2005), *Akademickie Biura Karier. Poradnik*. MGIP, Warszawa.
2. Bednarczyk H., Kupidura T., Żurek M., (2005), *Analiza dobrych praktyk – Gminnych Centrów Informacji*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 4.
3. Begg D. i inni, (1994), *Mikroekonomia*, PWE, Warszawa.
4. *Instytucjonalna obsługa rynku pracy w 2002 roku* (2003). Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej – Departament Rynku Pracy, Warszawa.
5. *Mały Rocznik Statystyczny 1990 r.*, GUS, Warszawa.
6. *Program Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „Pierwsza Praca”*, 2002.
7. Sitek J., Woźniak I., Żurek M., (2006), *Akademickie biura karier elementem systemu poradnictwa zawodowego w szkołach wyższych*. Radom, ITeE – PIB, Pedagogiki Pracy 48.

8. Żurek M., (2007), *Stosowanie standardów kwalifikacji zawodowych w poradnictwie zawodowym*. [w:] Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca. Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S.M. (red.). MPiPS, Warszawa–Radom.
9. Żurek M., Bednarczyk H., (2007), *Akademickie biura karier – badania wstępne. Edukacja. Studia, badania, innowacje*, Nr 3(99), IBE, Warszawa.

Recenzent:
dr Elżbieta SAŁATA

Dane korespondencyjne autorów:

Mirosław ŻUREK, Ludmiła ŁOPACIŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy

26-600 Radom, ul. Pułaskiego 6/10

e-mail: ludmila.lopacinska@itee.radom.pl

e-mail: miroslaw.zurek@itee.radom.pl

Henryk BEDNARCZYK, Dorota KOPROWSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

Przedsiębiorczość w sieci – doświadczenia IW EQUAL*

Entrepreneurship in the Web – IW EQUAL Experience

Słowa kluczowe: inicjatywa wspólnotowa EQUAL, transfer wiedzy, mikroprzedsiębiorstwa, e-learning, sieci innowacji i współpracy.

Key words: Community Initiative EQUAL, model of knowledge transfer, micro-enterprises, e-learning, innovation and cooperation networks.

Summary

The objectives, Partnership principles, building a model of knowledge transfer and tools of the Internet Enterprise Consultant are presented. IT application and its impact as well as that of the development of e-counseling and e-learning and study visits on competitive advantage of enterprises and growth of human and social capital are discussed. Polish and European co-operation network of 1,170 enterprises has been created. The project is implemented in the provinces of Mazowieckie, Podkarpackie, Kujawsko-Pomorskie and Podlaskie by 11 institutions and 400 micro-enterprises and with the co-operation of 9 supra-national partnerships including 72 institutions from 7 EU countries.

* Przedruk wybranych fragmentów artykułu: „Innowacyjność i konkurencyjność mikroprzedsiębiorstw” pod red. nauk. A. Mazurkiewiczza, E. Frejtag-Miki, ITeE – PIB, Radom 2008.

Wprowadzenie

Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL jest częścią strategii UE na rzecz tworzenia nowych, lepszych miejsc pracy. Głównym celem EQUAL jest testowanie oraz wspieranie nowych sposobów zwalczania wszelkich form dyskryminacji i nierówności na rynku pracy. Inicjatywa EQUAL w Polsce uzupełnia Narodowy Plan Rozwoju, jest realizowana przez Partnerstwa na Rzecz Rozwoju, wybrane w drodze konkursu. Inicjatywa EQUAL umożliwia przewidywanie kierunku zmian zachodzących na rynku pracy i dostarcza nowe narzędzia monitorowania, zapobiegania i rozwiązywania wykrytych problemów. Zakres działań obejmuje pięć zróżnicowanych tematów. W PIW EQUAL w Polsce do realizacji zakwalifikowano 107 spośród 751 zgłoszonych inicjatyw projektowych.

Problem innowacyjności i konkurencyjności dotyczy głównie Tematu F, którego celem jest wspieranie zdolności przystosowawczych przedsiębiorstw i pracowników do zmian strukturalnych w gospodarce oraz wykorzystania technologii informacyjnych i innych nowych technologii. Rozwiązania te mają podnieść konkurencyjność przedsiębiorstw oraz pobudzać świadomość pracodawców o konieczności dokształcania kadry zarządzającej i pracowników, by zapewnić rozwój firmy i utrzymanie miejsc pracy (zwłaszcza w przypadku pracowników starszych wiekiem i kobiet).

Do realizacji w ramach Działania 2 zakwalifikowano 99 projektów. W sieci tematycznej F pracowały 23 partnerstwa:

- Telepraca szansą na zwalczanie nierówności i dyskryminacji na rynku pracy (Zachodniopomorska Szkoła Biznesu w Szczecinie) F0007d2,
- Pomyśl na sukces (Powiat Wodzisławski) F0016d2,
- Partnerstwo na Rzecz Rozwoju Kompetencji Informatycznych w Polsce (Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University) F0030d2,
- Platforma e-Dialog (Nowoczesne Technologie Informatyczne Sp. z o.o.) F0059d2,
- System przeciwdziałania powstawaniu bezrobocia na terenach F0086d2 słabo zurbanizowanych (Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu),
- Ośrodek RENOWATOR dla małych i średnich przedsiębiorstw (Instytut Maszyn Matematycznych) F0101d2,
- MAYDAY – Model Aktywnego Wsparcia Rozwoju Pracowników i Firm Wobec Zmian Strukturalnych w Gospodarce (Zarząd Regionu Gdańskiego NSZZ „Solidarność”) F0114d2,
- Nowe szanse dla transgranicznego rynku pracy i gospodarki Euroregionu Nysa (Fundacja Centrum Wspierania Przedsiębiorczości) F0212d2,
- Mentoring poprzez IT (Krajowa Agencja Informacyjna „INFO” Sp. z o.o.) F0238d2,
- „Zatrudnienie Fair Play”. Promocja kultury przedsiębiorczości i etyki rynku pracy (Fundacja „Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym”) F0290d2,
- Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności (Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu) F0320d2,
- adaptus.pl (IDEA! Management Consulting Sp. z o.o.) F0326d2,
- WAMP – Wsparcie Adaptacyjności Małych Przedsiębiorstw (Dolnośląska Agencja Rozwoju Regionalnego S.A.) F0446d2,
- Partnerstwo Wyrównania Szans (Region Warmińsko-Mazurski NSZZ „Solidarność”) F0490d2,
- (EUROSTER – Partnerstwo na rzecz zdolności adaptacyjnych pracowników przemysłu okrętowego (Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową – Gdańska Akademia Bankowa) F0515d2,

- OPOLSKI E-RZEMIEŚLNIK (Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej Opolskie Centrum Demokracji Lokalnej) F0551d2,
- Centrum Zielonych Technologii (Podlaska Stacja Przyrodnicza „Narew”) F0561d2,
- Modelowy system przystosowania kadr przedsiębiorstw do zmian strukturalnych w gospodarce (Związek Rzemiosła Polskiego) F0576d2,
- ElaStan – Promocja Elastycznych Stanowisk Pracy i ochrona kapitału intelektualnego firm (Procesy Inwestycyjne SA) F0580d2,
- ENTER – Partnerstwo na rzecz telepracy, przedsiębiorczości i równouprawnienia (Instytut Technik Telekomunikacyjnych i Informatycznych Sp. z o.o.) F0591d2,
- Sojusz dla pracy (Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju – UNDP) F0607d2,
- Dynamizm i doświadczenie – wspólne sterowanie zmianą (Żorska Izba Gospodarcza) F0613d2
- BUDUJMY RAZEM (Warmińsko-Mazurski Zakład Doskonalenia Zawodowego w Olsztynie) F0642d2.

Głównym celem naszego projektu *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności* był wzrost konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw. Głównym aspektem projektu było rozbudzenie postaw przedsiębiorczych pracowników mikroprzedsiębiorstw dla utrzymania miejsc pracy i wzrostu konkurencyjności ich firm, poprzez wypracowanie nowych metod kształcenia/doskonalenia zawodowego, z wykorzystaniem technologii informacyjnych. Punktem kluczowym było stworzenie możliwości zapewniających szybki, prosty i niewymagający dużych nakładów finansowych dostęp do usług wspierających funkcjonowanie mikroprzedsiębiorstw. Zakładaliśmy, że najbardziej skutecznym wsparciem we współczesnej gospodarce będzie przygotowanie właścicieli i pracowników mikroprzedsiębiorstw do korzystania z technik komputerowych, sieci Internet i z pomocą tych technologii prowadzenie w rozproszonych mikroprzedsiębiorstwach e-doradztwa, e-learningu.

W wyniku otwartego konkursu utworzono Partnerstwo z wzajemnie uzupełniających się podmiotów znajdujących się w czterech województwach: mazowieckim, podlaskim, podkarpackim i kujawsko-pomorskim:

- Gmina Miasta Radom; www.radom.pl,
- Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego; www.pr.radom.pl,
- EDUSERWIS, Poznań; www.eduserwis.pl,
- Towarzystwo ALTUM, Rzeszów; www.altum.pl,
- Centralny Ośrodek Badawczo-Rozwojowy Przemysłu Poligraficznego, Warszawa; www.cobrrp.com.pl,
- Związek Rzemiosła Polskiego, Warszawa; www.zrp.pl,
- Stowarzyszenie Szydłowieckie Forum Gospodarcze; www.szydlowiec.org.pl,
- Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie; www.wup.mazowsze.pl,
- Demos Polska, Warszawa; www.demos.fr,
- Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości w Suwałkach; www.frp.pl,
- Fundacja Rozwoju Regionów i Przedsiębiorczości w Trzemesznie.

Na rys. 1 przedstawiono schemat organizacji i zarządzania projektem. Dążyliśmy do realizacji zadań związanych z realnymi potrzebami mikroprzedsiębiorstw, dlatego wybrano konkretne branże charakteryzujące się wyjątkowo trudną sytuacją w kraju i na rynkach zagranicznych, tj. poligraficzną, fotograficzną, odzieżową, obuwniczą i drzewną oraz grupę wielobranżową.



Rys. 1. Schemat organizacji i zarządzania – projekt

Źródło: H. Bednarczyk, D. Koprowska, I. Kacak: „Transfer wiedzy i usług wsparcia dla mikroprzedsiębiorstw”. ITeE – PIB, Radom 2008, s. 43.

Określono główne zadania, za realizację których odpowiedzialni byli koordynatorzy z instytucji partnerskich:

- Analizy i badania – Politechnika Radomska,
- Rekrutacja i nabór beneficjentów – Szydlowieckie Forum Gospodarcze,
- Wirtualne narzędzie wsparcia – EDUSERWIS Poznań,
- Przygotowanie pakietów do samokształcenia – Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom,
- Pilotażowe wdrożenie – Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom,
- Promocja i upowszechnianie – Związek Rzemiosła Polskiego Warszawa,
- Doradztwo – Towarzystwo ALTUM Rzeszów,
- Monitoring i ewaluacja – Towarzystwo ALTUM Rzeszów.

Na podstawie wspólnie ustalonych kryteriów rozpoczęto rekrutację mikroprzedsiębiorstw w czterech województwach. I to była najtrudniejsza faza projektu. Nieufność właścicieli mikroprzedsiębiorstw, konieczność podpisania umów wymagały wiele wysiłku.

Mikroprzedsiębiorstwa uczestniczące w projekcie uzyskały następujące rodzaje wsparcia:

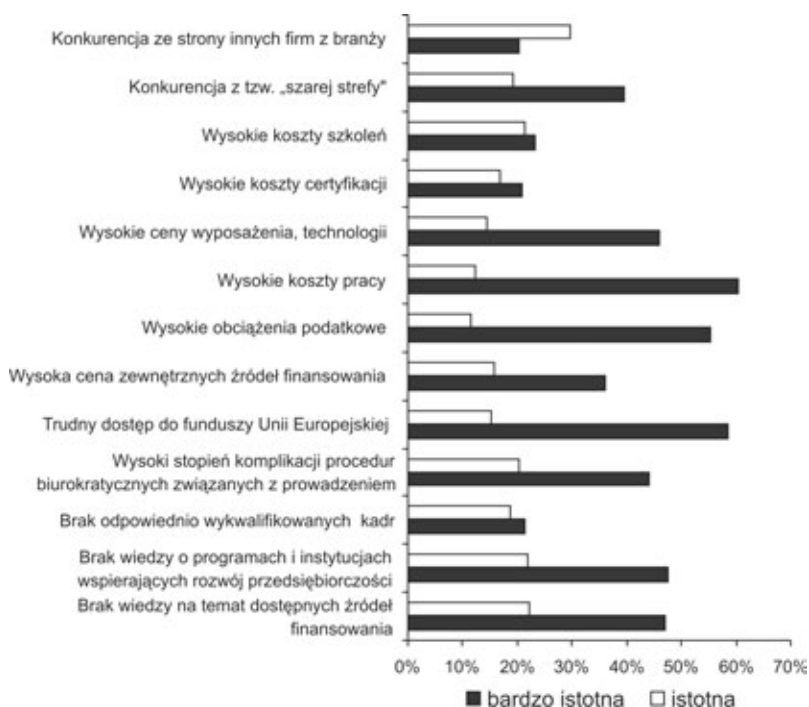
- 60 komputerów,
- 180 specjalistycznych programów komputerowych,
- Doposażenie 400 stanowisk komputerowych,
- Zwrot kosztów połączeń internetowych,
- E-doradztwo,

- E-learning,
- E-współpraca,
- Wizyty studyjne,
- Wydawnictwa, seminaria.

Założenia modelu transferu wiedzy

Obecna 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.

Najbardziej istotny wpływ – zdaniem mikroprzedsiębiorstw – na poziom ich konkurencyjności mają czynniki finansowe. Wśród nich na pierwszym miejscu znalazły się wysokie koszty pracy (60,4%) oraz wysokie obciążenia podatkowe (55,4%). Badani wskazują także na trudny dostęp do funduszy Unii Europejskiej wspierających rozwój firm (58,4%) oraz wysokie koszty wyposażenia i nowych technologii (46%).



Rys. 2. Ocena barier rozwoju firmy. Raport z badań w projekcie IW EQUAL F0320

Źródło: H. Bednarczyk, D. Koprowska, I. Kacak: „Transfer wiedzy i usług wsparcia dla mikroprzedsiębiorstw”. ITeE – PIB, Radom 2008, s. 80.

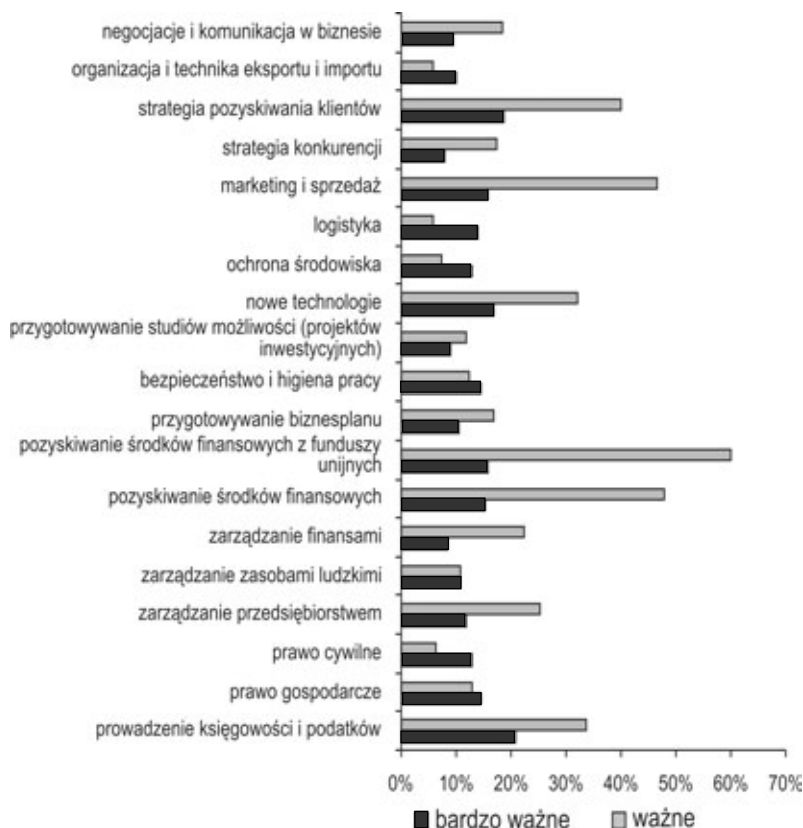
Na drugim miejscu znalazły się czynniki natury subiektywnej – brak wiedzy na temat dostępnych źródeł finansowania (47%) oraz wiedzy o programach i instytucjach wspierających rozwój przedsiębiorczości (47,5%). Co ciekawe badani przedsiębiorcy nie wiązali tych dwóch wymienionych wcześniej ograniczeń z poziomem kwalifikacji własnych kadr, bowiem tylko 21,3% firm wskazało brak wykwalifikowanych kadr jako barierę rozwoju.

Trzecią grupę barier w hierarchii badanych przedsiębiorców zajmują ograniczenia administracyjno-biurowe, niejasne często i skomplikowane procedury związane z prowadzeniem przedsiębiorstwa wskazuje jako barierę 44,1% badanych.

Konkurencja, będąca z jednej strony właściwą z natury cechą gospodarki rynkowej – z drugiej zaś źródłem ograniczeń, stanowi zdaniem badanych kolejną w hierarchii barierę rozwoju. Szara strefa ogranicza często ich rozwój (39,6% badanych firm), zaś konkurencja rynkowa firm branżowych, zagraża co piątej badanej firmie (20,3%).

Wśród potrzeb szkoleniowych odzwierciedlających deficyt wiedzy w określonych obszarach dominują potrzeby o charakterze finansowym.

Ponad połowa (59,9%) bardzo potrzebuje wiedzy dotyczącej pozyskiwania środków finansowych z funduszy unijnych. Na drugim miejscu w hierarchii potrzeb szkoleniowych bardzo ważnych i ważnych znalazły się szkolenia dotyczące pozyskiwania środków finansowych.



Rys. 3. Potrzeby edukacyjne badanych firm – tematyka najpotrzebniejszych szkoleń

Źródło: opracowanie własne – projekt IW Equal „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności” (F0320).

W grupie potrzeb bardzo ważnych związanych z finansami wysoko uplasowały się także potrzeby dotyczące prowadzenia księgowości i podatków (33,7%), zarządzania finansami (22,3%), przygotowania biznesplanu (16,8%) czy też przygotowania projektów inwestycyjnych (11,9%).

Druga grupa potrzeb dotyczy zarządzania marketingiem i relacjami z klientem oraz zarządzania przedsiębiorstwem. W tej grupie potrzeb na pierwsze miejsce wysuwają się kompetencje związane z marketingiem i sprzedażą (46,5%), strategią pozyskiwania klientów (40,1%), zarządzania przedsiębiorstwem (25,2%), negocjacjami i komunikacją biznesową (18,2%) czy strategią konkurencji. Do tej grupy potrzeb szkoleniowych zaliczyć można także potrzeby w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi (10,9%) oraz bezpieczeństwa i higieny pracy (12,4%).

Trzecia grupa potrzeb szkoleniowych dotyczy wiedzy z zakresu nowych technologii. Deficyt takiej wiedzy bardzo odczuwa co trzecia badana firma (32,2%).

Potrzeby mikroprzedsiębiorstw stały się podstawą wyjściową projektowania modelu transferu wiedzy i usług wspomagających mikroprzedsiębiorstwa.

Strukturę modelu przedstawiamy w informacji o projekcie. W modelu wyróżniliśmy podstawowe elementy:

- potrzeby edukacyjne,
- internetowy doradca przedsiębiorcy,
- e-doradztwo,
- e-learning,
- e-współpraca,
- lokalny i główny nurt polityki,
- monitoring, ewaluacja.

Transfer wiedzy odbywa się poprzez wykorzystanie zbudowanego narzędzia informatycznego wortalu dla mikroprzedsiębiorstw *Internetowy doradca przedsiębiorcy*, który jest narzędziem do prowadzenia specjalistycznego doradztwa i szkoleń e-learning, zapewnia dostęp do biblioteki artykułów i publikacji, umożliwia wymianę doświadczeń między beneficjentami projektu, sprzyja integracji branż, motywacji pracowników i pracodawców nad samodoskonaleniem, prowadzi do wzrostu konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw.

Internetowy Doradca Przedsiębiorcy

Wortal „Internetowy Doradca Przedsiębiorcy” jest zintegrowanym narzędziem informatycznym zaprojektowanym i wykonanym w celu realizacji założeń Projektu IW EQUAL „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności” – wzrostu konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw poprzez zastosowanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych do podnoszenia jakości i powszechnej dostępności usług wspierających, profesjonalnego doradztwa, informacji i szkoleń.

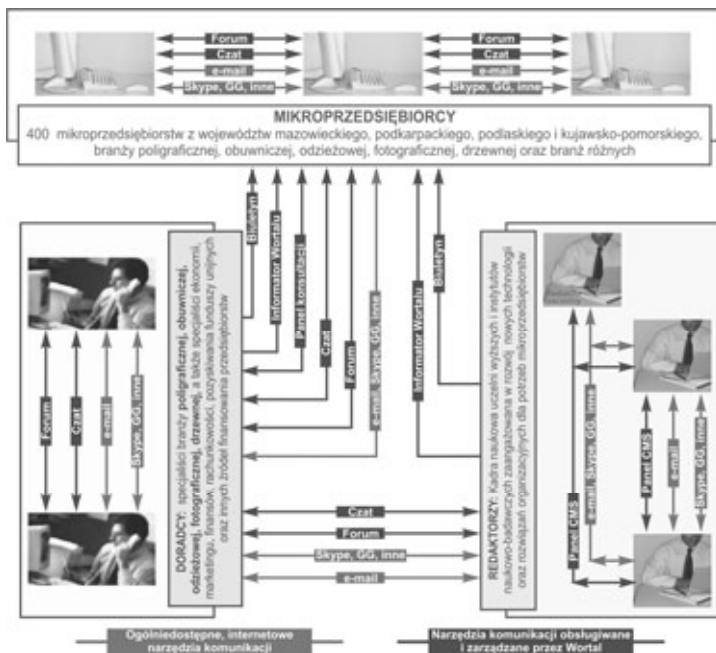
Srodowisko informatyczne wortalu zaprezentowano w informacji o projekcie, a strukturę funkcjonalną wortalu na rysunku 4.

Wortal adresowany jest do mikroprzedsiębiorstw działających w 5 branżach: drzewnej, obuwniczej, odzieżowej, poligraficznej, fotograficznej. Podstawowe zadania wortalu to:

- dostarczanie informacji z zakresu: zarządzania firmą, marketingu, promocji, logistyki, nowych krajowych i unijnych aktów prawnych, systemów informatycznych oraz specjalistycznej wiedzy z zakresu prowadzenia działalności w wybranych branżach;
- realizacja szkoleń e-learning i samokształcenia właścicieli i pracowników małych firm;

- prowadzenie profesjonalnego doradztwa w obszarach: określonych przez tematykę szkoleń e-learning; inicjowanych przez Doradców (dotyczących nowoczesnych technologii i rozwiązań, nowych produktów, nowych aktów prawnych, organizowanych targów, wystaw itp.), jak również inicjowanych przez samych mikroprzedsiębiorców uczestniczących w projekcie,
- e-współpraca.

Wortal dostępny jest w sieci Internet pod adresem www.mikroprzedsiębiorczosc.pl.



Rys. 4. Zintegrowane środowisko informatyczne Wortalu

Źródło: Bednarczyk H., Koprowska D., Kacak I.: *Transfer wiedzy i usług wsparcia do mikroprzedsiębiorstw – doświadczenia, refleksje. ITeE – PIB, Radom 2008.*

e-doradztwo

Doradztwo e-learningowe (przestrzeń usług doradczych). Opracowano system zarządzania i organizacji pracy doradców, zakres doradztwa (opracowany na podstawie badań barier i potrzeb mikroprzedsiębiorstw). Firmy mogą korzystać z uzupełniającego wiedzę i umiejętności doradztwa ogólnego i specjalistycznego. Komunikacja z doradcami odbywała się za pomocą narzędzi komunikacyjnych, np. forum, czatu, poczty elektronicznej, Skype. Zarejestrowano 314 tematów doradztwa konsultacji, 20 000 logowań mikroprzedsiębiorstw uczestniczących w projekcie i około 120 tys. wejść na wortal innych zainteresowanych.

e-learning

Innowacyjne programy modułowe zostały opracowane na podstawie analizy wyników raportu *Potrzeby i bariery mikroprzedsiębiorstw*. Bazę biblioteki modułowych programów dla klasycznej i e-learningowej formy kształcenia stanowią programy ogólnozawodowe, skie-

rowane do wszystkich branż a dotyczące marketingu, promocji firmy poprzez Internet, pozyskiwania zewnętrznych źródeł finansowania inwestycji (w tym m.in.: ze środków unijnych), jak również programy specjalistyczne, opracowane dla każdej branży, dotyczące nowych produktów, technologii, nowych materiałów, maszyn i urządzeń. Na każdy kurs składają się materiały dydaktyczne przygotowane w formie tekstowej oraz w formie interaktywnych prezentacji i ćwiczeń do samodzielnego wykonania, wykazu literatury uzupełniającej oraz wykazu linków do stron internetowych tematycznie związanych z realizowanym szkoleniem. Opracowano 9 programów kursów, 66 jednostek szkoleniowych. Uczestniczyło w kształceniu 259 pracowników mikroprzedsiębiorstw.

e-współpraca

Jednym z celów projektu była poprawa wartości kapitału społecznego uczestniczących w nim mikroprzedsiębiorstw. W miarę rozwoju projektu mikroprzedsiębiorstwa coraz chętniej uczestniczyły we wszystkich przedsięwzięciach. Poprawa umiejętności informatycznych skutkowała również coraz częstszymi kontaktami bezpośrednimi między mikroprzedsiębiorstwami za pośrednictwem wortalu. W tym bardzo często było to wspólne rozwiązywanie problemów, konsultacje. Z pomocą technologii informatycznych, a także wspólnych wizyt studyjnych w zagranicznych przedsiębiorstwach, uczestnictwem w kształceniu, seminariach, przełamywana była nieufność do współpracy z konkurentami w jednej branży.

Przykład sieciowego partnerstwa przy rozwiązywaniu wszystkich problemów projektu ułatwił nawiązywanie nowych kontaktów, aż do udziału w pracach sieci uczestniczących w projekcie. Największą wartość dodaną formalizującą koncentrację potencjału mikroprzedsiębiorstw jest dla realizatorów projektu utworzenie Polskiej Sieci Innowacji i Współpracy Mikroprzedsiębiorstw.

