
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

4(71)/2010

Polish Journal
of Continuing Education

Patronat/ *European Association for the Education of Adults*
Współpraca: *International Society for Engineering Education*
Auspices/ *Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger*
Cooperation: *Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger*

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – UJ (Poland); Peter Backfish – EVBB (Germany);
Prof. Henryk Bednarczyk – ITEE – PIB (Poland); Dr Małgorzata Bogaj – UJK
(Poland); Manfred Dunkel, PhD (Germany); Zenon Gaworczuk (Poland);
Prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland); Prof. Stanisław Kaczor (Poland);
Andrzej Kirejczyk (Poland); Prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany);
Berthold Kuhn – EVBB (Germany); Prof. Tomáš Kozík – (Slovakia);
Prof. Aleksander Łuczak – WSLiE TWP (Poland);
Dr hab. Henryk Noga – UP – Kraków (Poland);
Prof. Ryszard Parzęcki – KPSW (Poland); Prof. Maria Pawłowa – PR
(Poland); Andrzej Piłat (Poland); Prof. Ewa Przybylska – UMK (Poland);
Maria H. Rudowski (France); Prof. Jan Saran – UMCS (Poland);
Prof. Igor P. Smirnov (Russia); Prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM
(Poland); Prof. Jerzy Stochmialek – UKSW (Poland); Prof. Janos Sz. Toth –
EAEA (Hungary); Sue Waddington – EAEA (UK); Prof. Zdzisław Wołk – UZ
(Poland); Prof. Ladislav Varkoly (Slovakia)

Komentarz

Commentary

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Problems of adult education in Poland
and in the world

Pedagogika pracy

Work Pedagogy

REDAKCJA/Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Dorota Koprowska,
Wanda Surosz, Jolanta Religa, Marcin Olifirowicz
Sekretarz: Joanna Tomczyńska

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

RECENZJE/Reviews

dr hab. Wojciech Walat, prof. UR
dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

- ukazuje się od 1993 roku, nakład 4/71 t. – 600 egz., łącznie 68 850 egz.
- Wersja elektroniczna: www.pedagogikapraczy.pl
- Czasopismo punktowane MNiSzW – 6 punktów (www.nauka.gov.pl)
- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities

Kształcenie i szkolenie zawodowe w europejskim roku zwalczania biedy i wykluczenia społecznego

Vocational education and training in
the European Year of Combating
Poverty and Social Exclusion

Recenzje, konferencje, informacje

Reviews, conferences,
information

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

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 236 t., 165 100 egz.

Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)

Tłumaczenia:

Język angielski – Małgorzata Kacprzak

Język rosyjski – Mirosław Żurek

Recenzenci:

dr hab. Wojciech Walat, prof. UR

dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Bożena Mazur, Joanna Iwanowska



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

□	Komentarz	
	Europa 2010 – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie	
	Valentina Aprea: Innowacje we włoskim systemie edukacji	9
	Nataliya Avshenyuk: Europejski wymiar internacjonalizacji kształcenia pedagogicznego	13
	Dorota Koprowska: Wiedza jako czynnik rozwoju i wzrostu konkurencyjności przedsiębiorstw	20
	Błażej Przybylski: O konieczności społecznej debaty o patriotyzmie	26
	Larissa Lukyanova: Internacjonalizacja edukacji dorosłych	35
□	Pedagogika Pracy	
	Henryk Noga: Sukcesy w pracy dydaktyczno-wychowawczej w opinii nauczycieli przedmiotów zawodowych	40
	Ewa Przybylska: Qualified to Teach – Wykwalifikowani do nauczania	48
	Maria Kaczmarek, Dagmara Kowalik: Walidacja efektów uczenia się w kształceniu zawodowym	54
	Iwona Kacak: Efektywność e-kształcenia i e-dokształcania zawodowego – studia przypadków	64
	Elżbieta Sałata, Magdalena Rzewuska-Woźniak: Nauczyciel w szkole uczącej się	72
□	Kształcenie i szkolenie zawodowe w europejskim roku zwalczania biedy i wykluczenia społecznego	
	Berthold Kuhn: Przeciwdziałanie społecznej marginalizacji w działalności Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB) ...	79
	Małgorzata Kacprzak: Problem biedy i ubóstwa w Europie	86
	João Delgado: Wyzwania dla kształcenia i szkoleń zawodowych w kontekście Strategii Europa 2020	91
	Henryk Bednarczyk: Innowacyjne technologie – nowe kwalifikacje zawodowe przyszłości	97
	Bernhard Michael Beckmann: Nagroda „DIE EUROPA” 2010 dla polskiego projektu IW EQUAL „Przedsiębiorczość w sieci...”	107