Sieci Innowacji i Współpracy

Jednym z głównych problemów mikroprzedsiębiorstw jest brak współpracy, umiejętności współdziałania w sieci. Spotkania lokalne (obszar województwa) oraz spotkania branżowe pozwoliły na bezpośrednią wymianę wiedzy i doświadczeń, umożliwiły rozwiązywanie pojawiających się problemów dotyczących wzrostu konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw oraz zwiększenie świadomości roli kształcenia ustawicznego.

Europejska sieć współpracy skupia 11 partnerstw, 72 instytucje, 1170 przedsiębiorstw w ramach powołanych partnerstw ponadnarodowych. Wymiana doświadczeń pomiędzy partnerami związana z możliwościami realizacji innowacyjnych szkoleń, badaniem zapotrzebowania na określone umiejętności, budowaniem kompetencji oraz z czynnikami społecznymi i politycznymi wpływającymi na życie zawodowe i prywatne jest istotnym elementem zwiększającym szanse uzyskania i utrzymania bezpiecznego i produktywnego zatrudnienia, wzrostu konkurencyjności przedsiębiorstw.

Międzynarodowa Sieć Wiedzy i Doświadczenia – Partnerstwo Ponadnarodowe TENKO. Ponadnarodowe Partnerstwo TENKO (*Transnational Experience Network: Knowledge & Organization*), które tworzyły partnerstwa z czterech krajów: Hiszpanii, Portugalii, Polski i Zjednoczonego Królestwa podjęło działania w zakresie wymiany wiedzy, doświadczeń i dobrych praktyk zmierzających do podniesienia jakości życia mieszkańców Europy. Celem głównym była wymiana doświadczeń w zakresie:

- Diagnozowania potrzeb szkoleniowych,
- Uznawania i certyfikacji kompetencji,
- Nowych metod szkoleniowych,
- Procesów motywacyjnych dla osób o niskich kwalifikacjach,
- Podnoszenia odpowiedzialności społecznej MSP.

Rezultatami współpracy są:

- Podręcznik dobrych praktyk w zakresie zapewniania innowacyjności i konkurencyjności MSP,
- Metodologia wymiany wiedzy i doświadczeń na poziomie ponadnarodowym.

Przedsiębiorczość dla Europy – Partnerstwo Ponadnarodowe ENTERPRISE.

PP E.N.T.E.R.P.R.I.S.E for Europe tworzyły partnerstwa krajowe reprezentujące 6 państw UE: Polskę, Niemcy, Finlandię, Włochy, Hiszpanię i Portugalię, co daje potencjał ponad 40 instytucji różnego typu, wielkości i o różnorodnym profilu działalności. Umowa o Współpracy Ponadnarodowej (z ang. *TCA – Transnational Cooperation Agreement*) określała ogólny cel współpracy, którym było *wspieranie przedsiębiorstw w obliczu zachodzących przemian społecznych, demograficznych i ekonomicznych oraz związanej z nimi potrzeby reorganizacji i restrukturyzacji dla zachowania ich konkurencyjności oraz miejsc pracy.*

Założony cel osiągnięto poprzez:

- Wymianę i optymalizację koncepcji i metod nauczania (ze szczególnym uwzględnieniem e-learningu),
- Opracowanie innowacyjnych metod szkoleniowych bazujących na nauczaniu na odległość (kształcenie mieszane),
- Identyfikację i wymianę dobrych praktyk na polu zarządzania, produkcji, szkoleń oraz rozwoju zasobów ludzkich,
- Promowanie korzyści wynikających z prowadzenia szkoleń pracowniczych wśród przedsiębiorców i managerów,
- Utworzenie i testowanie innowacyjnych środków i metod wspierania MSP,
- Zwiększenie konkurencyjności MSP w wymiarze regionalnym, krajowym i międzynarodowym,
- Promowanie i wzmacnianie sieci współpracy ponadnarodowej MSP.

Rezultatami współpracy są:

- Wirtualna sieć MSP (200 MSP z 6 krajów UE),
- Podręcznik Dobrych Praktyk Zastosowanie e-learningu w doskonaleniu kwalifikacji zawodowych pracowników MSP,
- Zbiór innowacyjnych narzędzi wsparcia dla MSP (zarządzanie).

Działania podjęte przez Ponadnarodowe Partnerstwo E.N.T.E.R.P.R.I.S.E for Europe uznane zostały przez Komisję Europejską za szczególnie cenne i prowadzące do uzyskania produktów o charakterze ponadnarodowym. Z tego powodu Partnerstwo zostało wskazane, przez Członków Władz Zarządzających EQUAL oraz Komisję Europejską, jako przykład „historii sukcesu” (jedno spośród pięciu najlepszych partnerstw IW Equal). „Historia sukcesu” tego partnerstwa ponadnarodowego została opublikowana na stronie internetowej Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL http://ec.europa.eu/employment_social/equal/products/index_en.cfm.

Wirtualna Sieć MSP. SME Virtual Network (www.smevirtualnetwork.eu), jest siecią skupiającą aktualnie 148 przedsiębiorstw z 7 krajów Europy Sieć MSP (Portugalii, Hiszpanii, Włoch, Polski, Niemiec i Finlandii) zainteresowanych współpracą ponadnarodową bez żadnych

ograniczeń co do kraju, wielkości czy profilu prowadzonej działalności. Sieć daje możliwość nawiązywania współpracy z innymi przedsiębiorstwami, pozyskiwania nowych rynków zbytu dla towarów i usług, nowych partnerów do współpracy, klientów oraz możliwości wymiany doświadczeń z zakresu wdrażania nowych technologii, maszyn i urządzeń.

Polska Sieć Współpracy i Innowacji Mikroprzedsiębiorstw. Z inicjatywy realizatorów projektu, a przede wszystkim beneficjentów – mikroprzedsiębiorców powołana została Polska Sieć Innowacji i Współpracy Mikroprzedsiębiorstw. Głównym celem jest umożliwienie rozwoju mikroprzedsiębiorstw poprzez planowanie karier zawodowych, wdrażania innowacji i nowych technologii, wspieranie rozwoju kadr i działań wpływających na wzrost konkurencyjności polskich mikroprzedsiębiorstw, współpracę i wymianę doświadczeń na różnych poziomach działania: instytucje naukowe, edukacyjne, stowarzyszenia, zrzeszenia, pracodawcy i ich pracownicy.

W lokalnym i głównym nurcie polityki

Na podstawie analizy opinii przedsiębiorców, partnerstw można sformułować następujące zadania i kierunki rozwoju, upowszechniania rezultatów projektu:

- Rozwój potencjału sieci współpracy, partnerstw, sieci tematycznych,
- Nowe aplikacje projektów mikroprzedsiębiorstw,
- Rozwój instrumentów, mechanizmów, instytucji wsparcia,
- W lokalnym i głównym nurcie polityki.

Upowszechnianie i wdrożenie do głównego nurtu polityki realizowaliśmy w Działaniu 3 wspólnie z Partnerstwem e-Dialog, łącząc rezultaty i potencjały partnerów.

Kampania informacyjna – Aktyw@cja • Pracownik • Wiedza • Konkurencyjność – promowała następujące rozwiązania:

- e-Dialog Lepsza organizacja – lepsza wydajność www.e-dialog.pl
Platforma e-Dialog – kompleksowe rozwiązanie umożliwiające przeprowadzenie procesu rekrutacji, ocenę kompetencji pracowników oraz dobór szkoleń dla zatrudnionych osób.
NTI Nowoczesne Technologie Informatyczne, Warszawa,
- RENOWATOR Wyższe kwalifikacje – lepsze perspektywy www.renowator.org.pl
Renowator – bezpłatne szkolenia, doradztwo i konsultacje dla grupy wiekowej 40+ oraz pracowników na lub po urloпах wychowawczych.
IMM Instytut Maszyn Matematycznych, Warszawa,
- Przedsiębiorczość w sieci *Nowoczesne doradztwo – dobre wyniki* www.mikroprzedsiębiorczosc.pl.
Przedsiębiorczość w sieci – portal Internetowy Doradca Przedsiębiorcy oferuje przedsiębiorcom doradztwo, szkolenia na odległość, sieciową współpracę w kraju i Europie.
ITeE – PIB Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom.
Interesującym elementem badań było ustalenie oczekiwań właścicieli mikroprzedsiębiorstw w stosunku do środowiska lokalnego i propozycji wspomagania rozwoju potencjału małych przedsiębiorstw w polityce lokalnej:
- Klimat służący przedsiębiorczości „poważne” traktowanie mikroprzedsiębiorstw (małego biznesu – ulgi w opłatach lokalnych).
- Tworzenie infrastruktury lokalnej, rozwoju doradztwa, inkubatory, parki technologiczne.
- Rozwój technologii informatycznych, bezpłatny dostęp do Internetu, infrastruktura edukacyjna.
- Wsparcie w przygotowaniu projektów.
- Wsparcie samoorganizacji przedsiębiorstw.

Konsultacja tych oczekiwań na sesji Rady Miejskiej Radomia wykazała pełną zgodność władz samorządowych i małego biznesu.

Stwierdzono, że np. udostępnienie bezpłatnego radiowego Internetu w śródmieściu było natychmiast bardzo przychylnie przyjęte przez mikroprzedsiębiorstwa. Dla mikroprzedsiębiorstw ważna jest lokalna struktura wsparcia: obecność inkubatorów parków technologicznych, których akurat w Radomiu bardzo brakuje lub brakuje środków na ich utrzymanie. Opracowano materiały informacyjne w postaci artykułów, filmów, ogłoszeń i materiałów adresowanych do władz centralnych. Nasze postulaty zostały zauważone przez Komisję Sejmu RP: *Przyjazne Państwo* i wzbudziły zainteresowanie Ministerstwa Gospodarki. Proponujemy rozważyć mechanizmy sprzyjające wsparciu mikroprzedsiębiorstw:

- Zachęcanie do uczestnictwa w projektach, edukacja informatyczna.
- Sprzyjające uwarunkowania lokalne, rozbudowa potencjału wsparcia, doradztwa.
- Wykorzystanie rezultatów i potencjału EQUAL w PO Kapitał Ludzki i PO Innowacyjnej Gospodarki.
- Legislacja.

Zarówno w lokalnym, jak i głównym nurcie polityki oczekuje się nie tylko zmian legislacyjnych, mniejszych obciążeń fiskalnych, ale tworzenia możliwości wykorzystania potencjału i zasobów mikroprzedsiębiorstw, w tym kapitału ludzkiego i społecznego.

Podsumowanie

Niezwykle istotnym czynnikiem sukcesu było kompleksowe wsparcie działalności mikroprzedsiębiorstw, obejmujące szkolenia, doradztwo i dostęp do informacji. Działania doradcze i szkoleniowe były dostosowane do potrzeb (na podstawie badania barier i potrzeb edukacyjnych mikroprzedsiębiorstw). Przy pomocy doradców sprawdzono i wykorzystano możliwości uzyskania wsparcia dla firm ze środków Unii Europejskiej.

W projekcie ważną była współpraca przedsiębiorstw w ramach Wirtualnej Sieci Współpracy Przedsiębiorstw – dostęp do nowych rynków, otwarcie polskich firm na unikatowe produkty i usługi, europejskie kontakty gospodarcze, wymiana handlowa. Dużą rolę odegrały wizyty studyjne w 7 krajach europejskich i w Polsce, które pozwoliły poznać doświadczenia europejskie przedstawicieli mikroprzedsiębiorstw. Komunikacja uczestników projektu odbywała się w dużej części poprzez wortal „Internetowy doradca przedsiębiorcy”, a także w ramach seminariów lokalnych i branżowych oraz konferencji.

Innowacyjne rozwiązania nastawione były na proces i związane z rozwojem nowych metod i narzędzi rozwiązywania problemu ograniczonej dostępności mikroprzedsiębiorców do usług wspierających. Realizacja projektu umożliwiła wszystkim uczestnikom uzyskania nowych kwalifikacji, stosowania technik i narzędzi informatycznych, rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego mikroprzedsiębiorstw. Został zbudowany potencjał sieci współpracy zdolny do realizacji wielkich projektów innowacyjnych.

Literatura – wybrane publikacje projektu

1. Bednarczyk H., Koprowska D., Kacak I.: Transfer wiedzy i usług wsparcia do mikroprzedsiębiorstw – doświadczenia, refleksje. ITeE – PIB, Radom 2008.

2. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych Polish Journal of Continuing Education* Nr 2/2005 Wydanie specjalne poświęcone Projektowi Krajowemu i współpracy ponadnarodowej.
3. Gawlik T., Bednarczyk I. (red.), (2008), *Europejskie idee i inspiracje rozwoju mikroprzedsiębiorstw*.
4. *Internetowy doradca przedsiębiorcy*. Super Kontakty Biznesowe, Nr 10 (184).
5. Jaszczyk T. (red.), (2008), *Standardy kwalifikacji i modułowe programy kształcenia zawodowego dla mikroprzedsiębiorstw*.
6. Kacprzak M., *Entrepreneurship in the web, Internet – the opportunity for growth of competitiveness – Polish project of EQUAL Initiative*. Parlamentarny Magazyn Europejski (The Parliament Magazine, European politics and Policy magazine), 250/2007, Bruksela.
7. Kacprzak M., *Project: Entrepreneurship in the web, Internet – the opportunity for growth of competitiveness*.
8. Koprowska D., Sułkowski T. (red.), (2008), *E-kształcenie w małych i średnich przedsiębiorstwach*.
9. Kotecka Z., *Internetowy Doradca Przedsiębiorcy. Transfer wiedzy i usług wspierających mikroprzedsiębiorstwa*. Mała Firma. Gazeta rzemieślników, kupców i przedsiębiorców, Warszawa.
10. *Międzynarodowa Sieć Wiedzy i Doświadczenia 2007*.
Publikacja podsumowująca prace Partnerstwa Ponadnarodowego TENKO (CD rom).
11. Pawłowa M. (red.), (2006), *Innowacyjne technologie w mikroprzedsiębiorstwach obuwniczych i odzieżowych*. ITeE – PIB, Radom.
Publikacja poświęcona realizacji projektu i innowacjom w branży odzieżowej i obuwniczej.
12. *Projekt Przedsiębiorczość w sieci – internet szansą na wzrost konkurencyjności*. Nasza Izba – miesięcznik Izby Rzemieślniczej oraz Małej i Średniej Przedsiębiorczości w Katowicach.
13. Religa J. (red.), (2007), *E'learning In SMEs – Examples from Six European Countries*, (ENTERPRISE for Europe) ITeE – PIB, Radom. Publikacja podsumowująca prace Partnerstwa Ponadnarodowego ENTERPRISE.

Recenzent:

prof. dr hab. Bolesław WOJCIECHOWICZ

Dane korespondencyjne autorów:

Dr Dorota KOPROWSKA

Prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10

26-600 Radom

dorota.koprowska@itec.radom.pl

Aktywizacja zawodowa dorosłych na wsi – Projekt COST A23 ITeE – PIB*

Vocational activation of adults in rural areas – Project COST A23 ITeE – PIB

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, lokalne systemy informacji, edukacja dorosłych, lokalny rynek pracy, Gminne Centra Informacji,

Key words: vocational counselling, local information centres, adult education, local labour market, Rural Information Centres.

Summary

Within Action COST A23 the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom has undertaken the scientific project „Theoretical and empirical research of the influence of local information and counselling systems on the labour market”. The main objective of the project was to identify the influence of new local information, counselling and vocational activation systems on local communities, taking into consideration the unemployed people. The activity of selected Municipal Information Centres (MIC) has been tested. The unemployed people, students, pupils and the employed using services of these institutions have been also surveyed. The subject of the research described in the article concerns information, training and counselling activity, undertaken by Municipal Information Centres.

Lokalne systemy informacji i doradztwa zawodowego

Nowe technologie napędzające rozwój społeczeństwa informacyjnego stanowią podstawę obecnych przemian cywilizacyjnych. Ostatnie lata przyniosły także nowe spojrzenie na rolę obszarów wiejskich. O ile dotąd podstawową rolą wsi była produkcja żywności, to obecnie takie podejście jest tylko jednym z elementów wizji wsi. Potrzebne są silne i nowoczesne gospodarstwa, działające podobnie do zachodnioeuropejskich farm, ale tylko niektóre tereny na wsi nadają się pod wysoko wydajną produkcję rolną. Jednym z lansowanych ostatnio kierunków rozwoju na wsi jest także agroturystyka, która bazuje na wykorzystaniu ekologicznych walorów środowiska i naturalnego krajobrazu wiejskiego. Tereny przygraniczne specjalizują się również w turystyce zakupowej albo oferują zagranicznym gościom tańsze usługi.

Powszechne wyposażenie w urządzenia ICT i dostęp do Internetu są niezbędnymi warunkami powstania i rozwoju społeczeństwa informacyjnego, a informacje w tym zakresie są pod-

* Przedruk wybranych fragmentów rozdziałów: „Edukacja informatyczna w aktywizacji dorosłych na wsi” pod red. H. Bednarczyka, T. Kupidury. ITeE – PIB, Radom 2008.

stawą dla dalszej analizy celów i sposobów korzystania z ICT oraz oceny wpływu stosowania tych technologii na procesy gospodarcze, wyniki ekonomiczne i strukturę organizacyjną przedsiębiorstw oraz (w dłuższej perspektywie) na zmiany kulturowe w całym społeczeństwie. Z badań przeprowadzonych przez Główny Urząd Statystyczny na temat wykorzystania technologii informacyjno-telekomunikacyjnych w 2005 r. wynika, że 40% polskich gospodarstw domowych ma komputer osobisty [Główny Urząd Statystyczny, www.stat.gov.pl]. Udział gospodarstw domowych wyposażonych w komputery, posiadających dostęp do Internetu oraz takich, w których przynajmniej jedna osoba ma nowoczesny telefon komórkowy pozwalający na korzystanie z Internetu wzrósł o cztery punkty procentowe w stosunku do 2004 r. W liczbach bezwzględnych oznacza wzrost o ponad pół miliona gospodarstw domowych. GUS poinformował, że odsetek gospodarstw domowych posiadających komputer jest znacznie wyższy w mieście (49%) niż na wsi (30%). Wyposażenie gospodarstwa w komputer zależy także od dochodów rodziny. 86% gospodarstw o dochodach ponad 7200 zł miesięcznie netto miało komputer (nie licząc w tym przypadku laptopów). Wśród zarabiających poniżej 1440 zł miesięcznie netto ten odsetek wynosi 21%. Według badań GUS, techniczne możliwości dostępu do Internetu miało 30% badanych gospodarstw, co oznacza wzrost o 4% w skali roku. W dużych miastach dostęp do Internetu miało 40% gospodarstw, a na wsi 19%. Główne powody, które powstrzymywały badanych przed korzystaniem z Internetu, to brak potrzeby (39%) i zbyt wysoki koszt sprzętu (36%). W 33% przeszkodą był brak dostępu. Ponad 50% gospodarstw mających techniczne możliwości dostępu do Internetu wykorzystuje w tym celu łącza szerokopasmowe (transfer danych z prędkością 128 kb/s i więcej). Jest to znaczący wzrost w porównaniu z 2004 rokiem, gdy taki dostęp miało 32% gospodarstw. GUS zwraca uwagę na nadal małe rozpowszechnienie łączy szerokopasmowych na wsi, ale zauważa wyraźną tendencję wzrostową w tym zakresie. W badanym roku Internet szerokopasmowy miało co czwarte gospodarstwo na wsi, podczas gdy w 2004 roku tylko 9%.

Jak pokazują badania GUS, mieszkańcy mniejszych miejscowości i terenów wiejskich mają znacznie trudniejszy dostęp do nowych technologii. Pomocy w tym zakresie i informacji ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień rynku pracy, szkoleń, podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej udzielają Gminne Centra Informacji (GCI) – placówki ukierunkowane na aktywizację społeczności lokalnych i ożywienie lokalnego rynku pracy poprzez zapewnienie łatwego dostępu do wykorzystania nowoczesnych technologii przekazu informacji. Zapóźnienia w rozwoju wsi przekładają się bezpośrednio na rolę, jaką w środowiskach wiejskich odgrywają Gminne Centra Informacji nazywane również Infocentrami. Należy zwrócić uwagę na to, że samorządy reprezentujące typowe gminy wiejskie mają ograniczone możliwości i środki finansowe na prowadzenie takich działań. Chętnie natomiast uczestniczą w inicjatywach finansowanych ze środków powierzonych, takich jak Gminne Centra Informacji [Marchlewski, 2006]. Przepisy prawa nakładają na instytucje publiczne (a więc także na GCI, które funkcjonują w strukturach samorządowych) szereg ograniczeń związanych z prowadzeniem przez nie działalności gospodarczej, wspieraniem podmiotów prowadzących taką działalność oraz podejmowaniem z nimi współpracy. W praktyce okazuje się, że Gminne Centra Informacji są często jedynymi placówkami prężnie działającymi na terenie gminy. To już ponad 6 lat od momentu utworzenia pierwszych pilotażowych telecentrów w gminach Barwice w województwie zachodniopomorskim i Wiźmie – małopolskie. Następne Infocentra w Polsce z pomocą działań rządowych w programach „Agroalternatywa 2000” i „Agroalternatywa 2001” powstały na Mazowszu

oraz w programie Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „Pierwsza Praca”, m.in. w: Strzegowie, Szydłowcu, Iłży, Żyrardowie, Sypniewie, Puszczy Mariańskiej, Gostyninie. Centra bardzo często działają w miejscowościach, w których nie ma urzędów pracy, stając się niejako ich „przedstawicielstwami” w gminach. Wskazane byłoby praktykowane w wielu GCI stałe dyżury doradców zawodowych i innych pracowników urzędów pracy.

Przypomnijmy ideę Gminnych Centrów Informacji, która przewiduje, że władze samorządowe najniższego szczebla (gminy), a także inne zainteresowane podmioty tworzyć będą warunki umożliwiające dostęp do szerokiej informacji ułatwiającej zainteresowanym poruszanie się na rynku pracy lokalnym, regionalnym i ogólnokrajowym. Funkcjonowanie GCI stwarza podstawy do przełamania „zakłętego kręgu” niemożności podjęcia pracy przez młodych ludzi ze względu na brak doświadczenia zawodowego, kładzie nacisk na wyzwolenie wśród młodych ludzi pozytywnego nastawienia do pracy i procesu jego poszukiwania oraz motywuje do dalszego samokształcenia. Zakres działalności Infocentrum powinien być dość rozległy. Infocentrum stara się pomagać mieszkańcom lokalnych społeczności w znalezieniu pracy, odpowiedniej do ich kwalifikacji – zarówno w miejscowych firmach, jak i w większych aglomeracjach miejskich oraz w systemie telepracy u pracodawców spoza regionu. Można stwierdzić, że możliwość operowania narzędziami informatycznymi i informacją należą do podstawowych wymagań związanych z aktywnym życiem w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym, które coraz większą część czynności będzie realizowało z wykorzystaniem informacji i wiedzy.

Istotnym czynnikiem warunkującym rozwój GCI w Polsce oprócz możliwości finansowych są inicjatywy i aktywność społeczności lokalnych. Mimo funkcjonowania w gminach wielu partnerów społecznych, zadania Gminnych Centrów Informacji pozostają wciąż aktualne. Gminne Centra Informacji z założenia mają pozytywnie oddziaływać na postawy i zachowania osób poszukujących pracy, w tym również absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, poprzez gromadzenie, udostępnianie i propagowanie informacji dotyczących aktualnych ofert pracy, możliwości podejmowania własnej działalności gospodarczej, podnoszenia i uzupełniania kwalifikacji w formie szkoleń zawodowych, rynku zbytu, zakresu usług teleinformatycznych itp. Ogólnie możemy posumować, że funkcjonowanie GCI w sposób istotny przyczynia się do:

- wewnętrznej integracji środowiska wiejskiego oraz integracji środowiska wiejskiego z najbliższym otoczeniem, ze swoim regionem, z krajem i światem,
- edukacji dzieci i młodzieży,
- promocji turystycznej terenów wiejskich (rozwój agroturystyki),
- powstawaniu małych firm, co w efekcie może spowodować spadek stopy bezrobocia,
- zdobycia nowych rynków zbytu dla lokalnych przedsiębiorców,
- promocji gminy i działających na jej terenie firm,
- podnoszenia kwalifikacji,
- możliwości wykonywania telepracy,
- pomocy bezrobotnym w poszukiwaniu pracy oraz osobom rozpoczynającym działalność gospodarczą,
- organizowania lokalnych imprez okolicznościowych.

Ewaluacja Europejskich Programów dla Rynku Pracy – Akcja 23 programu COST

W ramach programu COST jest realizowana akcja COST A23 pt. „Ewaluacja Europejskich Programów dla Rynku Pracy”. Akcja prowadzona jest od maja 2003 r., a jej zakończenie planowane jest na styczeń 2008 r. Jest ona rozszerzeniem prowadzonej w okresie 1998–2003 akcji COST A13 zatytułowanej: „Zmieniające się rynki pracy, strategie opieki społecznej i obywatelstwo”. Głównym celem programu COST A23 jest upowszechnianie wiedzy wśród europejskiej społeczności na temat polityki funkcjonowania rynku pracy w oparciu o wykorzystanie zaawansowanych metod ekonometrycznych, bazujących na danych w zakresie zachowań indywidualnych.

W akcji A23 realizowany jest przez Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu projekt: *Badania wpływu nowych lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy*. Teren badań w projekcie to głównie **Gminne Centra Informacji** (wybór spośród 1000 placówek w kraju), bezrobotni, studenci, uczniowie i zatrudnieni korzystający z usług tych placówek. Nasz projekt został bardzo przychylnie przyjęty przez uczestników grupy tematycznej II *Strategie rozwoju zasobów ludzkich*. Instytut uczestniczył w przygotowaniu i opracowaniu założeń Akcji, w spotkaniach koordynacyjnych od 2003 roku oraz przy formowaniu grupy tematycznej ściśle współpracując z prof. C.N. Teulingsem (Tinbergen Institute, Holandia) oraz z prof. E. Andresem (Uppsala University, Szwecja).

Poprawa stanu informacji, doradztwa zawodowego, kwalifikacji informatycznych to główne zadania aktywizacji społeczności lokalnych, przeciwdziałanie bezrobociu w państwach UE i Polsce. Wydaje się celowym realizowanie takich badań także w Polsce w oparciu o wspólną metodologię i narzędzia, które są wypracowane przez współpracę ze znanymi uniwersytetami i instytutami z Norwegii, Irlandii, Holandii, Francji, Szwecji, Wielkiej Brytanii, Niemiec. Podstawowym celem badań w projekcie jest określenie wpływu nowych lokalnych systemów informowania i doradztwa zawodowego na społeczności lokalne. Do celów badawczych zastosowano metody: analiza dokumentów, sondaż diagnostyczny, techniki socjometryczne, analiza przypadków, obserwacji, wywiadu.

Na podstawie przeprowadzonych badań własnych, analiz projektów programu COST sformułowaliśmy m.in. następujące problemy badawcze:

Jaki jest stan i jakość: informacji, doradztwa zawodowego wiedzy i umiejętności informatycznych w społeczności lokalnej?

Jaki jest wpływ wiedzy i umiejętności informatycznych na aktywność zawodową?

Jakie międzynarodowe doświadczenia można wykorzystać w zwiększonym dostępie do technologii informatycznych i aktywizacji zawodowej społeczności lokalnych?

W celu zweryfikowania przedstawionych problemów badawczych w badaniu została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego. W metodzie tej zastosowano technikę badania ankietowego. Respondenci mieli możliwość ręcznego wypełnienia ankiet.

W badaniu właściwym zastosowano cztery rodzaje narzędzi badawczych, odpowiadających poszczególnym grupom respondentów:

- kwestionariusz ankiety dla osoby kierującej GCI;
- kwestionariusz ankiety dla pracownika GCI;
- kwestionariusz ankiety dla odwiedzającego GCI;
- kwestionariusz ankiety – dla instytucji współpracujących z GCI.

Narzędzia zostały skonstruowane tak, aby wzajemnie się uzupełniać, weryfikując jednocześnie informacje pochodzące z różnych źródeł. Treści narzędzi badawczych zostały przyporządkowane celom badawczym.



Rys. 1. Geograficzny rozkład badanych GCI w Polsce

Źródło: opracowanie własne.

Ankiety badawcze zostały skierowane do wybranych 60 Gminnych Centrów Informacji w Polsce. Badania przeprowadzono w 2007 roku, a badano dwa lata funkcjonowania GCI, tj. rok 2005 i 2006. Przy wyborze terenu badań uwzględniono poniższe kryteria:

- 1) aktywność działania w społeczności lokalnej;
- 2) położenie geograficzne (po 4 GCI z każdego województwa);
- 3) w instytucji pracuje min. jeden wolontariusz lub pracownik.

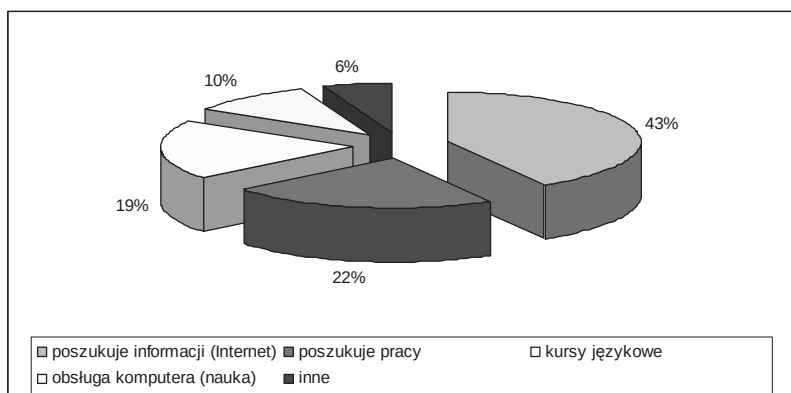
Z 60 wytypowanych do badań ankietowych placówek ankiety otrzymaliśmy z 51 GCI, które zamieściliśmy na rysunku 1.

Charakterystyka próby badawczej – Gminnych Centrów Informacji, pracowników, klientów, samorządów, pracodawców

W efekcie przeprowadzonych badań ankietowych uzyskano opinię od **654 respondentów**, w tym klientów Gminnych Centrów Informacji, zaangażowanych w pracę lub współpracujących z GCI, z czego:

- kwestionariusz ankiety dla osoby kierującej GCI (51 osób);
- kwestionariusz ankiety dla pracownika GCI (84 osoby);
- kwestionariusz ankiety dla odwiedzającego GCI (472 osoby);
- kwestionariusz ankiety – dla instytucji współpracujących z GCI (47 osób).

Gminne Centra Informacji biorące udział w badaniu utworzono na przestrzeni 2002 i 2005 roku. Większość GCI funkcjonuje 5 lat, średni czas pracy tygodniowo to 33 godzin (min. 37 h, max. 66 h tygodniowo). Infocentra funkcjonują w wydzielonych pomieszczeniach przy Urzędach gmin (84%), placówkach samorządu gminnego (10%), organizacjach pozarządowych (4%), fundacjach (2%), które dla swoich celów posiadają wydzieloną powierzchnię użytkową o średniej wielkości około 45 m² (minimalna 28 m², maksymalna 142 m²). Średnio w GCI jest 7 jednostek komputerowych (10 – maksymalnie, 1 – minimalnie), 2 drukarki (3 – maksymalnie, 1 – minimalnie) i jeden kserograf. Badane GCI dysponują także połączeniem do sieci Internet o przepustowości najczęściej 512 kb/s (62%).



Rys. 2. Cel wizyt respondentów GCI na podstawie przeprowadzonych badań

Źródło: opracowanie własne.

Gminne Centra Informacji – jak wynika z badań – to placówki przy Urzędach Gmin, najczęściej funkcjonują w małych miastach (56%), gdzie średnia liczba mieszkańców to 18 552 osoby. W badanych gminach 54% respondentów stwierdziło, że oprócz GCI występują inne jednostki, które zajmują się aktywizacją zawodową mieszkańców, m.in. są to: *Powiatowe Urzędy Pracy, Gminne Ośrodki Pomocy Społecznej, Urzędy Gminy, Biura Pracy, Klub Pracy OHP, Centra Integracji Społecznej i Szkolne Ośrodki Kariery*. Są również realizowane projekty innowacje w zakresie aktywizacji mieszkańców, takie jak: *Poznaj swojego sąsiada, Program Leader+, Centrum Ekonomii Społecznej w ramach projektu „Najtrudniejszy pierwszy krok”, EFS – Start zawodowy bezrobotnej młodzieży, Postaw na Siebie – działaj, kursy językowe, komputerowe, aktywizacja osób 50+, szkolenia językowe*.

W badanych placówkach znajdują się: oferty pracy (średnio 34), oferty na szkolenia (średnio 3–4 propozycje) i testy oraz dostępne woluminy w bibliotekach (średnio 320 sztuk).

W badaniu GCI uczestniczyło 654 osoby (w tym 470 kobiet i 184 mężczyzn).

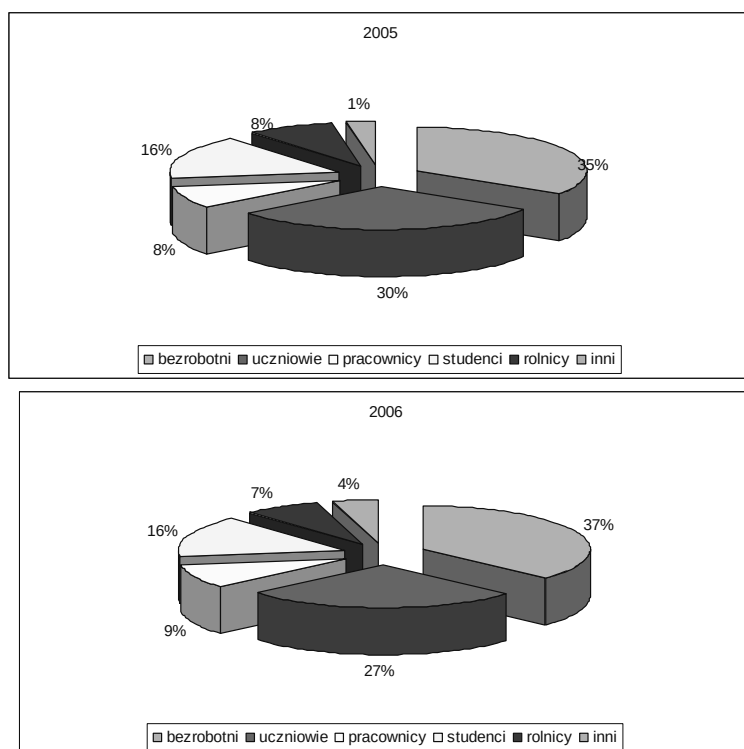
Z danych wynika, że najliczniejszą grupę respondentów stanowiły osoby w wieku 21–30 lat (299 osób) oraz osoby w wieku 14–16 roku życia (162 osoby). Najliczniejsza grupa odwiedzająca Infocentra to bezrobotni – 33%, a następnie studenci – 24%. Najwięcej respondentów było z wykształceniem średnim.

Średnio 2 razy w tygodniu badani odwiedzają GCI (7 razy w miesiącu). Anketowani (70%) potwierdzili znajomość organizacji i funkcjonowania GCI w ich miejscowości. Cel wizyt respondentów w GCI przedstawia rys. 2. Najczęściej poszukiwali oni informacji (43%), pracy (22%) oraz pobierali naukę obsługi komputera (19%).

Ocena realizacji zadań GCI działającym w społeczności lokalnej

Korzystanie z komputera, Internetu i urządzeń peryferyjnych

Z uzyskanych danych dotyczących charakterystyki działalności GCI wynika, że średnio dziennie 19 osób (rocznie 3401 osoby) korzysta z komputerów, Internetu i urządzeń peryferyjnych, a w 2006 roku – 19 osób (rocznie 3603 osób) skorzystało z tych urządzeń. Szczegółową charakterystykę osób korzystających z komputerów przedstawia rys. 3. Wynika z niego, że najliczniejszą grupę stanowią bezrobotni i uczniowie.



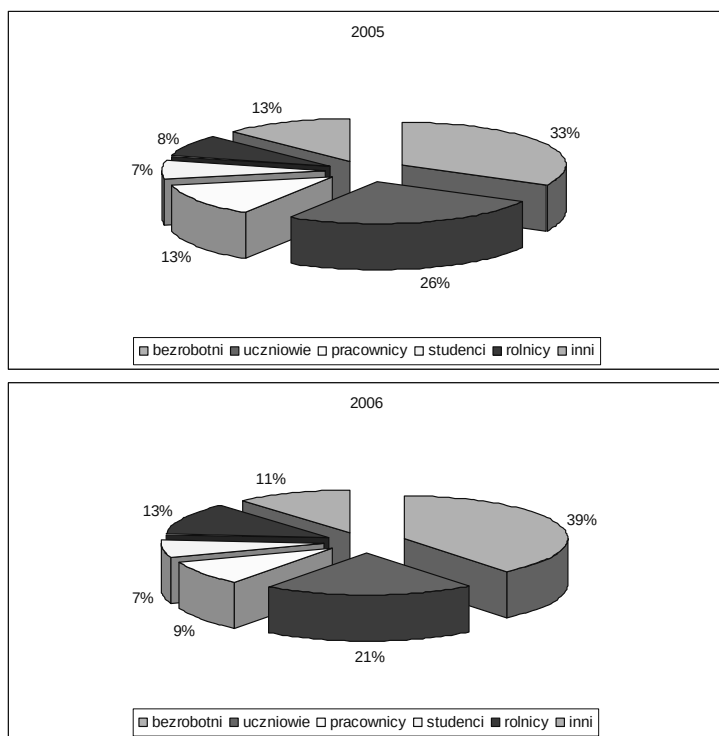
Rys. 3. Charakterystyka osób korzystających z komputerów, Internetu i urządzeń peryferyjnych w GCI
Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej wykorzystywane w pracy były programy komputerowe związane z edukacją – 39% (np. do nauki języka obcego), „innych” – 26% – to m.in. CorelDraw, MS Office. Z uzyskanych danych również wynika, że w 2005 r. i w 2006 r. respondenci najczęściej wykorzystywali komputery umieszczone w GCI w celu skorzystania z Internetu (44%) i drukowania, skanowania oraz obróbki graficznej (28%).

Pracownicy GCI – jak wynika z badań – posiadają umiejętności pracy na komputerze, obsługują Internet i najczęściej pracują w programach: MS Office, PageMaker, CorelDraw. Umiejętności pracy na komputerze odwiedzających oceniają na 3,6 punkty w skali 5-stopniowej. Na 79% pracownicy GCI oceniają stopień realizacji zadań w GCI, w pytaniach otwartych w ankiecie najczęściej zaznaczali, że wymienić chcą sprzęt komputerowy, zorganizować szkolenia dla pracowników GCI, zwiększyć liczbę programów użytkowych.

• Informacje i doradztwo zawodowe

Z charakterystyki działalności GCI w 2005 roku wynika, że średnio dziennie 8 osób (rocznie 2046 osób) korzysta z informacji i doradztwa zawodowego w Infocentrum. W 2006 roku dziennie – 10 osób (rocznie 2313 osób). Szczegółową charakterystykę osób korzystających z informacji i doradztwa zawodowego w latach 2005/2006 przedstawia rys. 4, z którego wynika, że bezrobotni i uczniowie stanowią największą grupę osób korzystających z informacji



Rys. 4. Charakterystyka osób korzystających z informacji i doradztwa zawodowego w GCI

Źródło: opracowanie własne.

i doradztwa zawodowego. Liczba udzielanych informacji klientom placówki w 2005 roku to 20 osób (rocznie 1307 osoby), a w 2006 roku – 25 osób (rocznie 1415 osób). Badani najczęściej jako cel informacji i doradztwa zawodowego wybierali zagadnienia związane z pracą (ponad 50%).

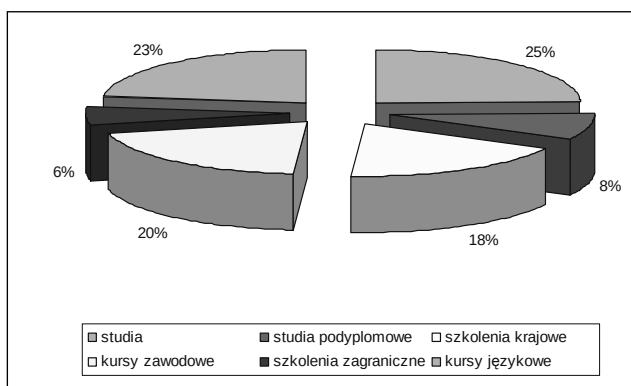
Pracownicy GCI ocenili umiejętność sformułowania problemu przez odwiedzających na 4,4 punkty (w skali 5-punktowej). Oznacza to, że klienci dobrze radzą sobie z określeniem potrzeb dotyczących informacji i doradztwa zawodowego. Ponad połowa (61%) badanych pracowników GCI posiada umiejętności informowania i doradztwa zawodowego, które w nielicznych przypadkach są potwierdzone certyfikatem. W odpowiedzi na pytanie „co chcieliby zmienić” odpowiadają najczęściej: zwiększyć ilość literatury metodycznej, intensywność spotkań.

Respondenci odwiedzający GCI najczęściej poszukiwali informacji związanych z ofertami pracy (42% ankietowanych) oraz materiałów najczęściej edukacyjnych (22% badanych). Bazom danych respondenci wystawili ocenę 4 (w skali do 5) – to daje dobry wynik dla zgromadzonego w GCI zasobu materiałów związanych z rynkiem pracy, 51% ankietowanych otrzymało materiały informacyjne dotyczące doradztwa zawodowego.

• Szkolenia

W Gminnych Centrach Informacji w zestawieniu rocznym liczba osób poszukujących szkoleń na przestrzeni lat 2005/2006 to dziennie 4, rocznie 480 osób. Średnio w 2005 i 2006 roku zorganizowano 6 szkoleń, w których uczestniczyło w skali roku 117 osób. Najczęściej organizowano szkolenia z zakresu: *obsługi komputera, kas fiskalnych, języków obcych, warsztaty szkoleniowo-motywacyjne (np. asertywność), praca za granicą, własny biznes, zawody z perspektywami, trudne sytuacje – to moja specjalność, Zostań Rockefellerem*, które cieszyły się największym zainteresowaniem wśród społeczności lokalnych. W 2005 i 2006 roku skierowano po 800 osób na 6 szkoleń zewnętrznych.

Rysunek 5 przedstawia wyniki badań (klientów GCI), dotyczące poszukiwania informacji związanych ze szkoleniami oraz podnoszeniem kwalifikacji zawodowych. Najczęściej badani poszukiwali informacji dotyczących uczelni wyższych (25%) związanych z dalszą drogą kształcenia i kursów językowych (23%). Natomiast tylko 5 respondentów zaznaczyło, że uczestniczyło w kursach komputerowych i językowych.



Rys. 5. Charakterystyka wyszukiwania informacji dotyczących szkoleń

Źródło: opracowanie własne.

Pracownicy GCI: 46% badanych – organizuje szkolenia, 16% jest wykładowcami prowadzącymi warsztaty m.in. ze szkoleń komputerowych, doradztwa zawodowego, aktywnych metod poszukiwania pracy, kursów językowych. Średnia ocena szkoleń przez uczestników to 4,5 (w skali 5 punktowej), przez organizatorów 3,9, a ewaluatorzy zewnętrzni wystawili ocenę 4,1. Na podstawie tych ocen możemy stwierdzić, iż szkolenia organizowane w GCI są na dobrym poziomie. W odpowiedzi na pytanie „co chcieliby zmienić” odpowiadają najczęściej: zwiększyć dofinansowanie materiałów szkoleniowych, przeprowadzić więcej szkoleń i warsztatów.

• Praca

W 2005 roku stopa bezrobocia w małych miastach i na terenach wiejskich, jak wynika z badań, wynosiła (średnio) 23,5%, a w 2006 r. – 19,4%. Najwięcej bezrobotnych jest z wykształceniem zasadniczym (20–40%) i bez kwalifikacji zawodowych (20–30%), najmniej z wykształceniem wyższym. Długotrwale bezrobotni z wysokimi wskaźnikami 33–47% w sposób istotny wpływają na strukturę lokalnego bezrobocia.

Wśród osób poszukujących pracy najliczniejszą grupę stanowią bezrobotni – 53%, a najmniejszą rolnicy – 3%. Ogólna liczba pozyskanych ofert w 2005 r. – od 409 do 3065, w 2006 r. wynosiła od 1155 do 3922 ofert.

Wśród badanych GCI największe zapotrzebowanie na pracowników było w zawodach: *murarz, cieśla, hydraulik, kierowca, budowlaniec, sprzedawca, spawacz, ślusarz, magazynier, nauczyciel j. angielskiego, księgowa, tapicer, stolarz, psycholog, murarz, pracownik produkcji*. Korzystając z usług Infocentrów zatrudnienie uzyskało w 2005 r. – 211 osób, a w 2006 r. – 138 osób, w tym dorywczo (2005 r. i 2006 r.) 12 osób, do 1 miesiąca (2005 r. i 2006 r.) 12 osób. Pracę zgodną z kierunkiem wykształcenia uzyskało (2005 r. i 2006 r.) 36 osób. Na staże i praktyki skierowano w 2005 r. – 183 osoby, a w 2006 r. – 237 osób. Średnio badanych w GCI od 22 do 36 osób poszukiwało pracy poza granicami Polski. Prace taką znalazło 18 osób (średnio z każdego badanego GCI). Infocentra średnio organizowały w ciągu roku raz targi pracy z udziałem 12–15 przedsiębiorstw/organizacji, gdzie ilość odwiedzających przekraczała 400 osób.

Gminne Centra Informacji pozyskują ofertę pracy najczęściej z Internetu (40%) od pracodawców i agencji zatrudnienia w równym stopniu po 27%.

Odwiedzający Gminne Centrum Informacji poszukiwali pracy stałej (43%), dorywczej (11%), a 10% badanych poszukiwało pracy za granicą. W odpowiedzi na pytanie *Czy otrzymałeś ofertę pracy?* 13% respondentów odpowiedziało twierdząco w zawodach: *operator maszyn, praca na budowie, pizzer, sprzedawca w sklepie, hurtowni, kierowca, sekretarka, pracownik biurowy, barmanka, przedstawiciel kredytowy, praca sezonowa w Hiszpanii, elektronik, operator maszyn, kierowca, operator wózka widłowego, stolarz, bibliotekarz, recepcjonista, administracja publiczna, specjalista oddziału sprzedaży, referent, sekretarka, hostessa, pracownik produkcyjny*. Ocena ofert pracy, jak i ocena konsultacji przeprowadzonych w GCI wypadła na ocenę dobrą. Badani uznali (29%), iż spełniły się ich oczekiwania dotyczące obsługi w zakresie poszukiwania pracy i wystawili ocenę 7 w skali 10-punktowej tej usłudze.

Pracownicy GCI przygotowują oferty pracy korzystając z Internetu (75%) z Urzędu Pracy (69%) i od przedsiębiorców lokalnych (46%). Trafność doboru ofert pracy dla poszukujących Pracownicy GCI oceniają na ocenę 3,9 (w skali 5-stopniowej).

Ocena umiejętności, jakimi dysponują klienci Gminnych Centrów Informacji

Pracownicy GCI ocenili następująco (w skali 5 stopniowej) umiejętności osób odwiedzających te placówki:

- **korzystanie z komputera i sprzętu peryferyjnego** (np. umiejętność pracy na komputerze, pakiet Office, przygotowanie dokumentów aplikacyjnych itp.) – ocena 3,3;
- **szkolenia, orientacja i poradnictwo zawodowe** (np. wyszukiwanie i przetwarzanie przydanych informacji związanych z rozwojem zawodowym) – ocena 3;
- **praca** (np. poszukiwanie pracy, prowadzenie rozmów kwalifikacyjnych) – ocena 2,9.

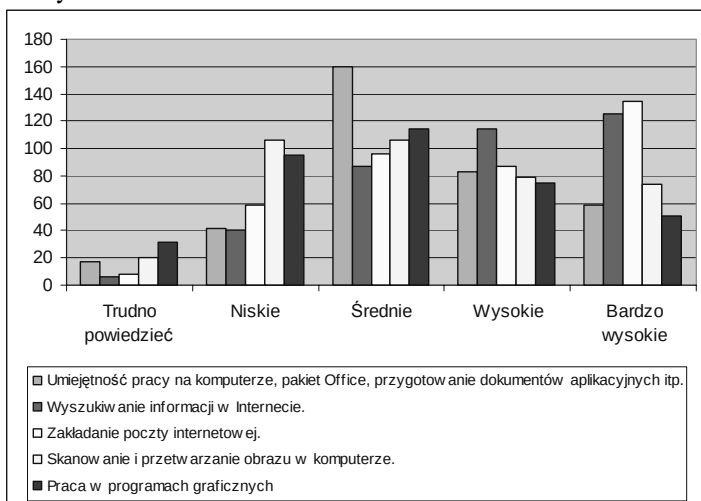
Na podstawie tych ocen możemy stwierdzić, że ww. umiejętności są na poziomie dostatecznym, przy czym najslabiej wypadły umiejętności związane z poszukiwaniem pracy.

Osoby korzystające z usług sieci Gminnych Centrów Informacji w powiecie zwoleńskim zostały poproszone o dokonanie oceny jedenastu umiejętności w trzech grupach zwiększających ich szanse na znalezienie przyszłej pracy zawodowej (rys. 6–8). Z uzyskanych danych wynika, że:

- w grupie „*Korzystanie z komputera i sprzętu peryferyjnego*” (rys. 6):
 - 1) umiejętności wyszukiwania informacji w Internecie oraz zakładanie poczty internetowej 25% ankietowanych uznało za „bardzo wysokie”,
 - 2) umiejętności pracy na komputerze, w tym praca w pakiecie Office oraz przygotowanie dokumentów aplikacyjnych 33% respondentów uznało za „średnie”,
 - 3) 22% przedstawiło umiejętności skanowania i przetwarzania obrazu w komputerze za „niskie”.

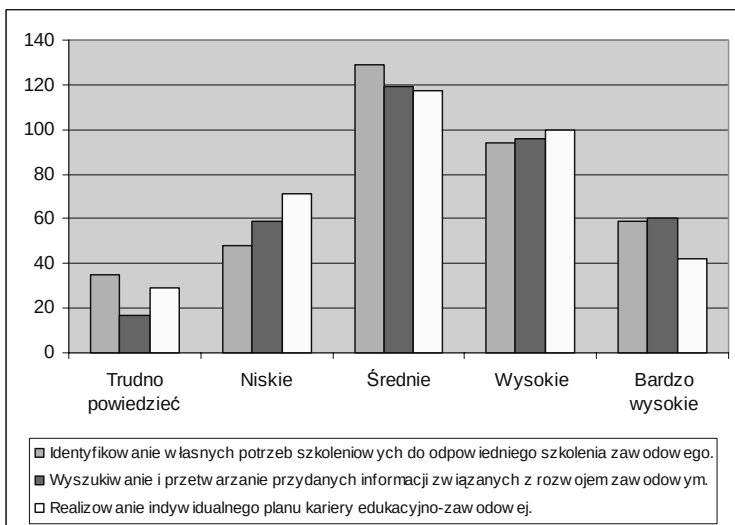
Ogólnie respondenci ocenili własne umiejętności w tym zakresie na poziomie średnim – 31%, a 18% uznało za niskie.

- w grupie „*Szkolenia, orientacja i poradnictwo zawodowe*” (rys. 7):
 - 1) w tej grupie badani (ponad 33%) ocenili swoje umiejętności na poziomie „średnim”, dotyczy to identyfikowania własnych potrzeb szkoleniowych, wyszukiwania i przetwarzania przydanych informacji związanych oraz realizowania indywidualnego planu kariery.



Rys. 6. Korzystanie z komputera i sprzętu peryferyjnego

Źródło: opracowanie własne.

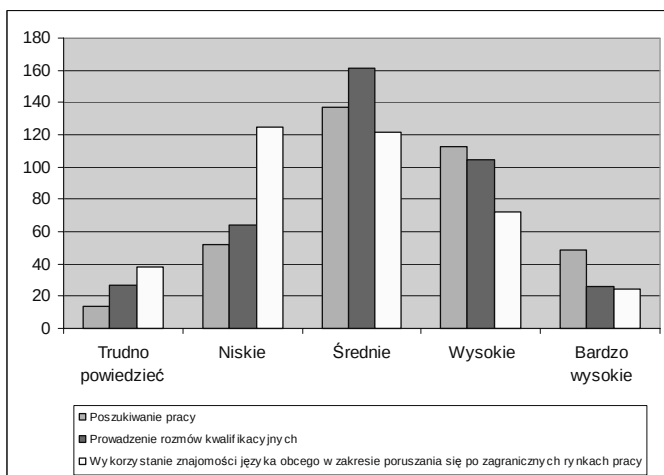


Rys. 7. Szkolenia, orientacja i poradnictwo zawodowe

Źródło: opracowanie własne.

– w grupie „Praca” (rys. 8)

- 1) 37% respondentów oceniło swoje umiejętności na poziomie „średnim” – dotyczyło to poszukiwania pracy, prowadzenia rozmów kwalifikacyjnych oraz wykorzystania języka obcego w celu znalezienia pracy za granicą.



Rys. 8. Umiejętności związane z poszukiwaniem pracy

Źródło: opracowanie własne.