☐	Recenzje, konferencje, informacje	
	Edukacja – Technika – Informatyka, Przemysł 21–22 września 2010 roku – <i>Tomasz Sułkowski</i>	113
	Badanie – Dojrzewanie – Rozwój, Lwów 16–21 sierpnia 2010 roku – <i>Dorota Jankowska</i>	114
	Pedagogika pracy. Dyskurs o przyszłości, 25–26 października 2010 roku, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy – <i>Zbigniew Kramek</i>	118
	Małgorzata Taraszkiewicz, Czesław Plewka: Uczymy się uczyć, Szczecin 2010 – <i>Sławomira Gruszevska</i>	119
	Daniel Kukła: Preorientacja i orientacja zawodowa w edukacji, Warszawa 2010 – <i>Monika Czerw</i>	121
☐	Contents	123
☐	Содержание	124

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



Europa 2010

Kończący się rok skłania do refleksji: jakie jest nasze miejsce, jak jest postrzegana nasza obecność w edukacyjnej Europie. Czas sugeruje przekazanie samych dobrych informacji.

Na okładce naszego czasopisma prezentujemy zespół Zakładu Kształcenia Ustawicznego Instytutu Technologii Eksploatacji wyróżniony właśnie nagrodą **DIE EUROPA 2010** za projekt *IW EQUAL Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności* (2005–2008).

Celem projektu było rozbudzenie postaw przedsiębiorczych poprzez wypracowanie nowych metod kształcenia/doskonalenia zawodowego z wykorzystaniem technologii informacyjnych. Projekt realizowany wspólnie z 11 partnerami krajowymi i 2 partnerstwami ponadnarodowymi: TENKO Transnational Experience Network: Knowledge & Organisation (Walia, Portugalia, Hiszpania, Polska) *E.N.T.E.R.P.R.I.S.E. for Europe* (Portugalia, Hiszpania, Niemcy, Włochy, Finlandia, Polska).

Nagroda jest przyznawana projektom z okazji corocznej międzynarodowej konferencji Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego. Dziesięcioosobowe jury wybiera zwycięzcę według ustalonych kryteriów. Zamiarem Fundacji i Stowarzyszenia jest to, aby wyróżnienie otrzymywały projekty skierowane do osób dyskryminowanych.

Nagrodę otrzymaliśmy w europejskim roku *Kształcenie i szkolenie zawodowe w zwalczaniu biedy i wykluczenia społecznego* za nowe szanse dla wykluczonych, biednych i mikroprzedsiębiorstw.

Jak pisze laudator **Barnhard Beckmann** „projekt wyróżnia się świeżością idei rozwoju małej przedsiębiorczości, pokonywania barier rozwoju z pomocą nowoczesnych technologii informatycznych. Zaletą projektu jest zbudowana sieć krajowych i europejskich powiązań nie tylko realizatorów projektu, ale głównie beneficjentów europejskich mikroprzedsiębiorstw”.

Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB) jest międzynarodową federacją zrzeszającą 41 instytucji edukacyjnych z 21 krajów europejskich. Ogólnie, EVBB stowarzysza ponad 20 000 pracowników w ponad 1000 instytucjach edukacyjnych (nie uwzględniając uniwersytetów i college'ów). Celem działań jest poprawa jakości kształcenia zawodowego w krajach europejskich oraz intensyfikacja prac nad edukacją w wymiarze europejskim, a w szczególności: wzmocnienie konkurencyjności instytucji edukacyjnych i kwalifikacji pracowników.

Wcześniej jeden z naszych projektów UE *E.N.T.E.R.P.R.I.S.E. for Europe* był poddany specjalnej procedurze **badanie historii sukcesu**.

Zwróć uwagę na polską aktywność w światowym środowisku pedagogiki inżynierskiej. Politechnika Śląska była organizatorem International Conference on Engineering Education ICEE-2010. Kształcenie w wyższych uczelniach technicznych, współpraca międzynarodowa w zakresie edukacji i zatrudnienia absolwentów to wiodące tematy konferencji.

W grudniu ogłoszono rezultaty badań PISA (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów) w których bardzo dobre wyniki uzyskała polska szkoła.

Z inicjatywy OECD zrzeszającego najbardziej rozwinięte kraje świata, w prowadzonych od 2000 r. badaniach w ostatnich uczestniczyło 65 krajów. W Polsce badania przeprowadzono w 180 gimnazjach i 200 szkołach ponadgimnazjalnych.

Wyniki: miejsce Polski w UE – czytanie i interpretacja – 5, nauki przyrodnicze – 7, matematyka – 11. Na czele, kraje skandynawskie i azjatyckie.

Podzielam opinię Sławomira Broniarza, szefa ZNP, że „polscy uczniowie i polscy nauczyciele są w stanie spełnić kryteria badań PISA i wysokiej jakości edukacji” (*Piotr Skarga „Głos Nauczycielski” nr 50, 15 grudnia 2010*). Z całą pewnością polskiej szkole potrzebny był czas do opanowania, jednak zupełnie nowych sprawdzianów.

Masowa edukacja, głównie na coraz wyższych poziomach, i słabe dostosowanie do możliwości technologii informatycznych, powoduje jednak coraz bardziej odczuwalne problemy z jakością kształcenia. Wydaje się, że dobrym krokiem w tym kierunku jest opracowanie i wdrożenie europejskich i krajowych ram kwalifikacji rozumianych jako efekty kształcenia.

Witam serdecznie w Radzie Programowej profesora Tomasa Kozika z Uniwersytetu w Nitrze, którego obecność jest związana z podjętą współpracą naszego czasopisma ze słowackim czasopiśmem naukowym *Technologia Kształcenia (Technologia Zdzietywania)*.

W numerze tradycyjnie: o niektórych problemach edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie widzianych z perspektywy Włoch, Ukrainy, teoretycznych i praktycznych aspektach pedagogiki pracy, innowacjach pedagogicznych.

Dziękuję Czytelnikom, Autorom i Współpracownikom za modernizację – otwarcie naszego czasopisma.

Zachęcam do wsparcia naszych dążeń do umiędzynarodowienia i informatyzacji czasopisma.

Życzę realnych, przydatnych ludziom owoców pracy, zdrowia, radości i satysfakcji w Nowym Roku.

Henryk Bednarczyk

Europe 2010

The year we are about to bid our farewell to makes us ponder on our presence in European education. This special time suggests sharing only good news.

The cover of this volume of our journal presents the entire Vocational Education Research Team at the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute (ITeE-PIB) in Radom that have just been awarded the **DIE EUROPE 2010** prize for IW EQUAL project entitled *Network Entrepreneurship – the Internet as a means of increasing competitiveness (2005–2008)*.

The award goes to projects on the occasion of the international conference organized by the European Association of Vocational Education Institutions.

Quoting **Bartholt Beckmen**, the laudator, “the project is distinguished by the freshness of the ideas for the development of small enterprises, overcoming obstacles on the way to their

development with the use of modern computer technologies. The great advantage of the project is the designed network of national and European relations between the executors of the project and the beneficiaries of European micro enterprises”.

The results of PISA research have also been announced in December, and according to them Polish schools have ranked really high.

Since 2000, 65 countries have participated in the research designed on the initiative of OECD that unites highly developed countries all over the world. In Poland the research have been conducted in 180 middle schools and 200 high schools.

Poland has ranked number 5 in reading and interpretation, number 7 in natural science and number 11 in math among all EU member states. The top ranked countries were Scandinavian and Asian countries.