- **Ocena własnych umiejętności po wizytach w GCI z zakresu Europejskiego Certyfikatu Umiejętności Komputerowych (ECDL)**

Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych (ECDL – European Computer Driving Licence) jest uznawany w całej Europie i został opracowany przez Unię Europejską. ECDL jest certyfikatem technologii informatycznej dla wszystkich mieszkańców Europy. Powstał z myślą o tych, którzy muszą lub chcą wiedzieć, jak korzystać z komputera. Jest odpowiedni dla ludzi dowolnych zawodów i dla poszukujących pracy, w każdym wieku – od 8 do 80 lat. Obecnie umiejętności komputerowe mają coraz większe znaczenie we wszystkich dziedzinach życia. ECDL jest rzetelnym świadectwem rzeczywistych umiejętności. Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych jest jednolity w całej Europie i służy:

- przygotowaniu obywateli Europy do życia w Społeczeństwie Globalnej Informacji;
- podniesieniu poziomu umiejętności wykorzystania mikrokomputerów w pracy zawodowej i życiu codziennym;
- wprowadzeniu i ujednoliceniu bazowego poziomu kwalifikacji, niezależnego od kierunku i poziomu wykształcenia pracowników;
- opracowaniu modelu edukacji w zakresie użytkowania mikrokomputerów;
- umożliwieniu przemieszczania się pracowników pomiędzy krajami w ramach Wspólnoty Europejskiej.

W tej grupie pytań respondenci mogli ocenić własne umiejętności po wizytach w GCI z zakresu Europejskiego Certyfikatu Umiejętności Komputerowych. Poniżej przedstawiona zostanie analiza wyników, jakie otrzymaliśmy od badanych w powiecie zwoleńskim. Badani korzystający z usług GCI zostali poproszeni o dokonanie oceny w zakresie technik informatycznych (zagadnienia teoretyczne i praktyczne). Z uzyskanych danych wynika, że:

- w bloku: *Podstawy technik informatycznych* od 20 do 30 badanych zaznaczało najczęściej następujące zagadnienia (mieszczące się na poziomie umiejętności średnich i wysokich):
 - *Znajomość znaczenia oraz możliwości wynikających z wykorzystania komputerów.*
 - *Rozpoznawanie typów systemów używanych w zarządzaniu, w przemyśle i w oświacie.*
 - *Rozpoznawanie typów programów używanych w domu (hobby, prowadzenie rachunków domowych, praca w domu).*
 - *Odróżnianie oprogramowania systemowego od użytkowego.*
 - *Znajomość rosnącego znaczenia wykorzystania komputerów.*
 - *Znajomość pojęcia „społeczeństwo informatyczne”.*
 - *Umiejętność zachowania się w przypadku awarii komputera.*
 - *Rozpoznanie i zapobieganie potencjalnym zagrożeniom dla zdrowia i bezpieczeństwa, w tym zapewnianie odpowiedniego stanu instalacji zasilającej.*
 - *Rozumienie praw autorskich do oprogramowania, zasad kopiowania i rozpowszechniania oraz wypożyczania oprogramowania.*
 - *Ochrona komputera, danych i hasła, tworzenie zapasowych kopii danych i oprogramowania.*
 - *Wirusy i ochrona antywirusowa: wiedza o tym, w jaki sposób wirusy mogą dostać się do systemu komputerowego, co powodują i jak ich unikać.*
 - *Znajomość tego, co dzieje się w komputerze podczas odłączania lub awarii zasilania.*
 - *Rozumienie różnicy między sprzętem i oprogramowaniem.*
- za bardzo wysokie umiejętności uznano:

- *Korzystanie z Internetu.*
 - *Rozpoznanie poszczególnych części komputera.*
 - *Umiejętność drukowania na zainstalowanej drukarce.*
 - *Sprawdzanie zawartości katalogu, znajomość pojęcia liczby plików w tym katalogu, rozmiaru plików oraz daty ich utworzenia i aktualizacji.*
- za niskie umiejętności uznano:
- *Znajomość procesu rozbudowy systemu informatycznego, analiza, programowanie, wdrażanie.*
 - *Znajomość znakowego i graficznego interfejsu użytkownika.*

Samooocena „Podstawy technik informatycznych” z ECDL u respondentów wypadła na poziomie średnim 31%, 28% badanych uznało za „wysokie” umiejętności w tym zakresie, natomiast 16% za niskie.

- w bloku: *Przetwarzanie tekstów* od 20 do 22 ankietowanych zaznaczało najczęściej następujące zagadnienia (mieszczące się na poziomie umiejętności wysokich i bardzo wysokich):
- *Odszukanie w systemie komputerowym i uruchomienie edytora tekstu.*
 - *Tworzenie dokumentu, wprowadzenie krótkiego tekstu za pomocą klawiatury, wstawianie tekstu, usuwanie tekstu.*
 - *Używanie podstawowych funkcji przetwarzania tekstu, przenoszenie fragmentu tekstu w obrębie dokumentu; kopiowanie fragmentu tekstu w obrębie dokumentu lub do innego dokumentu; zastępowanie wybranych słów innymi.*
 - *Używanie programu sprawdzania pisowni i dokonywanie potrzebnych zmian.*
 - *Drukowanie dokumentu i jego części.*
 - *Tworzenie nagłówka i stopki, numerowanie stron.*
 - *Wstawianie tabel i wykresów, tworzenie tabeli w obrębie dokumentu.*
 - *Ustawianie marginesów.*
 - *Używanie tabulatorów i ustawianie punktów tabulacji.*
 - *Formatowanie dokumentu do korespondencji urzędowej.*
 - *Dołączanie tekstu z innego dokumentu.*
 - *Używanie szablonów.*
 - *Dzielenie wyrazów.*

Samooocena „Przetwarzanie tekstów” z ECDL u respondentów wypadła na poziomie umiejętności wysokich i bardzo wysokich 61%, 11% badanych uznało za „niskie” umiejętności w tym zakresie, a 22% za średnie.

- w bloku: *Arkusze kalkulacyjne* średnio 80 ankietowanych zaznaczało najczęściej następujące zagadnienia (mieszczące się na poziomie średnim):
- *Tworzenie arkusza kalkulacyjnego i wprowadzanie danych liczbowych, tekstowych oraz formuł.*
 - *Formatowanie komórek, np. rozmiar, miejsca dziesiętne, waluta itp.*
 - *Dobranie szerokości kolumn oraz formatowanie kolumn i wierszy.*
 - *Tworzenie nagłówka i stopki.*
 - *Korzystanie z funkcji pomocy.*
 - *Znajomość i stosowanie bezwzględnego i względnego adresowania komórek w formułach.*

Samooocena „Arkusze kalkulacyjne” z ECDL u respondentów wypadła na poziomie średnim 31%, 15% badanych uznało za „bardzo wysokie” umiejętności w tym zakresie, a 19% za „niskie”.

- w bloku: *Bazy danych* średnio 100 badanych najczęściej zaznaczało następujące zadnienia (mieszczące się na poziomie średnim):
 - *Projektowanie prostej bazy danych.*
 - *Tworzenie struktury rekordu.*
 - *Wprowadzanie danych do bazy danych.*
 - *Edycja danych.*
 - *Dodawanie rekordów.*
 Samoocena „Bazy danych” z ECDL u respondentów wypadła na poziomie średnim 36%, 24% uznało swoje umiejętności w tym zakresie za „niskie”.
- blok *Grafika menedżerska i prezentacyjna* dotyczył opanowania umiejętności związanych z tworzeniem rysunku za pomocą narzędzi graficznych, 35% badanych zaznaczyło, że posiadają umiejętności na poziomie średnim, 19% na poziomie niskim.
- w blok *Usługi w sieciach informatycznych* dotyczył opanowania umiejętności związanych z pocztą elektroniczną (zakładaniem, wysyłaniem e-maili), uzyskaniem dowolnej informacji w Internecie – 36% badanych zaznaczyło, że posiadają umiejętności na poziomie bardzo wysokim, a tylko 7% na poziomie niskim.

Ocena działalności Infocetrów przez instytucje samorządowe, szkoły, biblioteki

W ocenie działalności GCI uczestniczyły m.in.: Domy Kultury, Powiatowe Urzędy Pracy, Urzędy Gminy, Urzędy Miasta, Starostwa, Stowarzyszenia, Zespoły Szkół Ponadgimnazjalnych, Diecezjalne Centra Informacji, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Centrum Informacji i Planowania Kariery. Instytucje te skłoniła do współpracy z GCI: *aktywizacja osób bezrobotnych, dobra opinia, bliskie sąsiedztwo, szeroka oferta usług, bezpłatne korzystanie z sali komputerowej, telefonów, profesjonalizm pracowników (profesjonalne podejście do petentów), dogodne godziny pracy, potrzeba uzyskania informacji, współpraca w zakresie poradnictwa zawodowego, oferty pracy, aktywizacja osób bezrobotnych, możliwość korzystania z sali wykładowych, szkolenia, wspólne działanie.*

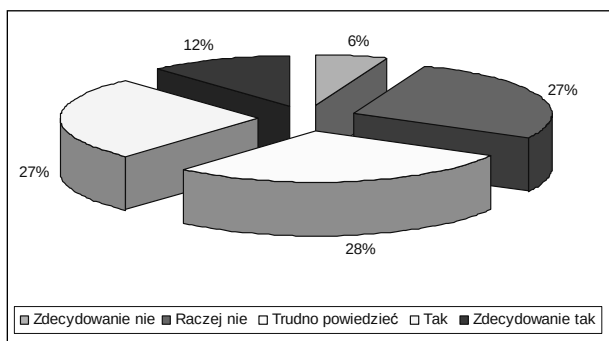
Instytucje współpracujące z Infocentrum znają zakres jego działania (91% badanych). Respondenci dowiedzieli się o funkcjonowaniu GCI: *od znajomych, przez Internet, ogłoszenia, od pracowników, promocja w lokalnej prasie, kontakt osobisty.* Instytucje współpracujące z GCI korzystają z szerokiej oferty usług informatycznych – 67% badanych „często” korzysta ze sprzętu informatycznego umieszczonego w GCI w zakresie poszukiwania informacji, wyszukiwania ofert pracy, szkolenia dla osób bezrobotnych, przygotowania wniosków, przygotowania materiałów do pracy, pisanie i drukowanie dokumentów, opracowania ulotek, plakatów, zaproszeń.

GCI w zakresie usług związanych z doradztwem zawodowym realizują zadania: pozyskiwania pracowników, aktywizacji zawodowej, organizacji targów pracy, wyszukiwania ofert pracy, szkoleń.

Instytucje nie korzystają z oferty szkoleniowej GCI dla swoich pracowników (78% badanych), a 21% korzysta, najczęściej dotyczy to szkoleń związanych z obsługą komputera i szkoleń językowych. Średnio skierowano na szkolenia od 3 do 20 osób. W poszukiwaniu pracowników z usług GCI korzysta tylko 38% badanych, najczęściej w zawodach: informatyk, ratownik wodny, pedagog, psycholog, pracownik biurowy, pracownik magazynu, stażysta, wolontariusze, kurierzy, sprzątaczką, robotnik gospodarczy, pracownik administracyjnych, nauczyciel wycho-

wania fizycznego, języka niemieckiego, pracownik socjalny, kelnerka, magazynier, sanitariusz szpitalny, osoby do sprzątanía, statystyci.

Najczęściej inicjatywy i przedsięwzięcia, jakie organizowano we współpracy z GCI, to: usługi doradcze, organizowanie targów pracy, dni kariery, szkolenia z doradcą zawodowym, promocja turystyki, agroturystyki, szkolenia zawodowe, teleprace, spotkania z przedsiębiorcami. Inforcentrum jest punktem informacyjnym UE. Organizowano również lokalne imprezy, m.in.: dni miejscowości, festyny, dożynki gminne, imprezy sportowe, targi pracy, Jarmark Cysterski, zbiórki charytatywne, konkursy recytatorskie, konkursy szkolne, spotkania nauczycielskie.



Rys. 9. Wpływ GCI na wzrost kwalifikacji pracowników w zakresie wykorzystania w pracy technologii informatycznych
Źródło: opracowanie własne.

Respondenci uznali, że w funkcjonowaniu GCI należy: zwiększyć liczbę osób zatrudnionych, powiększyć bazę lokalową, zakupić nowy sprzęt i oprogramowanie (komputery, drukarka itp.), zwiększyć ilość szkoleń z zakresu pozyskiwania środków pomocowych, utworzyć i wzmocnić informację turystyczną, więcej stanowisk komputerowych, wzmocnić promocję gminy.

Korzystanie z usług GCI wpłynęło na funkcjonowanie firmy – tak uznało 69% badanych, natomiast nie wpłynęło na wzrost kwalifikacji pracowników w zakresie wykorzystania w pracy technologii informatycznych. Ogólna ocena działalności GCI przez Instytucje z nią współpracujące wyniosła 4,7 punktów na 5. Tak wysoka ocena wskazuje, iż Instytucje współpracujące z GCI wysoko oceniają kwalifikacje pracujących tam osób oraz zadania, jakie realizuje taki punkt w społeczności lokalnej.

Posumowanie

Swobodny dostęp do technik informacyjnych, jak wynika z badań przeprowadzonych w 51 GCI w Polsce, ma wpływ na aktywność zawodową społeczności lokalnej w postaci: kreatywnego myślenia, samodoskonalenia, aktywnego poszukiwania pracy, zmniejsza syndrom mieszkańca małego miasta, podnosi kwalifikacje zawodowe.

Do korzystania z usług GCI skłoniło respondentów: *aktywizacja osób bezrobotnych, dobra opinia, bliskie sąsiedztwo, szeroka oferta usług, bezpłatne korzystanie z sali komputerowej, telefonów, profesjonalizm pracowników (profesjonalne podejście do petentów), dogodne godziny pracy, potrzeba uzyskania informacji, współpraca w zakresie poradnictwa zawodowego, oferty pracy, aktywizacja osób bezrobotnych, możliwość korzystania z sali wykładowych, szkolenia, wspólne działanie.*

Ogólna ocena działalności GCI wyniosła 4,5 w skali 5-punktowej. Dowodzi to tezy, iż GCI stało się stałym i sprawdzonym elementem w życiu lokalnej społeczności.

Z analizy dobrych praktyk, ofert na nowe projekty wynika, że wnioskodawcami o przyznanie grantów na tworzenie i rozwój GCI w głównej mierze były urzędy gmin i ich jednostki: biblioteki, domy kultury, ośrodki sportu oraz w małej części stowarzyszenia, fundacje, szkoły, centra kształcenia ustawicznego, organizacje pracodawców i pracobiorców. Generalnie wnioskodawcy nie zawsze posiadali wystarczające środki na utrzymanie i rozwój. Konkursy z Programu „Pierwsza Praca” nie zapewniały wystarczających środków. GCI nie otrzymują systematycznie materiałów. Urzędy pracy zapewniają głównie pomoc doradczą. Niezbędnym jest rozwiązywanie problemów finansowych i merytorycznego oraz metodycznego wsparcia. Powszechne powinny być praktyki stałych dyżurów w GCI doradców zawodowych i innych pracowników urzędów pracy.

Zasoby ludzkie Centrów to jeden z najmocniejszych argumentów przemawiających na korzyść GCI. Znaczna część centrów zatrudnia na pełnym etacie pracowników (od 2 do 4 osób), wspomaganych przez stażystów lub wolontariuszy. Słabością jest na pewno brak doświadczenia w świadczeniu usług, szczególnie doradztwa zawodowego z obszaru poradnictwa zawodowego. Wskazane byłoby ukończenie przez pracowników centrów studiów podyplomowych w tej specjalności. Widoczny jest brak lub bardzo duże ograniczenie w dostępie ludności wiejskiej do kompetentnych usług świadczonych przez doradców zawodowych. Dla mieszkańców wsi najbliższy doradca zawodowy dostępny jest w powiatowym urzędzie pracy, nierzadko oddalonym o kilkanaście kilometrów od miejsca zamieszkania osoby bezrobotnej lub poszukującej pracy. Pokonanie takiego odcinka wymaga od tych osób poniesienia nakładów finansowych i czasowych, na co ich nie stać. Poradnictwo powinno „wyjść” poza mury powiatowych urzędów pracy, czy też centrów informacji przy wojewódzkich urzędach pracy w ten sposób skracając dystans, jaki dzieli doradców od klientów, w tym rolników oraz ich dzieci. Pierwsze próby już zostały podjęte w tym zakresie. Mobilne Centra Informacji Zawodowej oraz Młodzieżowe Centra Kariery powołane przez Ochotnicze Hufce Pracy są takimi przykładami. Mobilne Centra dzięki ich wyposażeniu (żółtym busom) mogą się przemieszczać po całej Polsce. Jednak jest ich tylko 50, a to stanowi kroplę w morzu potrzeb.

Mimo istotnego rozwoju wolontariatu głównym zadaniem jest skupienie wokół GCI aktywnych jednostek społeczności lokalnej i budowa sieci współpracujących instytucji.

Wszystkie Centra posiadają nowoczesne pracownie komputerowe, wyposażone 5÷10 stanowisk połączonych w sieć i do Internetu. Na ich wyposażeniu znajdują się kserografy, faksy oraz informator: biblioteczki z literaturą wspomagające aktywne poszukiwanie pracy, komputerowe bazy danych z danymi pracodawców i pracobiorców (bezrobotnych lub poszukujących pracy), instytucji edukacyjnych, nierzadko specjalistyczne oprogramowanie, ulotki informacyjne, broszury, poradniki, informatory itp.

Ogólnie możemy posumować, że funkcjonowanie GCI w sposób istotny przyczynia się m.in. do: wewnętrznej integracji środowiska wiejskiego oraz integracji środowiska wiejskiego z najbliższym otoczeniem, ze swoim regionem, z krajem i światem, edukacji dzieci i młodzieży, promocji turystycznej terenów wiejskich (rozwój agroturystyki), powstawaniu małych firm, co w efekcie prowadzi do spadku stopy bezrobocia, pomocy bezrobotnym w poszukiwaniu pracy oraz osobom rozpoczynającym działalność gospodarczą, promocji gminy i działających na jej terenie firm, podnoszenia kwalifikacji.

Literatura

1. Aktywność Ekonomiczna Ludności Polski, IV kwartał 2005, GUS, Warszawa 2006.
2. Bielec J.: Zakłète koło biedy. Niebieska Linia, nr 5/2004.
3. Działalność organizacji pozarządowych świadczących usługi na rynku pracy skierowane do mieszkańców obszarów wiejskich, Wojciech Marchlewski, www.bezrobocie.org.pl
4. Gminne Centrum Informacji – doświadczenia i przyszłość. Poradnik. Red. H. Bednarczyk, T. Kupidura, M. Żurek. W. MPiPS, 2006.
5. Mayor F.: Przyszłość świata. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych. Warszawa 2001.
6. Pachociński R.: Oświata XXI. Kierunki przeobrażeń. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1999.
7. Polska wieś 2000. Raport o stanie wsi. red. J. Wilkin. Warszawa: FDPA, 2001.
8. Problemy bezrobocia i ubóstwa na terenach byłych PGR, M. Dziubińska-Michalewicz: Raport nr 220. Warszawa: Biuro Studiów i Ekspertyz Sejmu, 2004.
9. Rutkowski L.: Metody i techniki sztucznej inteligencji, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2006 [4].
10. Strategia informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska. Ministerstwo Nauki i Informatyzacji; maj 2003.
11. Sysło M.M.: Technologia informacyjna w kształceniu ogólnym. W: WSiP, Warszawa 1997.
12. Ustawa z dnia z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (DzU z 2004 r. Nr 99, poz. 1001 z późn. zm.).
13. W trosce o prace. Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004, UNDP, Warszawa 2005.
14. Wydro K.: Nowoczesne usługi informacyjne stymulatorem rozwoju obszarów wiejskich. Polska Fundacja Nauk Telekomunikacyjnych, 2001.
15. Zieliński A.: Stan obecny i perspektywy rozwoju społeczeństwa informacyjnego na wsi, Przegląd Telekomunikacyjny i Wiadomości Telekomunikacyjne, z. 6, 2002.

Recenzent:

dr hab. Grzegorz KIEDROWICZ, prof. PR

Dane korespondencyjne autorów:

Tomasz KUPIDURA, Henryk BEDNARCZYK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

tomasz.kupidura@itee.radom.pl

Standardy kwalifikacji zawodowych w gospodarce i kształceniu pracowników*

Vocational Qualification Standards in Economy and Staff Training

Słowa kluczowe: standard kwalifikacji zawodowych, kształcenie pracowników, edukacja dorosłych, Europejskie Ramy Kwalifikacji.

Key words: vocational qualification standards, staff training, adult education, European Qualification Framework.

Summary

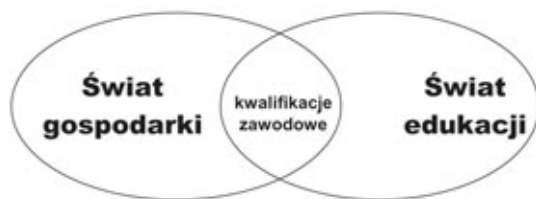
The paper presents the Polish model of vocational qualification standards and the role of these standards in building the National Qualification Framework. The importance of linking qualification requirements of economy to systems of vocational education, both formal and informal, is stressed. Methodology of developing VQS on the basis of examined job stations in enterprises and validation of standards with the participation of employers and employees' organizations are described. The paper outlines the concept of using VQS related to the European Qualification Framework and European Credit System for Vocational Education and Training for enhancing mobility of workers.

Wprowadzenie

Innowacyjność gospodarki jest wynikiem synergii co najmniej dwóch czynników: techniki i ludzi. Dlatego przygotowanie kadr dla innowacyjnej i konkurencyjnej gospodarki zakłada współpracę sfery gospodarki i edukacji. Celem tej współpracy jest wykształcenie i przygotowanie pracownika o kwalifikacjach odpowiadających określonej poziomowi i jakości zadań wykonywanych na współczesnych stanowiskach pracy. Cechą oczekiwaną pracownika jest zdolność eksploatacji nowoczesnych środków pracy, w zorganizowanym środowisku, według ustalonych norm i na odpowiednim poziomie jakości.

Symbioza polskiej gospodarki i edukacji jest obecnie na etapie odbudowy utraconych, w latach transformacji, obszarów współdziałania. Nie jest dobrze, gdy pracodawcy bezskutecznie poszukują pracowników o odpowiednim poziomie umiejętności i nie znajdują ich wśród absolwentów szkół zawodowych. Nie jest dobrze, gdy pracodawcy muszą uruchamiać własne ośrodki szkoleniowe, aby nauczać tego, co nie zostało prawidłowo ukształtowane w systemie edukacji zawodowej. Pracodawcy powinni bowiem sprecyzować swoje oczekiwania, a system edukacji do nich się dostosować. W tym przejawia się służebna i usługowa rola edukacji zawodowej w społeczeństwie i gospodarce.

* Przedruk wybranych fragmentów rozdziałów: „Innowacyjność i konkurencyjność mikroprzedsiębiorstw” pod red. nauk. A. Mazurkiewicz, E. Frejtag-Miki, ITeE – PIB, Radom 2008.



Rys. 1. Kwalifikacje jako cel współpracy świata gospodarki i edukacji

Źródło: opracowanie własne – I. Woźniak.

Celem współpracy gospodarki i edukacji są kwalifikacje zawodowe (rys. 1), traktowane jako uporządkowane zbiory wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz umiejętności jej stosowania, zgodnie z wymaganiami techniki, technologii i organizacji pracy. Realizacja tego celu wymaga opracowania przez świat gospodarki dokumentów nowego typu, nazwanych **standardami kwalifikacji zawodowych**. Opisują one wymagania kwalifikacyjne współczesnych stanowisk pracy oraz niosą informację o poziomie i zakresie odpowiedzialności i samodzielności pracownika. Z uwagi na związek standardów kwalifikacji zawodowych z gospodarką i rynkiem pracy, są one fundamentem zapewnienia jakości edukacji zawodowej oraz mogą pomóc w budowaniu przejrzystości i porównywalności kwalifikacji uzyskanych w różnych krajach i odmiennych systemach edukacji, co warunkuje wzrost międzynarodowej mobilności pracowników.

Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych

Jako datę pierwszej w Polsce publicznej refleksji o standardach kwalifikacji zawodowych przyjmuje się rok 1993, w którym 10–11 grudnia, odbyła się międzynarodowa konferencja „System standardów kwalifikacji zawodowych”, zorganizowana przez Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr. Pierwsza publikacja „*Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych*” pod redakcją Michała Butkiewicza ukazała się w 1995 r. Pierwsze prace projektowe miały miejsce w latach 1998–2000, w projekcie PHARE’98 „Analiza potrzeb szkoleniowych”, z inicjatywy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz ze wsparciem Europejskiej Fundacji Kształcenia Zawodowego w Turynie (*European Training Foundation – ETF*). Zaowocowały one ustaleniem metodologii badania wymagań pracodawców i określania standardów kwalifikacji oraz opracowaniem opisów standardów kwalifikacji dla 8 zawodów. Kolejnych 40 standardów powstało w projekcie PHARE 2000 „Krajowy system szkolenia zawodowego” nadzorowanym przez Ministerstwo Gospodarki i Pracy w latach 2002–2004. W ramach projektu Ministerstwa Gospodarki i Pracy, PHARE 2002 „Doskonalenie umiejętności Publicznych Służb Zatrudnienia w dziedzinie wprowadzenia w życie Europejskiej Strategii Zatrudnienia i uczestnictwa w systemie EURES” opracowano 7 standardów dla zawodów i specjalności występujących w urzędach pracy.

Największym, jak dotychczas, projektem dotyczącym standardów kwalifikacji był projekt Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej „Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych”. Zamówienie zrealizowano w latach 2006–2007 ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich 2004–2006.

Wykonawcą projektu było Konsorcjum składające się z czterech podmiotów: Doradca Consultants Ltd., Gdynia (spółka pełniąca rolę lidera), **Instytut Technologii Eksploatacji** –

Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Demos Polska Sp. z o.o. w Warszawie, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, przy udziale podwykonawców: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Pracownia Badań Społecznych DGA w Sopocie.

W celu realizacji zadań projektu powołano i przeszkolono 200 zespołów autorskich. Badania, zakończone w grudniu 2006 roku, objęły 2865 przedsiębiorstw i instytucji, gdzie przeanalizowano wymagania ok. 11 460 stanowisk pracy. Liczba osób zaangażowanych do wykonania zadań projektu przekroczyła 10 tys. Na szczególne podkreślenie zasługuje szeroki i aktywny udział w projekcie pracodawców i pracobiorców oraz reprezentujących ich organizacji. Stwarza to nadzieję, że opracowane z ich udziałem standardy kwalifikacji zawodowych przyczynią się do poprawy jakości kształcenia zawodowego oraz staną się narzędziem wykorzystywanym na rynku pracy w procesach rekrutacji i selekcji pracowników, wartościowania pracy, ocen pracowniczych i planowania rozwoju zawodowego.

Zbiór sukcesywnie opracowywanych krajowych standardów kwalifikacji zawodowych jest ogólnie dostępny w internetowej bazie danych założonej na serwerze Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, pod adresem: <http://www.standardyiskolenia.praca.gov.pl>.

Struktura i metodologia określania krajowych standardów kwalifikacji zawodowych

Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych projektowane są dla zawodów i specjalności ujętych w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności i porządkują kwalifikacje, towarzyszące pracy zawodowej według rodzajów i poziomów kwalifikacji. Krajowy standard kwalifikacji zawodowych powstaje w oparciu o analizę zawodu, która polega na wyodrębnieniu **zakresów pracy** w zawodzie oraz typowych **zadań zawodowych Z-n** ($n = 1, 2, 3, \dots$). Przyjęto, że zakres pracy ma odpowiadać potrzebom rynku pracy, tzn. powinna istnieć możliwość zatrudnienia pracownika w danym zakresie pracy, na jednym lub kilku stanowiskach. Zakresom prac przyporządkowano tzw. **składowe kwalifikacji zawodowych K-i** ($i = 1, 2, 3, \dots$). Każdej składowej kwalifikacji zawodowych przyporządkowano co najmniej jedno (najczęściej kilka) zadań zawodowych. Korelację między zadaniami zawodowymi a składowymi kwalifikacji zawodowych przedstawia odpowiednia tabela opisu standardu.

W kolejnym kroku analizy każde zadanie zawodowe rozpisano na zbiory: umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych.

W strukturze standardu wyróżniono cztery grupy kwalifikacji zawodowych: ponadzawodowe, ogólnozawodowe, podstawowe i specjalistyczne oraz pięć poziomów kwalifikacji.

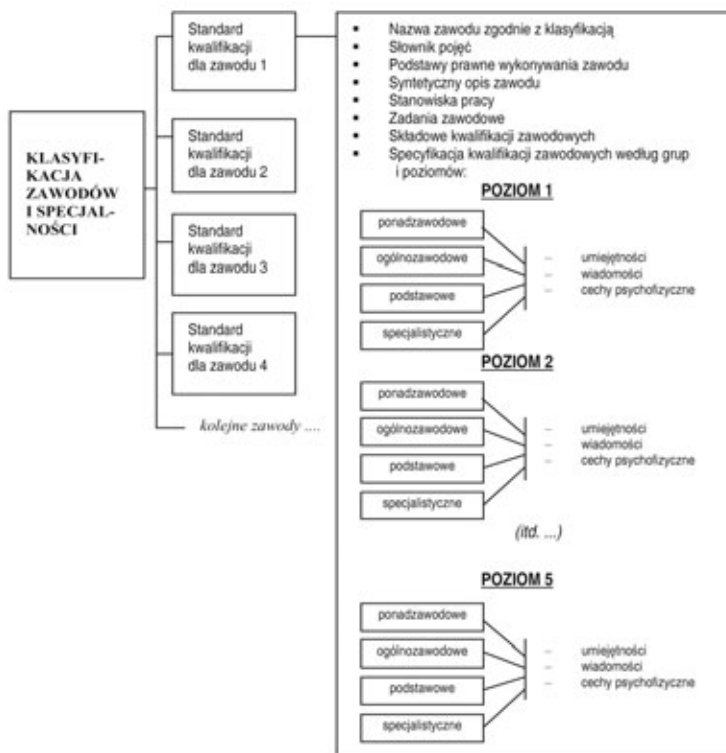
Uporządkowanie kwalifikacji zawodowych według poziomów kwalifikacji ma na celu ukazanie: złożoności pracy, stopnia trudności i ponoszonej odpowiedzialności.

Oprócz uporządkowania kwalifikacji zawodowych standard zawiera wykaz podstawowych aktów prawnych, regulujących wykonywanie pracy w zawodzie, syntetyczny opis zawodu i wykaz typowych stanowisk pracy w układzie pięciu poziomów kwalifikacji zawodowych.

Na rysunku 2 przedstawiono model polskich standardów kwalifikacji zawodowych.

Badania w przedsiębiorstwach wykorzystywały metodę ekspercką opartą na analizie pracy, z użyciem kwestionariusza ankiety. Kwestionariusz zawierał zadania zawodowe z podziałem na: technologiczne/wykonawcze, organizacyjne, kierowania i współpracy, kontroli o oceny jakości. Każde zadanie było rozpisane w kwestionariuszu na umiejętności, wiadomości i cechy

psychofizyczne konieczne do jego realizacji. Kwestionariusz zawierał także wykaz typowych stanowisk pracy w zawodzie/specjalności. Proponowane zapisy podlegały ocenie respondentów z możliwością wnoszenia uwag i własnych propozycji. Respondentami byli pracownicy zatrudnieni na typowych dla zawodu lub specjalności stanowiskach pracy oraz ich przełożeni. Opracowanie opisu standardu polegało na przełożeniu zapisów ustalonych w badaniach, do wzorcowego formularza standardu kwalifikacji. Po dokonaniu analizy ilościowych i jakościowych wyników ankietowania przygotowywano syntetyczny opis zawodu i wyodrębniano składowe kwalifikacji zawodowych. Następnie konstruowana była tabela korelacji między zadaniami zawodowymi a składowymi kwalifikacji zawodowych. W kolejnym kroku przypisywano poszczególne umiejętności, wiadomości i cechy psychofizyczne do pięciu poziomów oraz czterech rodzajów kwalifikacji (ponadzawodowych, ogólnozawodowych, podstawowych i specjalistycznych). Ewaluacja opisu standardu miała miejsce podczas seminarium z udziałem członków zespołu autorskiego oraz trzech zewnętrznych ewaluatorów. Po poprawieniu treści standardu zgodnie z uwagami ewaluatorów, recenzenci (dwie osoby dla każdego standardu) wnosili własne uwagi prowadzące do udoskonalenia zapisów. Przygotowane po recenzjach opisy standardów kierowane były do oceny przez **Komisję ds. Standardów** właściwą dla zawodu, złożoną z przedstawicieli organizacji pracodawców i pracobiorców.



Rys. 2. Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych

Źródło: H. Bednarczyk, I. Woźniak, S. Kwiatkowski (red.): *Elementy metodologii projektowania standardów kwalifikacji zawodowych*, w: *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych: rozwój i współpraca*. MPiPS, Warszawa 2007.

Europejskie Ramy Kwalifikacji a krajowe standardy kwalifikacji zawodowych

System uznawalności i porównywalności świadectw, dyplomów oraz kwalifikacji zyskał nowy instrument wsparcia. Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej zatwierdziły w dniu 24 października 2007 r. propozycję Komisji w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie „...jako narzędzia odniesienia w celu porównywania poziomów kwalifikacji w różnych systemach kwalifikacji” (Rezolucja legislacyjna Parlamentu Europejskiego z dnia 24 października 2007 r.; <http://www.europarl.europa.eu>).

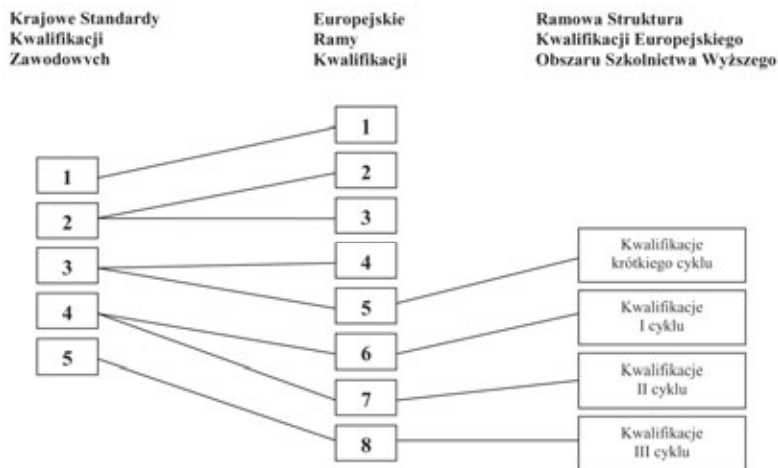
Zgodnie z powyższym zaleceniem kraje członkowskie UE opracują do 2010 r. schematy porównywania kwalifikacji krajowych z przyjętym wzorcem europejskim, jakim są Europejskie Ramy Kwalifikacji. Utworzono w ten sposób warunki do rozpoczęcia prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji oraz Krajowym Systemem Kwalifikacji. W Polsce prace z tym związane zaplanowano w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki w latach 2007–2013. Ideą przewodnią działań jest hasło „uczenie się przez całe życie”, dlatego Krajowe Ramy Kwalifikacji muszą uwzględnić szerokie spektrum kwalifikacji będących potwierdzonymi w danym kraju wynikami uczenia się w systemie szkolnym i pozaszkolnym, a także formalnym, nieformalnym i pozaformalnym (incydentalnym), w tym również na poziomie akademickim.

Na rys. 3 przedstawiono propozycję przyporządkowania 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” (Commission of the European Communities, 2006).

Zaproponowany na rys. 3 klucz przejścia z pięciopoziomowej struktury krajowych standardów kwalifikacji zawodowych na osiem poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji jest głosem w dyskusji nad kształtem Krajowych Ram Kwalifikacji i wykorzystaniem w tej strukturze standardów kwalifikacji zawodowych. Przyszłość standardów zależy od zapotrzebowania na tego typu dokumenty. Przykładowo **Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu** wykorzystuje opracowane standardy kwalifikacji w procesie projektowania programów nauczania o budowie modułowej oraz w opracowanym w ramach **Programu Wieloletniego PW-004 (komponent SP-5) „Doskonalenie systemów rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji w latach 2004–2008”** systemie monitoringu i ewaluacji kompetencji pracowników. Ponadto rozpoczęła się realizacja Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, będąca sposobnością do wykorzystania krajowych standardów kwalifikacji zawodowych w podstawowych obszarach edukacji dla rynku pracy i rozwoju kadr nowoczesnej gospodarki.

Uznawanie kwalifikacji w systemie punktowym (ECVET) a krajowe standardy kwalifikacji zawodowych i kształcenie modułowe. Zagadnienie transferu kwalifikacji i kompetencji zawodowych między krajami i ich systemami edukacji należy do kluczowych dla rozwoju współpracy międzynarodowej w dziedzinie kształcenia zawodowego i edukacji ustawicznej. Bez rozwiązania tego problemu nie można mówić o rozwoju mobilności i realizacji prawa obywateli do swobodnego przemieszczania się na wewnętrznym rynku pracy Unii Europejskiej. Mechanizm transferu kwalifikacji i kompetencji zawodowych powinien skutecznie pokonywać bariery odnoszące się do: rodzaju kształcenia (formalnego, nieformalnego i incydentalnego),

bariery wynikające z poziomu edukacji (edukacja podstawowa, średnia, wyższa i ustawiczna) i bariery wynikające z usytuowania administracyjno-geograficznego systemów edukacji (system krajowy i sektorowy oraz regionalny i lokalny). Udany wzorem jest sprawdzony w praktyce Europejski System Transferu Punktów Zaliczeniowych ECTS (*European Credit Transfer System*) opracowany dla edukacji na poziomie wyższym.



Rys. 3. Równoważność poziomów kwalifikacji (opracowanie własne)

Źródło: I. Woźniak: Wybrane obszary zastosowań krajowych standardów kwalifikacji zawodowych. *Pedagogika Pracy* 51/2008.

W „Pierwszym Raplocie Technicznej Grupy Roboczej ds. Transferu Punktów dla celów Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego”, obejmującym okres pracy od listopada 2002 r. do grudnia 2003 r., (The European Commission..., 2003) zaprezentowano koncepcję **Europejskiego Systemu Transferu Punktów dla celów Kształcenia i Szkolenia Zawodowego** (*European Credit System for Vocational Education and Training ECVET*).

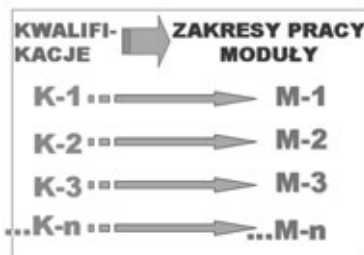
W Polsce punktem wyjścia może być model polskiego krajowego standardu kwalifikacji zawodowych zawierający w swej strukturze element o nazwie „składowe kwalifikacji zawodowych”. Element ten nadaje standardowi kwalifikacji cechy budowy modułowej. Poszczególne „cegiełki” tej struktury tworzą składowe kwalifikacji K-1; K-2; K-3 ...K-n.

Dzięki składowym kwalifikacjom zawodowym standard kwalifikacji daje się łatwo powiązać z kształceniem modułowym. Podstawą programu kształcenia i doskonalenia zawodowego o budowie modułowej są tzw. „moduły umiejętności zawodowych” odpowiadające „zakresowi pracy” w zawodzie. Podobnie jedna składowa kwalifikacji zawodowych wyodrębniona w standardzie kwalifikacji reprezentuje zakres pracy w zawodzie.

Jeśli przy projektowaniu modułowych programów kształcenia i doskonalenia zawodowego autorzy skorzystają ze składowych kwalifikacji jako nazw modułów umiejętności zawodowych, wówczas otrzymamy korelację K-1:M-1; K-2:M-2; K-3:M-3 ...K-n:M-n (rys. 4).

Zgodnie z zasadami kształcenia modułowego każdy moduł umiejętności zawodowych rozpisany jest na szereg „jednostek modułowych”, z których każda reprezentuje „zadanie zawodowe”. Dla wdrożenia Europejskiego Systemu Transferu Punktów dla celów Kształcenia i Szkole-

nia Zawodowego (ECVET) ważne jest, aby posługiwać się tzw. „jednostkami uczenia się” (*learning units*), które da się zwartościować, w procesie walidacji, w punktach ECVET. W sposób naturalny „jednostka modułowa” odpowiada „jednostce uczenia się”.



Rys. 4. Odpowiedniość składowych kwalifikacji zawodowych oraz modułów umiejętności zawodowych

Źródło: I. Woźniak: *Wybrane obszary zastosowań krajowych standardów kwalifikacji zawodowych. Pedagogika Pracy* 51/2008.

Podsumowanie

Wykazana powyżej przydatność krajowych standardów kwalifikacji zawodowych do celów zapewnienia jakości kadr kwalifikowanych gospodarki, porównywalności kwalifikacji na europejskim rynku pracy i uznawania kwalifikacji w systemie punktów ECVET jest koncepcją, która w szczególności wymaga dopracowania i sprawdzenia. Tym niemniej wydaje się, że przyszły Krajowy System Kwalifikacji będzie asymilował krajowe standardy kwalifikacji zawodowych z korzyścią dla potrzeb kadrowych gospodarki. Jest to koncepcja godna uwagi z powodu związków standardów kwalifikacji z rynkiem pracy i gospodarką, co przenosi się na system uznawania kwalifikacji oraz wspieranie mobilności edukacyjnej i zawodowej. Tak zwane instrumenty uznawalności kwalifikacji w postaci np. Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji czy punktów ECVET, powinny bazować na rzetelnych opisach wymagań pracy przedstawionych w standardach kwalifikacji.

W Polsce standardy kwalifikacji zawodowych mogą być przydatne w obszarach:

- Polityka zatrudnienia: pośrednictwo pracy, doradztwo zawodowe, doradztwo personalne, programy aktywizacji zawodowej, mobilność zawodowa, klasyfikacja zawodów i specjalności dla rynku pracy, zawody regulowane, zawody rzemieślnicze.
- Edukacja zawodowa: krajowe ramy kwalifikacji, standardy egzaminacyjne, programy nauczania, standardy edukacyjne i jakość kształcenia zawodowego, porównywalność i uznawalność kwalifikacji, mobilność edukacyjna, klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego.
- Polityka kadrowa przedsiębiorstw: opisy stanowisk i profile kompetencyjne, selekcja, rekrutacja i ocena pracowników, rozwój zawodowy pracowników, wartościowanie pracy i system wynagrodzeń, ochrona pracy.
- Ubezpieczenia społeczne: ocena ryzyka zawodowego, praca niepełnosprawnych, orzecznictwo.

Standardy kwalifikacji zawodowych powinny być stosowane powszechnie, a to oznacza, że muszą być uznane i zatwierdzone przez kompetentne gremia decyzyjne partnerów społecznych na poziomie krajowym i branżowym oraz muszą mieć charakter państwowy z instytucją

koordynując prace w zakresie projektowania i zatwierdzania standardów kwalifikacji zawodowych. W Polsce należy rozwijać współpracę partnerów społecznych (związki zawodowe, organizacje pracodawców, stowarzyszenia zawodowe, izby przemysłowe i gospodarcze, organizacje branżowe i inne) zainteresowanych udziałem w opracowywaniu i uaktualnianiu standardów kwalifikacji zawodowych dla zawodów właściwego sobie sektora gospodarki. Partnerzy ci powinni współpracować z Centralną Komisją Egzaminacyjną, m.in. w zakresie opracowywania propozycji standardów wymagań egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, z doradcami zawodowymi w urzędach pracy, z europejską siecią służb zatrudnienia EURES, z europejską siecią ośrodków informacji o systemach edukacji i uznawaniu świadectw, dyplomów i kwalifikacji zawodowych ENIC/NARIC.

Lista możliwych zastosowań standardów kwalifikacji zawodowych w aspekcie krajowym i międzynarodowym może być bardzo długa i zależy jedynie od potrzeb i wyobraźni partnerów społecznych reprezentujących świat gospodarki, rynku pracy i edukacji.

Literatura

1. Bednarczyk H. (red.), (1997), *Systemy jakości i standardy kształcenia zawodowego*. ITeE – PIB, Radom.
2. Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S.M. (red.), (2007), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
3. Colardyn D., Bjornavold J., (2004), *Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states*, „European Journal of Education”, Vol. 39, No. 1.
4. 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.
5. Commission of the European Communities: „Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning”. Brussels, 8.7.2005, SEC(2005) 957.
6. Directorate General for Education and Culture (2005) ECTS users' guide: european credit transfer and accumulation system and the diploma supplement, Brussels, http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/guide_en.pdf
7. Kwiatkowski S.M., Woźniak I., (2005), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych – nowy wymiar przygotowania pracowników dla nowoczesnej gospodarki*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” Nr 3/2005.
8. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.), (2003), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Projektowanie i stosowanie*. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
9. Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.), (2004), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Kontekst europejski*. Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Warszawa.
10. Rezolucja legislacyjna Parlamentu Europejskiego z dnia 24 października 2007 r. w sprawie wniosku dotyczącego zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (COM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)), <http://www.europarl.europa.eu>.
11. Woźniak I., (2003), *Poziomy i standardy kwalifikacji zawodowych przyjętych w UE. Podstawowy układ kwalifikacji obowiązujący w Polsce*, [w:] *Uznawalność kwalifikacji zawodowych w krajach Unii Europejskiej*. Materiały z konferencji, Rynia k. Warszawy, 24–26 listopada 2003 r., Warszawa, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
12. Woźniak I., (2006), *Uznawalność dyplomów i świadectw w krajach Unii Europejskiej*, [w:] Bogaj A., Kwiatkowski S.M. (red.) *Szkoła a rynek pracy*, PWN, Warszawa.
13. Woźniak I., (2008) *Wybrane obszary zastosowania krajowych standardów kwalifikacji zawodowych*. „Pedagogika Pracy” nr 51, ITeE – PIB, Radom.

14. Rezolucja legislacyjna Parlamentu Europejskiego z dnia 24 października 2007 r. w sprawie wniosku dotyczącego zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (COM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)), dostępna na stronie <http://www.europarl.europa.eu>.
15. The European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2003) *First Report of the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*, Brussels, http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/twg_on_credit_transfer_progress_en.pdf
16. Załącznik 1. Słownik standardów kwalifikacji zawodowych, [w:] Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S.M. (red.), (2007), *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.

Recenzent:

prof. dr hab. Bolesław WOJCIECHOWICZ

Dane korespondencyjne autorów:

Ireneusz WOŹNIAK, Teresa JASZCZYK, Tomasz KUPIDURA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

ireneusz.wozniak@itee.radom.pl

Janusz FIGURSKI, Edyta KOZIEŁ, Małgorzata SOŁTYSIAK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

Innowacyjne modułowe programy do kształcenia zawodowego*

Innovative Modular Programmes for Vocational Training

Słowa kluczowe: modułowe programy nauczania, pakiety edukacyjne, kształcenie zawodowe.

Key words: modular programmes, education packages, vocational training.

Summary

The paper includes a detailed presentation of plans and effects of work which aims at adjusting vocational education to the requirements of developing Polish economy and requirements of the European Union. The innovative modular programmes for education and educational packages are coherent and they can and should be used for vocational education, development and upgrading in the school and out-of-school systems.

* Przedruk wybranych fragmentów rozdziałów: „Innowacyjność i konkurencyjność mikroprzedsiębiorstw” pod red. nauk. A. Mazurkiewicza, E. Frejtag-Miki, ITeE – PIB, Radom 2008.

Wprowadzenie

Podjęte w 1986 r. badania nad budową wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej pod kierownictwem prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka w dzisiejszym Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym trafnie sprecyzowały innowacyjne kierunki badań nad nieznanym wtedy w Polsce kształceniem modułowym – od badań środowiskowych pracy do określenia standardów kwalifikacji zawodowych i jakości kształcenia.

Otwarta międzynarodowa konkurencja w badaniach nad ponad 50 projektami UE realizowanymi w ramach programu PHARE – bezzwrotnej pomocy finansowej Unii Europejskiej dla krajów Europy Środkowej i Wschodniej pozwoliła zbudować w ITeE – PIB kompetentny i skuteczny zespół naukowy, co zaowocowało uzyskaniem wysokiego prestiżu naukowego w Polsce i w Europie.

Tematyka badań zapoczątkowanych w 1990 r. w Polsce w ramach programu PHARE utrzymana została w rządowym programie wieloletnim PW 004 „Doskonalenie systemów innowacyjnych w produkcji i eksploatacji” jako zadanie służb publicznych SP-5 Rozwój doskonalenia zawodowego w zakresie zaawansowanych technologii produkcji i eksploatacji. Wyniki badań, eksperymentów i innowacji pedagogicznych, kompetentny zespół badawczy, krajowa i międzynarodowa sieć współdziałania dały podstawę jednemu z naszych konsorcjów do ubiegania się o realizację innowacyjnych modułowych programów kształcenia zawodowego.

W roku 2005 w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich (SPO RZL) Priorytet 2. Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy. Działanie 2.2. Podniesienie jakości edukacji w odniesieniu do potrzeb rynku pracy przystąpiono do realizacji projektu pt. „Przygotowanie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego”. Celem projektu zrealizowanego na czterech odrębnych etapach było wykonanie 131 modułowych programów nauczania i 3438 pakietów edukacyjnych. Prace projektowe, realizowane początkowo na zamówienie Ministerstwa Edukacji i Nauki (MEiN), a następnie Ministerstwo Edukacji Narodowej – MEN) zlecone przez Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEŻiU) wykonano w latach 2005–2007.

Projekt realizował Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (ITeE – PIB) w Radomiu. Podwykonawcami projektu byli: Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Centrum Doradztwa Rolniczego w Brwinowie, Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne w Szczecinie, Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie, Zespół Szkół Technicznych w Mikołowie.

Autorzy modułowych programów nauczania i pakietów edukacyjnych – to ponad 2500 osób, posiadających wykształcenie wyższe o kierunku bezpośrednio związanym z zawodem, do którego opracowywany był program nauczania lub pakiet edukacyjny i ponadto: specjaliści-nauczyciele przedmiotów zawodowych, edukatorzy, doradcy metodyczni, nauczyciele konsultanci, pracownicy naukowcy, pracodawcy.

Autorzy pakietów edukacyjnych to osoby spełniające warunki jak wyżej oraz mające doświadczenie w zakresie: aktywizujących metod nauczania, pomiaru dydaktycznego, projektowania dydaktycznego.

Koordynatorzy metodyczni (ok. 40 osób), to osoby z wykształceniem wyższym, mające udokumentowane doświadczenie w zakresie projektowania modułowych programów nauczania lub pakietów edukacyjnych według metodologii MENiS, obowiązującej przy realizacji niniejszego projektu.

Rzeczoznawcy (prawie 3000 osób) opiniujący programy nauczania to specjaliści wpisane na listę rzeczoznawców Ministerstwa Edukacji Narodowej, posiadające minimum wykształcenie wyższe magisterskie, odpowiednie doświadczenie i dorobek naukowy lub dydaktyczny, uznane w swojej dziedzinie, odpowiedzialne i rzetelne.

Modularyzacja w edukacji zawodowej

Rosnące wymagania zawodów, ich ewolucja, powstawanie oraz zanikanie skłoniło do poszukiwania efektywnych metod doboru oraz realizacji treści kształcenia i szkolenia zawodowego. Na tym tle wyłania się idea modularyzacji jako skuteczny sposób radzenia sobie z dynamicznymi zmianami w treściach pracy, które edukacja „transformuje” na różnego rodzaju programy kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego.

Modularyzacja jest stosunkowo nową formułą układu treści kształcenia, zaadaptowaną do edukacji z techniki (moduły rozwiązań urządzeń technicznych, np. komputer, samochód, układy mechatroniczne, kosmiczne stacje orbitalne i inne). W technice modularyzacja ma na celu uporządkowanie elementów (materialnych lub niematerialnych), wchodzących w skład produktu końcowego, w klasy podzbiorów nazywane potocznie „modułami”. Operując nimi możemy w elastyczny sposób konfigurować większe zbiory, które z kolei (na którymś poziomie procesu) prowadzą do osiągnięcia produktu końcowego o założonych parametrach i spełniającego określone funkcje składające się na pewną całość. Wymiana lub dodanie nowych modułów umożliwia podwyższenie parametrów czy funkcjonalności produktu końcowego, którym może być np. komputer PC. W architekturze i rzeźbie „moduł” oznacza umowną jednostkę wymiarową, służącą do wyznaczenia wg kanonu wielkości pozostałych części projektowanej całości. Z kolei w informatyce, w odniesieniu do „softwaru”, moduł stanowi część programu komputerowego spójną logicznie i składniowo, nadającą się do kompilacji (powiązania, zestawienia), w oderwaniu od innych części programu. W przypadku „hardwaru” „moduł” rozumiany jest jako łatwo wymienialny podzespół urządzenia, ułatwiający naprawę lub zmianę konfiguracji sprzętu (np. karta sieciowa, graficzna, dźwiękowa, pamięci itd.) dla podwyższenia jego parametrów użytkowych i funkcjonalnych. Dzięki stosowaniu modułów możliwa jest normalizacja (standaryzacja) materiałów i konstrukcji obiektów technicznych.

Idea modularyzacji zrodziła się na gruncie myśli technicznej, a na teren edukacji została przeniesiona przez Johna Deweya ponad sto lat temu w Stanach Zjednoczonych. Swój pierwowzór znalazła w koncepcji edukacyjnej Uniwersytetu Harvardzkiego, zmieniającego jednolity, sztywny program kształcenia na swobodę wyboru indywidualnego programu – kursu szkolenia. Były to początki filozofii edukacji zorientowanej na ucznia, która dzisiaj znajduje zastosowanie w systemie otwartego, elastycznego nauczania. W latach pięćdziesiątych system kształcenia modułowego stosowany był w szkoleniu pilotów amerykańskich, a następnie znalazł szerokie zastosowanie w edukacji zawodowej, poszukującej nowych możliwości skutecznego przystosowania kwalifikacji pracowniczych do procesu pracy (Rogala, 1994, s. 48).

Obszerniejsze materiały, dotyczące systemu kształcenia modułowego, ukazały się po Światowej Konferencji Oświaty Dorosłych, przeprowadzonej pod auspicjami UNESCO w 1972 r. w Tokio, na której zalecono ten system jako szczególnie przydatny dla kształcenia ustawicznego.

Teoretyczne podstawy koncepcji modułowej znajdują swoje źródło w teorii kształcenia programowanego B. Skinnera, w różnorodnych koncepcjach kształcenia indywidualnego F. Kellera i G. Skermana, analizie zadaniowej R.B. Millera, taksonomii B.S. Blooma, naukowej organizacji pracy F. Taylora oraz technologii kształcenia zajmującej się dydaktykami stosowanymi. W tym ujęciu podejście modułowe jest dydaktyką aplikacyjną, sposobem projektowania, realizacji i oceniania całego procesu nauczania i uczenia się (Szafranec, 1994, s. 20).

Koncepcję kształcenia modułowego wdrażają począwszy od lat siedemdziesiątych kraje, w których system przygotowania kwalifikowanych robotników opierał się o nowocześnie pojęte terminatorstwo („dual system” w RFN, Szwajcarii, Holandii, Danii, „apprenticeship” w USA, Wielkiej Brytanii – NVQ). System ten łączący naukę zawodu realizowaną w zakładzie pracy z zajęciami teoretycznymi w szkole, poprzez przemienność pozwalał na wykorzystanie modułów, zwłaszcza w części, za którą odpowiadały przedsiębiorstwa.

Idea wykorzystania modułów w kształceniu robotników została przyjęta przez Międzynarodową Organizację Pracy (MOP – ang. *ILO*) w wyniku szczegółowych analiz o zasięgu światowym. Już na początku lat siedemdziesiątych MOP określiła czynniki, które w wyraźny sposób wpływały negatywnie na skuteczność (w sensie ilościowym i jakościowym) istniejących wówczas systemów przygotowania kwalifikowanych kadr. Po pierwsze, treści programów kształcenia nie odpowiadały możliwościom zatrudnienia. Nie były też zgodne z treściami z zakresu szkoły podstawowej. Po drugie, programy kształcenia nie miały wystarczającej elastyczności, umożliwiającej dostosowanie ich do indywidualnych potrzeb uczniów, do wymogów przedsiębiorstw zatrudniających absolwentów, czy też do zmian technologicznych. Po trzecie, odczuwany był brak odpowiednich materiałów dydaktycznych, wspierających nauczycieli zajęć praktycznych (instruktorów), których kwalifikacje często były również niewystarczające.

Czynniki te doprowadziły MOP, po długim okresie eksperymentowania, badań i konsultacji, do wypracowania nowej koncepcji przygotowania zawodowego, opartej o idee modułów. Koncepcja ta projektowana dla przezwyciężenia wyżej wymienionych problemów nosi nazwę „Moduły umiejętności zawodowych” (ang. *Modules of Employable Skills* – MES). Doświadczenia MOP wskazują, że procesowi szkolenia modułowego przypisuje się wysoką efektywność i przydatność zwłaszcza w kształtowaniu umiejętności zawodowych. Znajduje on swoje miejsce tam, gdzie istnieje potrzeba indywidualizacji, wyboru i różnicowania treści szkoleniowych, gdzie niezbędna jest elastyczność i szybka, efektywna technika rekwalifikacyjna.

Według koncepcji z XX wieku – nazwijmy je poglądem bardziej fundamentalnym – modularyzacja jest czymś znacznie więcej niż „pociętymi kawałeczkami” programu nauczania. Ten pogląd wywodzi się z przekonania, że kształcenie modułowe lub modularyzacja jest radykalną zmianą istniejącego systemu edukacyjnego, który ma swoje konsekwencje dla programu edukacyjnego, materiałów dydaktycznych, nauczycieli i organizacji kształcenia jako całości. Zgodnie z tym poglądem modularyzacja prowadzi do instytucji skoncentrowanej na zaspokajaniu indywidualnych procesów uczenia się. Co więcej, wprowadzenie kształcenia modułowego wpływa na pięć komponentów procesu edukacji, pomiędzy którymi występują ścisłe związki i relacje. Możemy je nazwać pięcioma warunkami pomyślnego wdrażania kształcenia/szkolenia modułowego:

- 1) program nauczania podzielony jest na niezależne, odpowiednio zbudowane i skorelowane jednostki nauczania i uczenia się;
- 2) jest możliwe, aby kandydaci do szkolenia zaczynali edukację z różnych poziomów wstępnych, tj. dostępne są różne ścieżki uczenia się, dostosowane do różnych poziomów wcześniej zdobytej wiedzy, predyspozycji indywidualnych i potrzeb;
- 3) nauczyciele projektują i realizują zajęcia edukacyjne na różne sposoby doprowadzając uczących się do uzyskania oczekiwanych rezultatów;
- 4) materiały dydaktyczne odgrywają ważniejszą rolę w nauczaniu i uczeniu się, bowiem umożliwiają sprawdzanie postępów i wyników kształcenia oraz pozyskiwanie wyselekcjonowanej wiedzy niezbędnej do kształtowania umiejętności;
- 5) występuje efektywna struktura organizacyjna, która gwarantuje realizację warunków 1–4.

Brak w procesie nauczania i uczenia się któregoś z wymienionych komponentów wpływa niekorzystnie na efektywność działań edukacyjnych (Symela (red.), 2001, s. 28).

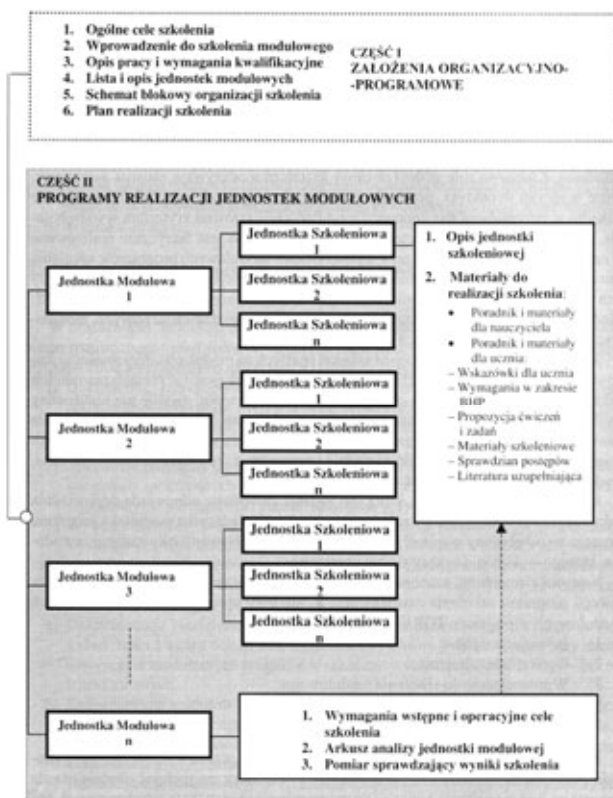
Doświadczenia polskie w projektowaniu i wdrażaniu modułowych programów szkoleń

W Polsce prace nad projektowaniem i wdrażaniem programów modułowych rozpoczęto w latach 90. XX wieku. Pierwszym rezultatem były programy różnorodnych kursów i szkoleń opracowane zgodnie z metodologią modułów i umiejętności zawodowych (MES).

W latach 1993–1997 realizowany był w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej projekt TOR#9 – „Szkolenie dorosłych”, poświęcony rozwijaniu programów modułowych. W ramach tego projektu opracowano i wdrożono modułowe programy szkoleń zawodowych dla 21 obszarów zawodowych.

W ramach projektu PHARE 2000 pn. „Krajowy system szkolenia zawodowego”, którego celem ogólnym było wsparcie realizacji „Narodowej strategii wzrostu zatrudnienia i rozwoju zasobów ludzkich w latach 2000–2006” – komponent 3, „Modułowe programy szkoleń dla rynku pracy” opracowano modułowe programy szkoleń dla 88 kursów z zakresu różnych zawodów. Model dokumentacji modułowego programu szkolenia przedstawiono na rysunku 1.

Pierwsze modułowe programy nauczania w Polsce eksperymentalnie opracowano i wprowadzono do praktyki szkolnej w ramach programu PHARE/UPET/IMPROWE. Były to modułowe programy nauczania opracowane w 1993 roku dla 27 zawodów na bazie powszechnie stosowanych programów nauczania o strukturze przedmiotowej. W tych programach zapisano cele kształcenia, treści kształcenia, ćwiczenia i ewaluację osiągnięć ucznia według proponowanej przez Irlandczyków metodologii i struktury, nie zrywające z tradycyjnymi metodami wyodrębniania i grupowania treści kształcenia. Niekiedy moduły przyjęły nazwy przedmiotów nauczania występujących w programach tradycyjnych. Opracowane w 1993 r. modułowe programy nauczania wdrożono w latach 1997–2000 w ramach eksperymentu pedagogicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej w 44 szkołach zawodowych. Nadzór nad eksperymentem sprawował Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, który też przeprowadził badania ewaluacyjne i dokonał oceny eksperymentu – kierownikiem prac związanych z wdrażaniem do praktyki szkolnej modułowych programów nauczania i oceną eksperymentu był autor niniejszego opracowania (artykułu) (Figurski, Symela (red.), 2001).



Rys. 1. Model dokumentacji modułowego programu szkolenia zawodowego w projekcie PHARE 2000

Źródło: K. Symela, *Modułowe programy szkolenia modułowego*, [w:] *Projekt PHARE 2000 nr PL.0003.11 Krajowy System szkolenia zawodowego. Koncepcja szkolenia modułowego w edukacji ustawicznej w kontekście budowy społeczeństwa opartego na wiedzy. ITeE, Radom 2003*, s. 32.

Struktura innowacyjnych modułowych programów nauczania i pakietów edukacyjnych

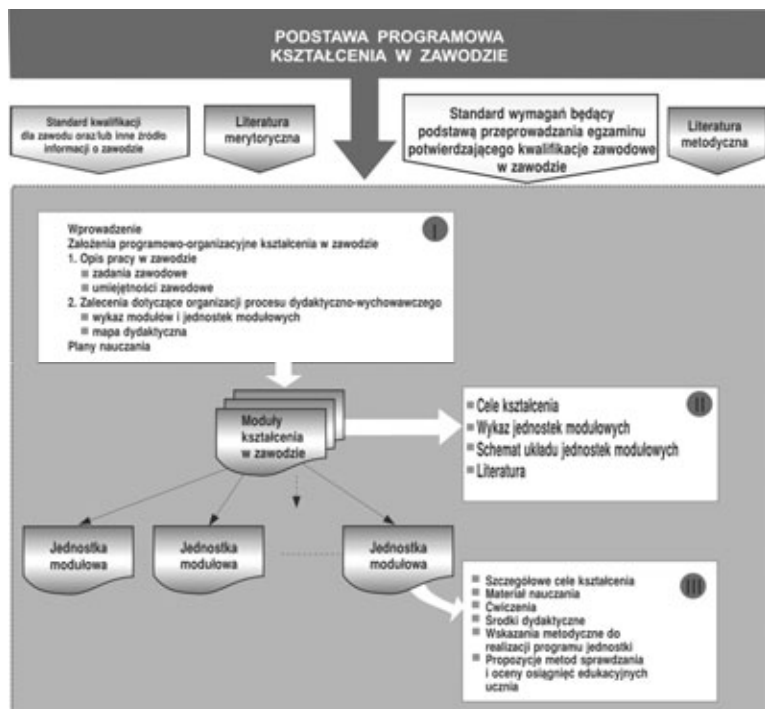
Strukturę innowacyjnych modułowych programów nauczania opracowanych w ramach niniejszego projektu przedstawia rysunek 2.

Innowacyjny modułowy program nauczania dla zawodu – to zestaw modułów kształcenia w zawodzie i odpowiadających im jednostek modułowych wyodrębnionych na podstawie określonych kryteriów umożliwiających zdobywanie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności i postaw właściwych dla zawodu.

Program składa się z jednostek modułowych, które rozumieć należy jako zbiór zidentyfikowanych zadań i ich elementów spełniających następujące kryteria:

- a) każda jednostka modułowa stanowi odrębną całość,
- b) jednostka modułowa reprezentuje ogólnie przyjęty podział pracy w obrębie danego zawodu,
- c) każda jednostka modułowa zbudowana jest z najważniejszych wartości uczenia się,
- d) poziom opanowanej wiedzy za pomocą jednostki modułowej jest mierzalny (wymierny),

- e) uczeń ma zdefiniowany cel, po osiągnięciu którego będzie uzyskiwał uczucie jego spełnienia i będzie świadomy, że uczynił znaczny krok w kierunku zrealizowania swojego osiągnięcia kwalifikacji zawodowej,
- f) zasadnicza treść jednostek modułowych jest transformowana, na ogólnych zasadach (w tych przypadkach, gdy technologia jest standardowa) do różnych populacji uczniów (definicja MOP).



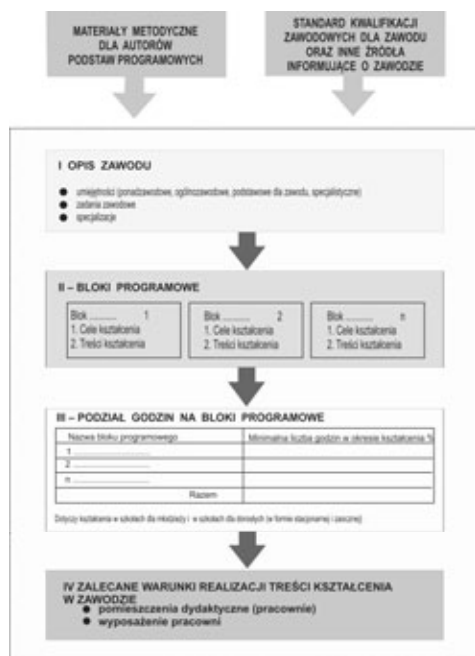
Rys. 2. Struktura modułowych programów nauczania

Źródło: opracowanie własne.

Każdy program nauczania zawiera podstawę programową, której strukturę przedstawia rysunek 3.

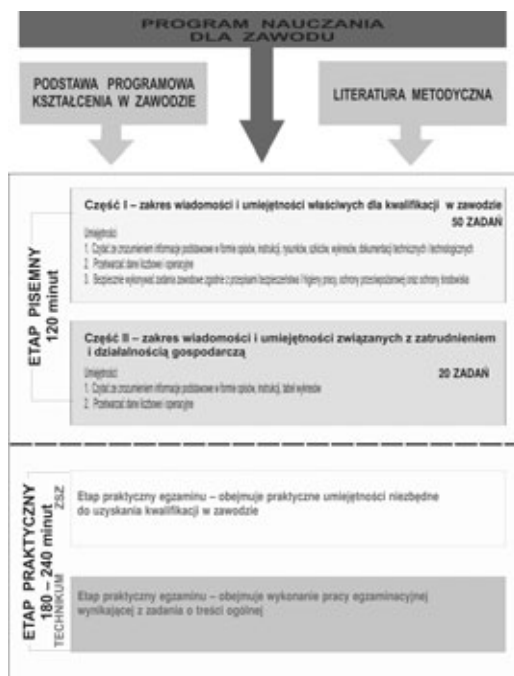
Pakiet edukacyjny – to zbiór materiałów do nauczania i uczenia się, który stanowi obudowę dydaktyczną jednostki modułowej (poradnik dla ucznia, poradnik dla nauczyciela).

W procesie doboru treści kształcenia i konstruowania innowacyjnego modułowego programu nauczania dla zawodu uwzględniono: wymagania procesu pracy, naukowo-techniczne, społeczne i dydaktyczne. Natomiast zakres treści programowych określono poprzez analizę: podstawy programowej kształcenia w zawodzie, standardów kwalifikacji zawodowych, standardów wymagań będących podstawą przeprowadzenia egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, procesu pracy na stanowiskach właściwych dla zawodu, wymagań określonych w materiałach zawodoznawczych, kwalifikacji zawodowych. Program nauczania skonstruowany zgodnie z prezentowaną strukturą umożliwia: uelastycznienie kształcenia zawodowego, ciągłą weryfikację treści, kształcenie w indywidualnym tempie dostosowanym do możliwości uczniów.



Rys. 3. Struktura podstawy programowej kształcenia w zawodzie

Źródło: opracowanie własne.



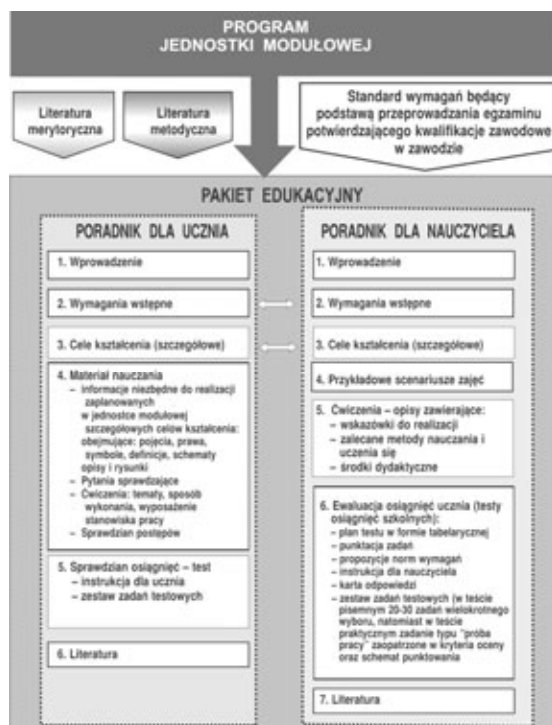
Rys. 4. Struktura standardu wymagań egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodzie

Źródło: opracowanie własne.

W kształceniu zawodowym realizowanym na podstawie modułowych programów nauczania dominują aktywizujące metody nauczania, np.: ćwiczenie, metoda projektów, tekstu przewodniego, co wymaga starannie przygotowanych środków dydaktycznych, do których należy zaliczyć w pierwszej kolejności pakiety edukacyjne. Pakiet edukacyjny składa się z poradnika dla ucznia i poradnika dla nauczyciela. Podstawą do projektowania pakietu edukacyjnych jest program nauczania dla jednostki modułowej, odpowiednio dobrana literatura merytoryczna i metodyczna, standard wymagań egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe w zawodzie, którego strukturę przedstawia rysunek 4 oraz inne źródła informacji.

Projektując pakiety edukacyjne do innowacyjnych modułowych programów nauczania autorzy:

- dokonali analizy treści programu nauczania jednostki modułowej, co wymaga określenia kategorii celów i poziomów wymagań,
 - uszczegółowili cele kształcenia i określili wyniki realizacji celów oraz standardów wymagań,
 - dokonali strukturalizacji materiału nauczania, określili związki i zależności między poszczególnymi elementami pakietu,
 - zaplanowali strategię dydaktyczną, metody i formy nauczania-uczenia się,
 - określili zakres wykorzystania materiałów dydaktycznych w realizacji celów kształcenia.
- Strukturę pakietu edukacyjnego ściśle korelującego z innowacyjnymi modułowymi programami nauczania przedstawia rysunek 5.



Rys. 5. Struktura pakietu edukacyjnego

Źródło: opracowanie własne.

Ocena i dopuszczanie do użytku szkolnego innowacyjnych modułowych programów nauczania i pakietów edukacyjnych

Opinie o programie nauczania lub pakiecie edukacyjnym rzeczoznawcy sporządzili zgodnie z przepisami określonymi w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia (Dz.U. Nr 25, poz. 220). Każdy program nauczania i każdy pakiet edukacyjny podlegał ocenie 2 rzeczoznawców z listy MEN.

Opinia (recenzja) modułowego programu nauczania składa się z opinii ogólnej, opinii szczegółowej oraz stwierdzenia o pozytywnym lub negatywnym zaopiniowaniu programu. Pozytywne zaopiniowanie programu często było uwarunkowane dokonaniem wskazanych przez rzeczoznawcę poprawek. W przypadku pakietów edukacyjnych opinia również składa się z opinii ogólnej i szczegółowej, dotyczącej zgodności pakietu z programem nauczania określonej jednostki modułowej oraz możliwości dopuszczenia pakietów do użytku szkolnego.

Uniwersalność i zalety innowacyjnych modułowych programów kształcenia zawodowego

Moduły i jednostki modułowe stanowią rdzeń innowacyjnych modułowych programów nauczania. Ich konstrukcja i treść wyróżniają się następującymi cechami:

- **mierzalność**, umożliwiająca sprawdzenie czy wyznaczony modulem zakres treści kształcenia przekłada się na konkretne umiejętności i wiadomości uczących się. Oznacza to, że cele kształcenia określone w modułach i jednostkach modułowych stanowią „jednostkę miary” nabytych umiejętności,
- **wymiennność**, polegająca na adekwatnym do potrzeb uczących się i oczekiwań rynku pracy dobieraniu oraz aktualizacji zakresów treści określonych jako „moduły i jednostki modułowe”, które składają się na całość programu nauczania. Cecha ta oznacza również otwartość programu na zmiany spowodowane zmieniającymi się na rynku pracy i postępem technicznym,
- **mobilność**, gwarantująca wykorzystanie modułu w różnych konfiguracjach, układach i formach nauczania i uczenia się w systemie szkolnym, jak i pozaszkolnym. Jest to zatem mobilność pozioma i pionowa modułów,
- **elastyczność**, odnosząca się do konstrukcji warstwy programu nauczania – podział strukturalny treści kształcenia na elementy zwane modułami i jednostkami modułowymi – oraz mająca wpływ na organizacyjną sferę realizacji modułów, a zwłaszcza indywidualizację kształcenia (Symela, 2003, s. 18–19).

Ponadto innowacyjne modułowe programy nauczania wyróżniają się istotnymi pozytywnymi cechami w stosunku do tradycyjnych programów nauczania i są to:

- Dobór materiału nauczania jednostek modułowych wynika z ustalonych szczegółowych celów kształcenia.
- Przejrzysty jest podział i układ treści w postaci zwartych, samodzielnych jednostek modułowych. Przygotowują one uczącego się do wykonywania zadań zawodowych. Struktura programu przedstawiona jest w formie opisów i schematów blokowych (map dydaktycznych) modułów i jednostek modułowych. Pokazują one wzajemne powiązania treści programu, pozwalają uniknąć powtórzeń i zapewniają zachowanie logicznej spójności materiału nauczania.
- Innowacyjne programy modułowe są otwarte na zmiany. Bez naruszania spójności programu można:
 - wymieniać zdezaktualizowane jednostki modułowe,
 - dodawać jednostki modułowe, które poszerzają zakres umiejętności,
- Treści kształcenia mają charakter interdyscyplinarny. Nie ma podziału na dziedziny wiedzy czy przedmioty nauczania. Ważne są zbiory umiejętności, czasami z różnych dziedzin, potrzebne do wykonania pracy.
- Obowiązuje zasada ścisłego łączenia teorii z praktyką zarówno w treściach, jak i w metodach nauczania. W programach dominują treści praktyczne. Wiedza teoretyczna włączona jest na tyle, na ile stanowi niezbędną podbudowę działań praktycznych.
- Programy wymuszają stosowanie aktywizujących metod nauczania. Uczeń aktywnie, często samodzielnie pracuje pod kierunkiem nauczyciela.
- Nauczyciel występuje w roli organizatora procesu dydaktycznego, opiekuna, pomocnika doradcy. Nowa rola wymaga zmiany dotychczasowych nawyków postępowania. Konieczne jest odejście od wyłącznej roli wykładowcy.
- Programy zawierają szczegółowo zaprojektowane jednostki modułowe ze wskazaniem metod dydaktycznych i materiałów w postaci pakietów edukacyjnych.
- Zaprojektowane w pakietach edukacyjnych sprawdziany postępów i sprawdziany osiągnięć zapewniają pełną kontrolę wyników nauczania.
- Realizacja programu nauczania jest wyraźnie zorientowana na uczącego się.

- Konstrukcja i treść modułowych programów nauczania oraz pakietów edukacyjnych umożliwia wykorzystanie całych programów lub ich elementów (modułów i jednostek modułowych) w dokształcaniu i doskonaleniu bezrobotnych i pracujących w różnych formach, organizowanych przez resort gospodarki.

Upowszechnianie wyników projektu

Wdrażanie do praktyki szkolnej innowacyjnych modułowych programów nauczania i pakietów edukacyjnych rozpoczęto od roku szkolnego 2006/2007. W celu zapoznania różnych środowisk z wynikami projektu i zarekomendowania decydom oświatowym i nauczycielom kształcenia zawodowego innowacyjnych programów nauczania i pakietów edukacyjnych KOWEŻiU z ITeE – PIB zorganizowało w latach 2006–2007 24 konferencje regionalne poświęcone promocji wyników projektu i upowszechnianiu kształcenia modułowego (rys. 6). W konferencjach uczestniczyło ponad 2500 osób – byli to dyrektorzy szkół, kuratorzy oświaty, nauczyciele, doradcy oraz pracownicy samorządowi zajmujący się organizacją kształcenia zawodowego w powiatach.



Rys. 6. Konferencje regionalne, upowszechniające innowacyjne modułowe programy nauczania i pakiety edukacyjne
Źródło: opracowanie własne.

Opracowanie i wdrożenie innowacyjnych modułowych programów nauczania oraz wykorzystanie w procesie dydaktycznym środków dydaktycznych w postaci pakietów edukacyjnych to wielki eksperyment pedagogiczny, upowszechniający w polskiej edukacji zawodowej kształcenie modułowe. Osiągane wyniki kształcenia realizowanego na podstawie innowacyjnych modułowych programów nauczania i pakietów edukacyjnych powinny być przedmiotem wielkiego projektu monitorującego i wspomagającego to ogromne innowacyjne przedsięwzięcie.

Podsumowanie

Elektroniczna forma wydanych i upowszechnionych modułowych programów nauczania i pakietów edukacyjnych stwarza szanse autorskiego wzbogacenia przez nauczycieli swobodnego stosowania technik multimedialnych. Jest więc szansa na poprawę sytuacji absolwentów na rynku pracy, gdyż posiadać będą mierzalne i pożądane umiejętności zawodowe, czytelne i zrozumiałe dla pracodawców. Konieczne jest jednak uruchomienie projektu monitorującego i wspierającego szkoły, kuratoria i komisje egzaminacyjne.

Niezbędne jest przygotowanie szkół do wdrożenia nowych innowacyjnych programów modułowych w zakresie:

- wyposażenia technoddydaktycznego,
- przygotowania nauczycieli (kursy, studia podyplomowe, seminaria szkolne, przedmiotowe),
- publikacji wydawnictw metodycznych,
- dostępu do baz danych przez każdego nauczyciela i w każdej szkole.

Literatura

1. Bednarczyk H., Zadania zawodowe i kształcenie mechaników. ITeE, Radom 1996.
2. Figurski J., Symela K. (red.), Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym. Model ujednoliconego egzaminu zawodowego. MEN, ITeE – PIB, Radom 2001.
3. Kształcenie modułowe, ZG ZZDZ, Warszawa 1994.
4. Modułowy program nauczania dla zawodu. Materiały metodyczne dla autorów programu, MENiS, Warszawa 2003.
5. Projekt PHARE 2000 nr PL.0003.11 Krajowy System Szkolenia Zawodowego. Koncepcja szkolenia modułowego w edukacji ustawicznej w kontekście budowy społeczeństwa opartego na wiedzy. ITeE, Radom 2003.
6. Rogala G., Modularyzacja w edukacji, [w:] Kształcenie modułowe. ZG ZZDZ, Warszawa 1994.
7. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia. Dz.U. z 2004 r., Nr 25, poz. 220.
8. Specyfikacja Istotnych Warunków Zamówienia na przygotowanie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego. MENiS, Warszawa 2005.
9. Symela K. (red.), Efektywność kształcenia modułowego w Polsce w systemie szkolnym i pozaszkolnym. ITeE, Radom 2001.
10. Symela K., Koncepcja szkolenia modułowego, [w:] Projekt PHARE 2000 nr PL.0003.11 Krajowy System Szkolenia Zawodowego. Koncepcja szkolenia modułowego w edukacji ustawicznej w kontekście budowy społeczeństwa opartego na wiedzy. ITeE, Radom 2003.
11. Szafranec K., Projektowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych opartego o koncepcje modułów kwalifikacyjnych, [w:] Kształcenie modułowe. ZG ZZDZ, Warszawa 1994.
12. Wskazania metodyczne do opracowania pakietów edukacyjnych. Materiały metodyczne dla autorów pakietów. KOWEZiU, Warszawa 2004.

Recenzent:

Prof. dr hab. Bolesław WOJCIECHOWICZ

Dane korespondencyjne autorów:

Janusz FIGURSKI, Edyta KOZIEŁ, Małgorzata SOŁTYSIAK

Institut Technologii Eksploatacji – PIB

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom

janusz.figurski@itee.radom.pl

Sylwetki wybitnych oświatowców

Kazimierz WENTA



Kazimierz Wenta – ur. 16 XI 1937 r. w Swarzędzu. Droga profesora do nauki i dydaktyki akademickiej była długa i urozmaicona, m.in. przez doświadczenia na niwie oświaty dorosłych i edukacji szkolnej. Ukończenie w 1959 roku Liceum Pedagogicznego w Poznaniu poprzedziła trzyletnia nauka w Liceum Ogólnokształcącym TPD w Poznaniu, Oficerskiej Szkole Łączności w Zegrzu i praca zawodowa w przedsiębiorstwie telekomunikacyjnym. Pracę dydaktyczną w szkołach podstawowych i średnich młody nauczyciel wzbogacał studiami i studiami podyplomowymi. Studia wyższe ukończył na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, na kierunku pedagogika z biologią (1967). Nauki polityczne studiował w Wyższej Szkole Nauk Społecznych w Warszawie (1968/69). Kazimierz Wenta jest nauczycielem akademickim w Uniwersytecie Szczecińskim (od 1971; do roku 1985 była to WSN i WSP) i w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie (od 1998). Profesor Kazimierz Wenta sukcesywnie zdobywał kolejne stopnie naukowe. Doktorat nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskał w czerwcu 1975 r. w UAM w Poznaniu, a stopień doktora habilitowanego nauk humanistycznych w Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej na Wydziale Pedagogiczno-Psychologicznym (1994), kończąc równocześnie dwuletnie studia podyplomowe z informatyki na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu (1992/94). W WSP w Szczecinie i Uniwersytecie Szczecińskim pełnił funkcje kierownika Międzywydziałowego Zakładu Nowych Technik Nauczania (1979–1990), później kierownika Zakładu Metodyki Techniki i Informatyki na Wydziale Matematyczno-Fizycznym US. (1994–1997), był tam również prodziekanem do spraw studentów (1995–1997). Na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego jako profesor uczelniany (od 1997) w Instytucie Pedagogiki jest kierownikiem Zakładu Edukacji Informatycznej i Medialnej (od 1998) oraz pełnił w nim funkcje zastępcy dyrektora (1998/2001) i dyrektora (2001/2002). Uczestniczył w tworzeniu Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie (1997), gdzie jest członkiem senatu i pełni funkcję Kierownika Katedry Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Mediów. Kazimierz Wenta jest profesorem tytularnym i profesorem zwyczajnym Uniwersytetu Szczecińskiego oraz aktywnym członkiem dwóch zespołów naukowych: pedagogiki pracy i pedagogiki mediów działających przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

Działalność naukowo-badawcza profesora koncentrowała się wokół zainteresowań związanych z miejscem pracy zawodowej i działalności społecznej, które obejmowały: oświatę rolniczą i oświatę społeczno-polityczną, technologię kształcenia i edukację informatyczną, pedagogikę społeczną i pedeutologię oraz andragogikę i pedagogikę pracy. Klamrą spajającą te zróżnicowane doświadczenia intelektualne nabywane na kanwie wielu specjalności pedagogicznych, stała się zwłaszcza po 1982 roku pedagogika szkoły wyższej. Profesor jest redaktorem naczelnym

nym (od 1998) *Edukacji Humanistycznej* półrocznika WSH TWP w Szczecinie. Uczestniczy w konferencjach i badaniach, we współpracy z ośrodkami naukowymi w Czechach, na Litwie i Łotwie, w Niemczech, Norwegii, Rosji, Rumunii, na Słowacji, na Ukrainie i w USA. Sam organizuje cykliczne konferencje naukowe, które odbywają się pod jego przewodnictwem lub współprzewodnictwem, np.: *Kształcenie i doskonalenie młodych nauczycieli akademickich* (1995–1999); *Media w dydaktyce techniki* (1994–1998); *Diagnoza i ewaluacja w reformie edukacyjnej* (1998 –), co pozwoliło nawiązać i rozwijać współpracę z różnymi ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą, które zaowocowały w postaci wspólnych badań i wymiany doświadczeń naukowo-dydaktycznych. Owocem podejmowanych ze strony Kazimierza Wenty inicjatyw badawczych oraz uczestnictwa w zespołach badawczych, konferencjach, sympozjach i seminariach naukowych w kraju i za granicą są liczne publikacje. Profesor jest autorem i współautorem 13 książek, redaktorem i współredaktorem kilkunastu monograficznych zbiorów prac ponad stu autorów, np.: *Wzór osobowy obywatela Polski Ludowej i jego środowiskowe uwarunkowania* (1978); *Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich* (1988); *Doskonalenie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich. Zarys procesu nabywania kompetencji naukowo-dydaktycznych* (1992); *Przemiany w doskonaleniu pedagogicznym młodych nauczycieli akademickich. Opracowanie raportów z badań w latach 1985–1990 z komentarzami do współczesnych trendów pedagogicznych* (1994); *Wprowadzenie do metodyki nauczania elementów informatyki w szkole* (1997); *Metodyka stosowania technik komputerowych w edukacji szkolnej* (1999); *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich* (2003). Jest również autorem około 250 artykułów, w tym kilka z nich w materiałach opublikowanych za granicą lub w Polsce w języku angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Wypromował ponad 450 magistrów pedagogiki, ponad 100 pedagogów z tytułem licencjata jako specjalistów z zakresu edukacji informatycznej i turystycznej. Pod jego kierunkiem 9 osób obroniło dysertacje doktorskie. Pięciu doktorantów ma otwarte przewody doktorskie. Recenzował 12 prac doktorskich i 2 habilitacyjne oraz był recenzentem kilkudziesięciu prac wydawniczych oraz opiniodawcą kilkunastu projektów naukowo-badawczych (grantów). Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Stowarzyszenia Kognitywistycznego i Stowarzyszenia Elektryków Polskich.

Za działalność naukową i dydaktyczną oraz organizacyjną profesor odznaczony został Srebrnym Krzyżem Zasługi i Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski. W latach 1978 i 1987 otrzymał Nagrody Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Dwukrotnie uhonorowany Nagrodą Rektora Uniwersytetu Szczecińskiego za osiągnięcia naukowe.

Profesor Kazimierz Wenta ma liczne pasje i zainteresowania. Pasjonuje się historią bartnictwa. Rekonstruuje ule przedstawiające np. patrona pszczelarzy – św. Ambrożego, szlachcica, górnika. Jest człowiekiem książek. Obok dzieł fachowych z edukacji i nauk o niej czyta książki z dziedziny historii, kultury i poezje.

Henryk Bednarczyk
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

Prof. dr hab. Jan POPLUCZ (1932–2008) – pedagog pracy, dydaktyk i pedeutolog

Jan Poplucz urodził się 21 grudnia 1932 roku w Koziborze – syn Augustyna i Weroniki z domu Cichy. Przed podjęciem pracy zawodowej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach pracował w szkole podstawowej na stanowisku nauczyciela, następnie pełnił funkcję zastępcy kierownika szkoły. Pracował również w Związku Nauczycielstwa Polskiego w Tychach, a następnie w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Katowicach.

Promotorem pracy magisterskiej Jana Poplucza był prof. dr hab. Jan Zborowski, dysertacji doktorskiej – prof. dr hab. Jan Bohucki (1970 r.) w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach.

Jako adiunkt rozpoczął pracę w 1970 roku na Uniwersytecie Śląskim na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Katowicach.

Rozprawa habilitacyjna przygotowana została pod kierunkiem prof. dr hab. Wincentego Okonia na temat: *Organizacja zespołów nauczycielskich* i obroniona w Uniwersytecie Warszawskim w 1975 roku. Tytuł profesora nadzwyczajnego nauk humanistycznych („belweder-skiego”) nadano J. Popluczowi 11 lipca 1985 roku w Warszawie. Przez wiele lat był kierownikiem Katedry Organizacji i Kierowania Placówkami Oświatowymi Uniwersytetu Śląskiego, aż do chwili przejścia na emeryturę w 2003 roku.

W latach 2001–2006 pracował w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach.

Profesor J. Poplucz reprezentował następujące specjalności pedagogiczne: pedagogikę, dydaktykę, pedeutologię i pedagogikę pracy. Dorobek naukowy profesora był przede wszystkim wynikiem oryginalnych badań empirycznych, w tym również eksperymentalnych i obejmuje kilka komplementarnych nurtów tematycznych.

Terenem swojej pierwszej eksploracji badawczej uczynił profesor zagadnienia procesu pedagogicznego w zakładzie pracy, które nie uwzględniały naukowych podstaw – *Wychowawcza rola przedsiębiorstwa* (Warszawa 1978); *Planowanie działań pedagogicznych w zakładzie pracy* (Warszawa 1981); *Wybrane zagadnienia pedagogiki zakładu pracy* (Katowice 1978). Podstawową zasadą zorganizowanej działalności jest planowanie – podstawowe ogniwo wszelkiej sprawnej działalności. Planowanie jest jednym z warunków sprawności, a ta zaś to jedna z podstaw efektywności działania.

Praca z ludźmi, zwłaszcza kierowanie nimi w toku wykonywania zadań zawodowych, wymaga dużej wiedzy i doświadczenia. Od jej poziomu zależy niejednokrotnie powodzenie zawodowe zakładu, stan stabilizacji załogi.

Badania J. Poplucza na temat zakładu pracy ukierunkowane były na systemowym (całościowym) podejściu do problematyki pedagogicznej zakładu. Tylko takie podejście Autora pozwoliło na zwiększenie celowości, poprawę sposobów oddziaływania, a także skuteczności wychowawczej zakładu. Wyniki uzyskanych badań skupione były na zagadnieniach planowania pedagogicznego w odniesieniu do systemu wychowawczego, efektów wychowania, postaw i oczekiwań zawodowych pracowników warunków decydujących o celowo zorganizowanej działalności wychowawczej; działaniach pedagogicznych. Prace Autora z tego zakresu wzbudzają refleksję organizatorów działalności wytwórczej nad zagadnieniem wychowania i bardziej racjonalnego kierowania wychowawczego w celu spełnienia postulatów zwiększających wydajność przez godzenie wzajemnych potrzeb i oczekiwań.

Przedsiębiorstwa (zakłady pracy) w badaniach profesora analizowane były w kategoriach organizacyjnych, ekonomiczno-technologicznych, socjopsychologicznych i wychowawczych. Przedstawiony sposób rozumienia działalności wychowawczej zakładu oraz jej planowania wskazuje, że na każdym stanowisku możliwa i potrzebna jest zorganizowana praca wychowawcza, skonkretyzowana, powiązana z ogólnymi celami społecznymi i wychowawczymi. Tylko tego rodzaju systematyczna działalność pozwoliła dokładnie poznać każdego pracownika, określić jego postawy, dostosować działania wychowawcze przyczyniające się do jego rozwoju i doskonalenia.

Zupełnie nowe, interesujące z różnych punktów widzenia, tereny naszej rzeczywistości pedagogicznej i dydaktycznej odkrywał profesor Jan Poplucz w studiach nad konfliktami oraz organizacji czynności nauczycielskich i optymalizacji działania pedagogicznego na lekcji.

Problematyka pedeutologiczna zaznaczona została w twórczości naukowej profesora takimi publikacjami książkowymi, jak między innymi: *Konflikty w zespołach nauczycielskich: wpływ konfliktów na funkcję pedagogiczną szkoły* (Warszawa 1973); *Organizacja czynności nauczycielskich: zastosowanie teorii czynności i prakseologii do pedagogiki* (Warszawa 1978); *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji* (Warszawa 1984); *Struktura systemu społecznego zespołów nauczycielskich a kierowanie szkołą* (Katowice 1975); *Organizacja zespołów nauczycielskich w szkole: wpływ integracji zespołów na postawy nauczycieli wobec pracy pedagogicznej* (Warszawa 1975).

Jednym z podstawowych czynników warunkujących wydajność pracy jest atmosfera, w jakiej ludzie się znajdują. To właśnie od stosunków łączących pracowników uzależnione są ich samopoczucie, zadowolenie, a w konsekwencji – spełnianie obowiązków.

Poznanie stosunków współżycia w zespole nauczycielskim ma znaczenie zasadnicze, gdyż w zależności od nich kształtuje się atmosfera wychowawcza w całej szkole. Ujawnianie mechanizmów, zakłócających kontakty w gronie nauczycielskim posiada duże znaczenie praktyczne, ponieważ ułatwia dokonanie ich właściwej diagnozy, zastosowanie odpowiednich środków profilaktycznych i terapeutycznych.

Oprócz wspomnianych mechanizmów powodujących konflikty wynikające z obiektywnej sytuacji, położenia osobistego, jak i stanów psychicznych ludzi, szczególnie motywacji i dążeń, interesów, poglądów, doświadczeń i nastrojów w odniesieniu do nauczycieli dochodzą czynniki specyficzne. Czynniki te związane są z pracą nauczyciela i towarzyszącym jej napięciem emocjonalnym, z obowiązkiem oddziaływania na wychowanków i stałego doskonalenia samego siebie, a także z warunkami zawodowymi.

Te i inne komplikacje tkwiące w zawodzie nauczycielskim skłoniły profesora do badań nad życiem i pracą nauczycieli w aspekcie przebiegających między nimi kontaktów i przeżywanych przez nich konfliktów.

Poziom nauczania wyznaczają nie tylko pedagogiczne i materialne warunki szkoły, lecz także, a może przede wszystkim – wartości nauczycieli i ich samopoczucie, będące podstawowym elementem identyfikowania się z zawodem. Jednym z czynników, kształtujących zadowolenie z pracy, są prawidłowe kontakty w gronie pedagogicznym.

Stosunki współżycia nauczycieli w radach pedagogicznych są pod wieloma względami specyficzne, tak pod względem treści, przebiegu i uwarunkowań, jak i skutków.

Przedmiotem przeprowadzonych badań przez J. Poplucza były układy wzajemnych stosunków między nauczycielami, które prowadziły do konfliktów i hamowały normalny tok pracy

szkolnej, a tym samym stanowiły przeszkodę w realizacji założeń dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych.

Profesor analizując sytuacje konfliktowe ograniczył się do stosunków panujących w zespołach nauczycielskich. Badaniom i analizom przyświecały cele dotyczące rejestracji ilościowych rozmiarów konfliktów i ich przyczyn; typów konfliktów pod względem ich ostrości, tj. siła przebiegu, zasięg, czas trwania, ustalenia czynników ułatwiających przebieg kontaktów oraz sposobów rozwiązywania konfliktów.

Kompleksowe badania prowadzone przez J. Poplucza dotyczyły interakcji zachodzących w radach pedagogicznych i ich konsekwencji pedagogicznych. Sądzę, że przeprowadzone badania dotyczące konfliktów ułatwiły nauczycielom refleksję nad stosunkami współżycia w ich własnych zespołach i stanowiły pomoc w rozwiązywaniu spraw konfliktowych.

J. Poplucz w swoich dociekaniaach naukowych skupił się nad organizacją czynności nauczycielskich w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Działania pedagogiczne dotyczyły lekcji szkolnych, działań nauczyciela i uczniów we wzajemnych relacjach.

Profesor nie ograniczał się jedynie do przedstawiania wzorów działań pedagogicznych słabo akcentowanych w literaturze. Poglądy na temat działania pedagogicznego nauczycieli i uczniów na lekcjach w szkole nie są wyłącznie następstwem analiz teoretycznych J. Poplucza, lecz w dużym stopniu są wynikiem od wielu lat prowadzonych w tej dziedzinie badań empirycznych. Monografie Autora są rezultatem konfrontacji założeń teoretycznych z doświadczeniem praktycznym.

Wszelkie działania pedagogiczne stanowią wiodące zagadnienia pedagogiki i praktyki pedagogicznej. Praca pedagogiczna składa się z różnorodnych działań nauczycieli i uczniów. W działaniu Autor wyodrębniał takie składniki, jak: opracowanie informacji, które są przedmiotem kształcenia i wychowania, motywowanie, kontrola i korekta wyników. Elementy te w praktyce przybierają postać czynności, zabiegów, poczynań, modyfikowanych w określonych okolicznościach procesu dydaktyczno-wychowawczego lekcji w zależności od celów oraz warunków wpływających na przebieg i wynik tej pracy.

J. Poplucz twierdził, że poznanie składników i organizacji działania pedagogicznego pozwoliło na przełamanie obserwowanej w praktyce jednostronności dydaktycznej. Działanie pedagogiczne nauczyciela i uczniów obejmuje łącznie kształcenie umysłu i charakteru. Tylko właściwe zaprojektowanie i realizowane działanie pedagogiczne pozwala równocześnie osiągnąć zadania dydaktyczne i wychowawcze.

Długoletnie badania prowadzone przez J. Poplucza, a dotyczące zasad organizowania działań nauczyciela i uczniów nie oznaczają, iż nauczyciel może bez własnego wysiłku odwzorowywać organizację czynności na każdych zajęciach. Optymalizować działania pedagogiczne oznacza lepszą organizację, dokładniejsze ustalenie celów i stwarzanie potrzebnych warunków.

Do uprawianej przez siebie dyscypliny naukowej – pedagogika – pedeutologia – dydaktyka – podchodził refleksyjnie. Był autorem dużej liczby studiów, esejów naukowych, raportów, recenzji i artykułów w czasopismach, np. *Edukacja i Dialog*, *Dyrektor Szkoły*, *Chowanna*, *Nowa Szkoła*, *Wychowanie Na Co Dzień*.

Opublikował 10 książek oraz 180 artykułów. Był promotorem kilku prac doktorskich i kilku recenzji profesorskich. Uczestniczył w konferencjach naukowych szczególnie organizowanych przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

W Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach prowadził badania wspólnie ze studentami na temat sytuacji dzieci w rodzinach objętych pomocą społeczną oraz defektów i dezintegracji wartości u młodzieży objętej procesem resocjalizacji.

Profesor Poplucz posiadał znaczące osiągnięcia w dziedzinie kształcenia absolwentów Uniwersytetu Śląskiego (400 magistrów) i (70 licencjatów) w GWSP w Mysłowicach.

Był człowiekiem skromnym, pracowitym, uczciwym, bezpośrednim. Zasłużonym i cenionym pracownikiem naukowym szkolnictwa wyższego na Śląsku.

Zmarł 9 marca 2008 roku w Tychach.

Piotr Kowolik

Recenzje, informacje, dobre praktyki

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

EAEA organizuje i patronuje wielu międzynarodowym konferencjom, seminariom, warsztatom w obszarze szeroko pojętej edukacji dorosłych. W skrócie przybliżamy najważniejsze nadchodzące wydarzenia:

IV Międzynarodowa konferencja nt. *Badania nad dostępem i edukacją rozwojową* 24–27 września 2008, San Juan, Puerto Rico

Edukacja rozwojowa wspiera naukowy i osobisty rozwój słabiej przygotowanych osób uczących się poprzez doradztwo, poradnictwo, zajęcia w małych grupach, zajęcia indywidualne.

Patronat nad konferencją objęło Państwowe Centrum Edukacji Rozwojowej (NCDE). Przypominamy, że to jedna z największych konferencji poświęconych badaniom, która odbywa się co 5 lat i w tym roku planuje przyciągnąć uwagę około 400 uczestników.

Szkolenie: *Promowanie kultury przedsiębiorczości w edukacji dorosłych* 7–11 września 2008, Wiedeń, Austria

Przypominamy o wrześniowym terminie warsztatów szkoleniowych poświęconych promowaniu idei przedsiębiorczości w edukacji dorosłych. Szkolenie jest rezultatem międzynarodowego projektu PECAE, realizowanego w ramach programu UE Socrates Grundtvig 3. Celem kursu jest promowanie kultury przedsiębiorczości wśród edukatorów osób

dorosłych z różnych dziedzin. Szkolenie skierowane jest do: nauczycieli/dyrektorów/menedżerów instytucji szkolnictwa wyższego/instytucji oferujących kursy dla dorosłych; nauczycieli/trenerów osób dorosłych; osób szkolących nauczycieli. Program szkolenia podzielony został na 6 modułów: Wstęp do przedsiębiorczości; Audyt kompetencji; Umiejętności komunikacji; Kreatywne myślenie i umiejętności innowacyjne; Umiejętność podejmowania decyzji; kompetencje osobiste. Osoby zainteresowane udziałem w szkoleniu mogą ubiegać się o dofinansowanie z funduszy europejskich w ramach programu Grundtvig „Wyjazdy szkoleniowe dla kadry edukacji dorosłych”.

Warsztaty sieci CEE stowarzyszenia EAEA 18–21 września, Balatonszepezd, Węgry

Prace Sieci rozpoczęte w 2007 r. bazują na dokumencie Komisji Europejskiej z września 2007 (Edukacja Dorosłych, Plan Działania – COM 558/2007 09 27) zgodnie z którym każde państwo członkowskie ma za zadanie stworzyć własny plan działania w określonej liczbie faz, najpóźniej do końca 2010 r. Członkowie Sieci pragną podzielić się dotychczas zebranymi doświadczeniami, jak również uzyskać opinie ekspertów z krajów członkowskich Europy Centralnej i Wschodniej.

Szczegółowe informacje oraz pełna lista nadchodzących wydarzeń dostępne są na stronie:

www.eaea.org/events

Małgorzata KACPRZAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

Teresa Jaszczuk, Iwona Bednarczyk (red):
Standardy kwalifikacji i modułowe
programy kształcenia zawodowego
dla mikroprzedsiębiorców.
ITeE – PIB, Radom 2008

Prezentowana publikacja została opracowana na podstawie realizowanych w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB projektów:

- *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności*, Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL; 2006–2008;
- *Krajowy system kształcenia zawodowego*, Projekt Phare 2000, 2002–2003;
- *Opracowanie i upowszechnienie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych*, EFS, SPO RZL, 2006–2008;
- *Przygotowanie innowacyjnych programów do kształcenia zawodowego*, Program SPO RZL; 2005–2007.

Głównym impulsem do przygotowania publikacji był program IW EQUAL – *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą wzrostu konkurencyjności*, w którym uczestniczyło 400 mikroprzedsiębiorstw.

Rozwój gospodarczy, jak i zmiany w pracy wymuszają potrzebę szukania nowych metod pracy, kształcenia i rozwoju zawodowego.

Konkurencyjność i innowacyjność pracowników i przedsiębiorstw w epoce gospodarki opartej na wiedzy ma miejsce głównie w płaszczyźnie intelektualnej. Postęp techniczny prowadzi do intelektualizacji pracy. Stąd dominujące tendencje edukacyjne współczesności to głównie:

- uczenie się w ciągu całego życia,
- wszechstronny rozwój osobowości,
- symbioza kształcenia formalnego i nieformalnego,
- nowe możliwości kształcenia związane z zastosowaniem technologii informatycznych – e-learningu.

Szanse stabilizacji i rozwoju mikroprzedsiębiorstw tkwią głównie w doskonaleniu kwalifikacji zawodowych oraz zastosowaniu innowacyjnych technologii i informatycznych. Warunkiem powodzenia jest więc edukacyjna strategia rozwoju – ustawiczna edukacja pracowników.

W publikacji zaproponowano wykorzystanie w procesie ustawicznej edukacji zawodowej właścicieli i pracowników specyficznych wybranych innowacyjnych elementów *standardów kwalifikacji zawodowych, modułowych programów kształcenia i doskonalenia zawodowego i pakietów edukacyjnych*.

Wielostronność pracy w mikroprzedsiębiorstwach powoduje, że zaproponowano wybór z wielu zawodów: *kierownik małego przedsiębiorstwa, specjalista ds. marketingu i handlu, specjalista kontroli jakości, specjalista analizy rynku, specjalista ds. reklamy, magazynier, organizator obsługi sprzedaży internetowej, ekspedytor sprzedaży wysyłkowej/internetowej, sprzedawca, technik poligraf, technik prac biurowych*.

W związku ze znacznym rozproszeniem terytorialnym mikroprzedsiębiorstw sugerowaną technologią kształcenia jest e-learning. Wybrane materiały mają postać elektroniczną, są w większości dostępne w bazach danych. Baza Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej www.standardyiskolenia.gov.pl zawiera zbiór standardów kwalifikacji zawodowych i modułowych programów kursów doskonalenia zawodowego. Specjalnie dla mikroprzedsiębiorstw opracowano wortal www.mikroprzedsiębiorczosc.pl z narzędziem Internetowy Doradca Przedsiębiorcy.

Przekazany w publikacji wybór materiałów adresowany głównie do mikroprzedsiębiorców jest ukierunkowany na rozwiązywanie najczęściej spotykanych problemów:

- poszukiwanie pracy,
- podejmowanie działalności gospodarczej
- analizę i identyfikację problemów rynku,

- rozpoznawanie rynku,
- księgowość i obsługa programów,
- pozyskiwanie unijnych środków,
- korzystanie z sieci Internet.

Książka może być również przydatna dla uczniów technikum kształcących się w zawodach: *agrobiznes, ekonomista, handlowiec, organizacja reklamy, spedytor, logistyk i administracji*.

Głównym przesłaniem publikacji jest dostosowanie wyboru materiałów do kształcenia i doskonalenia w mikroprzedsiębiorstwach oraz zachęcenie do korzystania z internetowych baz danych i e-learningu.

Wykorzystanie inspiracji edukacyjnych, zawartych w standardach, innowacyjnych modułowych programach kształcenia, pakietach edukacyjnych, będzie sprzyjać zwiększeniu efektywności ustawicznej edukacji zawodowej w przedsiębiorstwie.

Edyta Koziel

Henryk Bednarczyk, Tomasz Kupidura
(red. nauk.), *Edukacja informatyczna w aktywizacji dorosłych na wsi*

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom 2008, ss. 238. Publikacja naukowa finansowana ze środków finansowych na naukę w latach 2006–2008, projekt badawczy Nr COST/5/2005.

Edukacja informatyczna w aktywizacji dorosłych na wsi jest wstępnym raportem z realizacji projektu *Badania wpływu nowych lokalnych systemów informacji i doradztwa na rynek pracy* (akcji A23 programu COST) w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu. Teren badań w projekcie to głównie Gminne Centra Informacji (wybór spośród 1000 placówek w kraju), bezrobotni,

studenci, uczniowie i zatrudnieni korzystający z usług tych placówek. W książce można znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

- *Jaki jest stan i jakość: informacji, doradztwa zawodowego, wiedzy i umiejętności informatycznych w społeczności lokalnej?*
- *Jaki jest wpływ wiedzy i umiejętności informatycznych na aktywność zawodową?*
- *Jakie międzynarodowe doświadczenia można wykorzystać w zwiększonym dostępie do technologii informatycznych i aktywizacji zawodowej społeczności lokalnych?*

W rozdziale pierwszym, przedstawiono w ujęciu teoretycznym zagadnienia związane z wpływem komputera na zmianę pracy człowieka. Przeanalizowano teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji dorosłych w kontekście edukacji informatycznej i jej roli w kształceniu ustawicznym dorosłych. Rozdział drugi analizuje zagadnienia procesów uczenia się i aktywizacji zawodowej na wsi. Na podstawie wybranych publikacji rezultatów badań partnerów grupy COST oraz projektu MEVA, doświadczeń Centrów informacji dla środowisk wiejskich „Carrefours” przedstawiono założenia projektu COST. Omówiono analizę metod matematycznych i wyniki analizy statystycznej rezultatów badań. W rozdziale trzecim zawarty jest opis indywidualnych przypadków – dobrych praktyk, w tym: Gminnych Centrów na Mazowszu, technologii przeciwdziałającej wykluczeniu cyfrowemu opracowanych w projekcie MEVA z udziałem instytucji oświaty dorosłych Austrii, Szwecji, Polski i Hiszpanii. Przedstawiono rezultaty eksperymentu społecznej sieci komputerowej eSycyna, doświadczenia polskich uniwersytetów trzeciego wieku, N@utobusu.

Badania opisane w książce wykazały, że zbudowano w zasadzie wystarczającą pu-

bliczną infrastrukturę komputerową i internetową. Zapewniono otwarty dostęp do sieci internetowej. Natomiast stale aktualnym problemem jest modernizacja sprzętu komputerowego, zapewnienie wyższej jakości i niezawodności dostępu do sieci internetowej, a także tradycyjne nierozwiązane problemy finansowania tych publicznych centrów z dostępem do Internetu. Monografia może być przeznaczona dla organizatorów i wykładowców kształcenia informatycznego dorosłych.

Mirosław Żurek

**Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska,
Iwona Kacak: *Transfer wiedzy i usług
wsparcia dla mikroprzedsiębiorstw.***
ITeE – PIB, Radom, 2008, 283 s.

Publikacja przedstawia swoistą historię sukcesu projektu „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności” realizowanego w ramach Programu Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL, który wdrażany jest w Unii Europejskiej od 2001 r., a od roku 2004 we wszystkich 25 Państwach Członkowskich, w tym w Polsce. Celem Programu Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL jest zwalczanie wszelkich form dyskryminacji i nierówności na rynku pracy. Z założenia PIW EQUAL to laboratorium testowe dla nowych rozwiązań promujących nowe sposoby przeciwdziałania wykluczeniu z rynku pracy osób, przed którymi stoją bariery uniemożliwiające bądź utrudniające im wejście, powrót czy też utrzymanie się na rynku pracy.

W pierwszym rozdziale książki przedstawiono specyfikę mikroprzedsiębiorstw, bariery rozwoju usług wsparcia i doskonale-

nia zawodowego. Jest on jednocześnie uzasadnieniem wyboru beneficjentów projektu – mikroprzedsiębiorców, których uznano za grupę dyskryminowaną na rynku pracy, dysponującą zazwyczaj niewielkimi środkami, skutecznie blokującymi możliwość inwestowania i rozwoju, ale jednocześnie charakteryzującą się dużą aktywnością, zapewniającą zatrudnienie sobie i innym.

W rozdziale drugim przedstawiono ideę utworzonego w ramach IW EQUAL Partnerstwa na Rzecz Rozwoju realizującego projekt „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności”, którego głównym celem było opracowanie i przetestowanie modelu transferu wiedzy oraz usług wspomagających rozwój i podnoszenie konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw w oparciu o nowoczesne technologie informacyjne. Przedstawiono także założenie i podstawowe elementy modelu transferu wiedzy do mikroprzedsiębiorstw, tj. potrzeby edukacyjne; wortal Internetowy Doradca Przedsiębiorcy; e-doradztwo; e-learning; Sieć Innowacji i Współpracy Mikroprzedsiębiorstw; w głównym i lokalnym nurcie polityki; monitoringu i ewaluacja.

Model był testowany i weryfikowany przez grupę 357 mikroprzedsiębiorstw z branż: obuwniczej, odzieżowej, poligraficznej, drzewnej, fotograficznej oraz wybranej grupy branż (specyficznych dla regionu) z województw: mazowieckiego, podkarpackiego, kujawsko-pomorskiego i podlaskiego – beneficjentów projektu.

Analiza problemów mikroprzedsiębiorstw, testowanie modelu transferu wiedzy pozwoliło na upowszechnianie rezultatów projektu i sformułowanie wniosków do głównego i lokalnego nurtu polityki.

Monografia adresowana jest nie tylko do beneficjentów projektu IW EQUAL „Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności”, ale także do in-

nych polskich mikroprzedsiębiorstw, a jednocześnie do instytucji, które chcą wykorzystać doświadczenia i sukces tego projektu w innych programach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Hanna Cachuń

Innowacyjność i konkurencyjność mikroprzedsiębiorstw

3 czerwca 2008 roku w Ministerstwie Gospodarki w Warszawie odbyła się Konferencja *INNOWACYJNOŚĆ I KONKURENCYJNOŚĆ MIKROPRZEDSIĘBIORSTW*. Organizatorami przedsięwzięcia był Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu przy współpracy Politechniki Radomskiej im. K. Pułaskiego, Polskiej Sieci Współpracy i Innowacji Mikroprzedsiębiorstw i Ministerstwa Gospodarki – Departamentu Instrumentów Wsparcia w Warszawie.

Celem konferencji było przedstawienie analizy szans i barier rozwoju oraz czynników wzrostu innowacyjności i konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw, a także oferty zastosowań rezultatów Programu Wieloletniego PW-004, projektu IW EQUAL i COST.

Do uczestnictwa w konferencji zostali zaproszeni właściciele mikro- i małych przedsiębiorstw, organizacje pracodawców – Związek Rzemiosła Polskiego, Krajową Izbę Gospodarczą, Polską Konfederację Pracodawców Prywatnych „LEWIATAN”, Business Center Club (BCC) oraz centrale związkowe NSZZ „Solidarność”, OPZZ; przedstawiciele Ministerstwa Gospodarki, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwa Rozwoju Regionalnego oraz instytucje wspierające przedsiębiorstwa – Państwową Agencję Rozwoju Przed-

siębiorczości, Inkubatory Przedsiębiorczości, Parki Technologiczne.

W konferencji uczestniczył wiceminister Ryszard Baniak, dr Bronisława Kowalak – dyrektor Departamentu Instrumentów Wsparcia Ministerstwa Gospodarki i wicedyrektor tego departamentu Ewa Śwędrowska.

Po uroczystym otwarciu konferencji przez prof. dr. hab. inż. Adama Mazurkiewicza – dyrektora ITeE – PIB w Radomiu, rozpoczęła się sesja plenarna pt.: *Polityka gospodarcza i projekty wsparcia rozwoju mikroprzedsiębiorstw*, której współprzewodniczącymi byli dr Bronisława Kowalak – Dyrektor Departamentu Instrumentów Wsparcia Ministerstwa Gospodarki oraz wcześniej już wspomniany prof. dr. hab. inż. Adam Mazurkiewicz. Program sesji obejmował następujące wystąpienia:

- *Instrumenty wsparcia innowacyjności i konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw* – dr Bronisława Kowalak (Departament Instrumentów Wsparcia Ministerstwa Gospodarki),
- *Doskonalenie systemu rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji* – Program Wieloletni PW-004 – prof. dr hab. inż. Adam Mazurkiewicz (ITeE – PIB),
- *Przedsiębiorczość w sieci, doświadczenia EQUAL* – H. Bednarczyk (ITeE – PIB),
- *Kapitał ludzki a wzrost konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw COST* – E. Frejtag-Mika (Politechnika Radomska).

Dyrektor Bronisława Kowalak w swoim wystąpieniu wymieniła trzy priorytety, tj. aktywne społeczeństwo, innowacyjna gospodarka i sprawne instytucje wspierające rozwój gospodarki opartej na wiedzy, które są zawarte w II Krajowym Programie Reform na lata 2008–2011 zakładającym rozwój gospodarki krajowej opartej na wiedzy. W wystąpieniu poruszony był temat znaczenia inkubatorów przedsiębiorczości i technologii, jak również parki technologiczne i przemysłowe, strefy

ekonomiczne, które umożliwiają korzystanie mikroprzedsiębiorcom ze wsparcia, jakie oferują.

Dyrektor Adam Mazurkiewicz poruszył kilka istotnych kwestii dotyczących doskonalenia systemu rozwoju innowacyjności w produkcji eksploatacji opierając się na doświadczeniach z realizacji rządowego Programu Wieloletniego PW-004, który daje szansę dużych możliwości opracowania i wdrożenia rozwiązań innowacyjnych na poziomie światowym. W wystąpieniu był przedstawiony problem niskiego poziomu wdrażania innowacji w Polsce względem stosunkowo dynamicznego rozwoju działalności badawczej.

Doświadczenia i wnioski wynikające z realizacji i wdrażania projektu IW EQUAL *Przedsiębiorczość w sieci* – Internet szansą na wzrost konkurencyjności zaprezentował dr hab. Henryk Bednarczyk prof. ITeE, WSP ZNP. Tematyka wystąpienia obejmowała możliwości kontynuacji projektu EQUAL *Przedsiębiorczość w sieci...*, dzięki utworzonej *Polskiej Sieci Współpracy i Innowacji Mikroprzedsiębiorstw* na bazie grupy 400 mikroprzedsiębiorców uczestniczących w realizacji projektu IW EQUAL.

Prof. dr hab. Eliza Frejtag-Mika przedstawiła możliwości rozwoju mikroprzedsiębiorstw głównie poprzez inwestowanie w innowacje, planowanie kariery zawodowej, współpracę i wymianę doświadczeń na różnych płaszczyznach działania.

Drugą część konferencji stanowił panel dyskusyjny pt.: Bariery i szanse rozwoju mikroprzedsiębiorstw w praktyce, polityce gospodarczej, badaniach naukowych, którego moderatorami byli Ewa Swędrowska – Zastępca Dyrektora Departamentu Instrumentów Wsparcia Ministerstwa Gospodarki, Andrzej Wasilewski – Prezes Fundacji Rozwoju Przedsiębiorczości w Suwałkach i prof. dr hab. Jerzy Żuchowski – Dziekan Wydziału Ekonomicznego Politechniki Radomskiej. Podstawą dyskusji i wystąpień były problemy przedsiębiorstw oraz opubliko-

wane (niewygaszane) referaty i zagraniczne artykuły, wymienione poniżej:

- *Problemy rozwoju mikroprzedsiębiorstw, rzemiosła* – J. Bartnik, N. Pruszanowski (ZRP),
- *Bariery i szanse rozwoju mikroprzedsiębiorstw* – M. Gagacka (Politechnika Radomska),
- *Ekonomiczne i prawne determinanty funkcjonowania mikroprzedsiębiorstw* – T. Gawlik, I. Bednarczyk (ITeE – PIB, Politechnika Radomska),
- *Analiza dobrych praktyk projektów wspierających mikroprzedsiębiorstwa w Polsce i Europie* – D. Koprowska, T. Gawlik, I. Bednarczyk (ITeE – PIB, Politechnika Radomska),
- *Jakość produkcji, jako czynnik wzrostu konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw* – J. Żuchowski (Politechnika Radomska),
- *Nowe materiały i innowacyjne technologie w mikroprzedsiębiorstwach obuwniczych i odzieżowych* – M. Pawłowa (Politechnika Radomska),
- *Standardy kwalifikacji zawodowych w gospodarce i kształceniu pracowników* – I. Woźniak, T. Jaszczyk (ITeE – PIB),
- *Innowacyjne modułowe programy kształcenia zawodowego* – J. Figurski, E. Kozieł, M. Sołtysiak (ITeE – PIB),
- *Kwalifikacje pracowników przedsiębiorstw* – J. Brzostek-Pawłowska (IMM),
- *Platforma e-Dialog – ocena kompetencji, rekrutacja, dobór szkoleń dla pracowników* – P. Piasecki (NTI),
- *Rozwój doskonalenia zawodowego w innowacyjnej gospodarce* – K. Symela (ITeE – PIB),
- *Laboratoria innowacji – narzędzie wsparcia rozwoju konkurencyjności przedsiębiorstw* (Leonardo da Vinci), J. Religa, T. Sułkowski, K. Skoczylas (ITeE – PIB),
- *Przyczyny szybkiego wzrostu liczby przedsiębiorstw w środowisku lokalnym* – C. Michelacci, CEMFI (Hiszpania),

- *Kim są osoby pracujące na własny rachunek? Nowe podejście empiryczne* – L. Farrell, University College Dublin (Irlandia),
- *Teorie testujące tworzenie miejsc pracy: Czy podaż kreuje własny popyt?* – A. Nevalainen, Tampere University (Finlandia).

Zostały one zawarte w książce pt.: *Innowacyjność i konkurencyjność mikroprzedsiębiorstw*.

Konferencja *Innowacyjność i konkurencyjność mikroprzedsiębiorstw* była bardzo dobrze przyjęta zarówno przez przedstawicieli rządu, jak i uczestników konferencji, dzięki zapewnieniu świetnego pakietu materiałów konferencyjnych, doskonałej organizacji i wysokiej jakości prezentacji oraz świetnie przygotowanych prelegentów. Wiedza zdobyta przez uczestników konferencji zostanie wykorzystana w realizacji kolejnych projektów wspierających rozwój sektora MSP oraz pozwoli na kontynuację działań wdrażania rezultatów projektów do polityki państwa.

Panel dyskusyjny pozwolił na swobodne wypowiedzi nie tylko osób reprezentujących instytucje otoczenia biznesu, ale przede wszystkim samych przedsiębiorców. Wszyscy zgodnie stwierdzili, iż sytuacja polskich przedsiębiorców na wspólnym europejskim rynku jest trudna, trzeba inwestować w rozwój i doskonalenie kadr, podejmować często uciążliwe w gąszczu biurokracji, ale ważne inicjatywy wspierające, pozyskiwać fundusze na nowe rozwiązania.

Panel zakończył i podsumował prof. dr hab. Jerzy Żuchowski. Ogółem w konferencji uczestniczyło ponad 120 osób i był to dobry czas na konfrontację teorii (propozycji rządowych) z praktyką.

Konferencji towarzyszyła wystawa rezultatów projektów, wydawnictw i prezentacja filmów.

Katarzyna Wachnicka,
Alicja Sadłowska

Stefan M. Kwiatkowski, Mirosław Żurek (red. nauk.), *Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier*, Warszawa–Radom 2008, ss. 277

Monografia „Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier” została sfinansowana ze środków na naukę w latach 2006–2008, projekt badawczy specjalny nr COST/7/2005 „Badanie wpływu nowych systemów informowania i doradztwa zawodowego w szkołach wyższych na aktywność studentów i absolwentów na rynku pracy”.

Celem ogólnym projektu było ukazanie znaczenia i wpływu systemów informowania i doradztwa zawodowego w szkołach wyższych na kształtowanie sytuacji studenta i absolwenta na rynku pracy.

Cele szczegółowe projektu przewidywały wykonanie następujących zadań:

- analizy porównawczej międzynarodowych doświadczeń i „dobrych praktyk” funkcjonowania systemów informacji i doradztwa zawodowego w szkołach wyższych;
- zbadanie zakresu i jakości kształcenia nieformalnego i incydentalnego zachodzącego z aktywnym udziałem akademickich biur karier oraz samorządów i stowarzyszeń studenckich;
- określenie wpływu i korelacji systemów informowania, doradztwa zawodowego a celami, treściami i procesami kształcenia w szkole wyższej;
- określenie czynników umożliwiających kształtowanie postaw przedsiębiorczych studentów i absolwentów w toku studiów;
- ewaluacja nakładów i efektów przedsięwzięć informacyjno-doradczych prowadzonych dla studentów i absolwentów przez akademickie biura karier;
- analiza zewnętrznych korzyści przedsięwzięć informacyjno-doradczych realizowanych przez akademickie biura karier;

- poszukiwanie związków przyczynowych (ilościowych i jakościowych) pomiędzy nakładami i efektami działań informacyjno-doradczych w skali mikro- i makro-ekonomicznej.

Publikacja jest pierwszym raportem z badań, składa się z dwóch części: ogólnego przeglądu, analizy aktywności zawodowej w szkołach wyższych przygotowanych przez zaproszonych ekspertów, głównie pracowników naukowych oraz wstępnego raportu z realizacji projektu COST.

Publikacja miała na celu dokonanie prób bilansu, diagnozy stanu i oceny efektywności działalności ABK. Zamieszczono w niej informacje o projektach najbardziej zbliżonych tematycznie. Zaprezentowane zostały wyniki badań celowo dobranej próby badawczej 42 biur karier, na podstawie których przedstawiona została diagnoza stanu, określono przygotowanie i oceny działalności pracowników biur, zebrano opinie studentów odwiedzających ABK, samorządów i organizacji studenckich, a także współpracujących instytucji.

Kondycja poszczególnych akademickich biur karier jest zróżnicowana. Poza środkami na uruchomienie i konkursami na granty ukierunkowane na rozwój brakuje trwałych środków finansowych. W krótkim czasie ABK zdobyły ogromne doświadczenie, przeprowadzając wiele oryginalnych przedsięwzięć zachęcających studentów do przygotowania się do podjęcia pracy zawodowej. Wiele biur stało się trwale potrzebnymi jednostkami organizacyjnymi uczelni i znalazło swoje miejsce również w procesie dydaktycznym.

Dzięki ABK problemy popytu na absolwentów, ich szanse zatrudnienia stały się przedmiotem zainteresowań podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni.

Zmiany sytuacji na rynku pracy w jeszcze większym stopniu powinny aktywizować ABK i studentów do podejmowania pracy w czasie studiów, poznania potrzeb przyszłych pracodawców dla wcześniejszego uzupełniania wiedzy, zdobycia oczekiwanych umiejętności.

Tomasz Kupidura

Contents

□ Commentary

National Intellectual of Poland – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
--	---

□ Problems of adult education in Poland and in the world

Leszek Wiczorek: Social sectoral dialogue in education	9
Ludmiła Łopacińska: Background, challenges and the reality of intercultural education	18
Heribert Hinzen: CONFITEA VI – the UNESCO's International Conference on Adult Education in the Context of MDGs, EFA, UNLD, LIFE, DESD Agendas	27
Justyna Smolarek: Educational experience of women – comparison of three generations	39
Olga Jabłonko: The French andragogical thought – Antoine Nicolas Condorcet (1743–1794)	46

□ Education in Germany

Hanna Solarczyk-Szwec: Out of university vocational education research centres in Germany	51
Markus Bretschneider: Situation with the recognition of non-formal and informal learning in Germany	59
Michael Lacher: The development of the competences and training in enterprises	61
Kinga Łabędzka: European standards of vocational counsellor workspace – exchange the experiences and good practices	67

□ Educational projects – overview

Mirosław Żurek, Ludmiła Łopacińska: Academic Career Services in Polish reality	72
Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska: Entrepreneurship in the Web – IW EQUAL Experience	80
Tomasz Kupidura, Henryk Bednarczyk: Vocational activation of adults in rural areas – Project COST A23 ITeE – PIB	93
Ireneusz Woźniak, Teresa Jaszczyk, Tomasz Kupidura: Vocational Quali- fication Standards in Economy and Staff Training	111
Janusz Figurski, Edyta Koziel, Małgorzata Sołtysiak: Innovative Modular Programmes for Vocational Training	119

□ Profiles of outstanding adult educators

Kazimierz Went – <i>Henryk Bednarczyk</i>	131
Jan Poplucz – <i>Piotr Kowolik</i>	133

□ Conferences, information, good practice

EAEA – European Association for the Education of Adults – informacje – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	137
Teresa Jaszczuk, Iwona Bednarczyk (red): Standardy kwalifikacji i modułowe programy kształcenia zawodowego dla mikroprzedsiębiorców. ITeE – PIB, Radom 2008 – <i>Edyta Kozieł</i>	138
Bednarczyk H., Kupidura T.: Edukacja informatyczna w aktywizacji doro- słych na wsi. ITeE – PIB, Radom 2008 – <i>Mirosław Żurek</i>	139
Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska, Iwona Kacak: Transfer wiedzy i usług wsparcia dla mikroprzedsiębiorstw. ITeE – PIB, Radom 2008 – <i>Hanna Caliń</i>	140
Innowacyjność i konkurencyjność mikroprzedsiębiorstw, 03.06.2008 War- szawa – <i>Katarzyna Wachnicka, Alicja Sadłowska</i>	141
Kwiatkowski S.M., Żurek M. (red.): Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier. ITeE – PIB, Radom 2008 – <i>Tomasz Kupidura</i>	143

□ Содержание

147

Содержание

□ Комментарий

Интеллектуальный Капитал Польши – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
---	---

□ Проблемы просвещения взрослых в Польше и за рубежом

Лешек Вечорек: Секторный общественный диалог в образовании.....	9
Людмила Лопациньска: Основа, вызовы а действительный облик межкультурного обучения	18
Хелиберт Хинзен: CONFINTEA VI – Всемирная конференция ЮНЕСКО Образование взрослых в международных программах: MDGs, EFA, UNLD, LIFE и DESD	27
Юстина Смолярек: Образовательный опыт женщин – сравнительный анализ трех поколений	39
Ольга Яблонко: Французская андрагогическая идея – Антоинэ Николяс Кондорцэт (1743–1794)	46

□ Образование в Германии

Ханна Солярчик-Швец: Внеуниверситетские центра по исследованию образования взрослых в Германии.....	51
Маркус Бретсхнейдер: Признаваемость неформального и случайного обучения в Германии	59
Michael Lacher: Эволюция компетенции а обучение на предприятиях	61
Кинга Лабендзка: Профконсультант: из польского и германского опытов	67

□ Образовательные гранты – подведение итогов

Мирослав Журек, Людмила Лопациньска: Академические центра карьера в Польше	72
Хенрик Беднарчик, Дорота Копровска: Предпринимательство в сети – из опыта проекта IW EQUAL	80
Томаш Купидура, Хенрик Беднарчик: Профессиональная активизация взрослого населения в сельских районах – проект COST A23.....	93
Иренеуш Нозыняк, Тереса Ящик, Томаш Купидура: Стандарты профессиональных квалификаций в экономики и обучении работников	111
Януш Фигурски, Эдыта Козел, Малгожата Солтысяк: Инновационные модульные программы профессионального обучения ...	119

□ Выдающиеся педагоги

Казимеж Вента – Хенрик Беднарчик	131
Ян Поплуч – Пиотр Коволик	133

□ Рецензии, информации, добрые практики	
ЕАЕА – European Association for the Education of Adults – информации – <i>Малгожата Кацпжак</i>	137
Ящик Т., Беднарчик И. (ред.): Стандарты квалификации и модульные программы для микропредприятий. ИТеЭ – НИИ, Радом 2008 – <i>Эдыта</i> <i>Козел</i>	138
Беднарчик Х., Купидура Т.: Информационное образование в активизации взрослого населения сельских районов. – ИТеЭ – НИИ, Радом 2008 – <i>Мирослав Журек</i>	139
Беднарчик Х., Копровска Д., Кацак И.: Трансфер знаний и услуг поддержки для микропредприятий. ИТеЭ – НИИ, Радом 2008 – <i>Ханна</i> <i>Цалунь</i>	140
Инновационность и конкурентноспособность микропредприятий, 03.06.2008 Варшава – <i>Екатерина Вахницка, Алиция Садловска</i>	141
Квятковски С.М., Журек М. (ред.): Профессиональная активизация студентов в академических центрах карьера. ИОИ, ВПУ, ИТеЭ – НИИ, Варшава–Радом – <i>Томаш Купидура</i>	143
□ Contents	145