I am of the same opinion as Sławomir Broniarz, the head of ZNP, who thinks that “Polish students and Polish teachers are capable of meeting PISA requirements and providing high quality education.” (*Piotr Skarga „Głos Nauczycielski” nr 50 15th December 2010*). Polish schools certainly needed the time to make themselves familiar with completely new tests.

Mass education on its higher levels and not sufficient adaptation to the possibilities of computer technologies causes greater problems as far as the quality of education and training is concerned. It seems that the development and implementation of the European and National Qualification Frameworks understood as the results of education is a step in that direction.

I would like to this opportunity to welcome Prof. Tomas Kozik from the University in Nitra, Slovakia, whose presence is connected with the started cooperation between our journal and the Slovakian scientific journal *Technologia Vzdzielywania*.

Traditionally the volume treats about some of the problems in continuing education in Poland and around the globe from the perspective of Italy and Ukraine, theoretical and practical aspects of work pedagogy and educational innovations.

I would like to thank all the Readers, Authors and Co-workers for the modernization – the opening of the journal.

I would encourage you to support our aim to computerize and internationalize our journal.

I hope all your work will bring you palpable and useful results and wish you health, happiness and satisfaction in the coming year.

Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Valentina APREA

Komisja Kultury, Nauki i Edukacji Parlamentu Republiki Włoskiej

Innowacje we włoskim systemie edukacji

Innovations in the Italian system of education

Słowa kluczowe: innowacje edukacyjne, edukacja we Włoszech, globalizacja, sieci współpracy.

Key words: educational innovations, education in Italy, globalization, networks of cooperation.

Summary

The article presents the system of education in Italy. The author pays a special attention to innovations that have been introduced in the last years to facilitate the current system of education. The problems, that the system of education in Italy deals with in the face of the globalization and implementation of technological and methodological innovations, have been elaborated.

Włochy – podobnie jak Europa oraz zapewne inne części świata również starają się odnowić oraz zreformować system edukacji i badań na uniwersytetach, a przede wszystkim system kształcenia zawodowego. Podczas tej Konferencji poruszony zostanie również temat odnowy systemu kształcenia i wychowania we Włoszech z punktu widzenia europejskich zaleceń oraz Europejskiego Roku Kreatywności i Innowacji.

Chcę podkreślić, że moje zawodowe doświadczenia, zawsze łączyły się z tematem wychowania oraz związanymi z nim wyzwaniem z zakresu innowacji, a przede wszystkim kreatywności. Pierwszym problemem wszystkich systemów szkolnictwa i kształcenia jest syndrom Śpiącej Królowej. Przeważnie, boimy się innowacji. Każda zapowiedziana zmiana budzi niepokój, że zostanie zignorowana lub z czasem jej wartość będzie pomniejszana. Jeśli taka zmiana zostaje zaproponowana przez polityków, to zaprzecza się ją tak długo, aż traci swoje cechy polityczne i innowacyjne. Być może można by sobie życzyć, aby nie istniały żadne reformy.

Oczywiście tego byśmy nie chcieli. W międzyczasie znaleźliśmy się jednak w ostatniej fazie starego modelu. Mówiąc o starym modelu, mam na myśli poprzednie stulecie. Stulecie, które przeżyło zapewne niebywałe postępy w obszarze systemów wychowawczych. Mówię o tym, co wydarzyło się we Włoszech i w całej Europie. Oczywiście masowe kształcenie szkolne wywarło ogromny wpływ na XX wiek na całym świecie. Zatem oznacza to, że przywilej, który był zarezerwowany tylko dla elit, a mianowicie kształcenie szkolne, stał się na szczęście ogólnie dostępnym dobrem dla wszystkich obywateli, chociaż dla niektórych części świata w tej kwestii musimy i możemy jeszcze wiele zrobić.

Jednak masowe kształcenie szkolne nie stało się jeszcze szkołą, która każdemu oferuje wysoką jakość. Osoby szczególnie troszczące się o zajęcia lekcyjne, kształcenie zawodowe, włączenie dyskryminowanych grup, trudną młodzież, którym na sercu leży praca społeczna, człowiek, wiedza, że coraz więcej młodych ludzi nie może odnaleźć swojej drogi i chociaż chodzą do szkół publicznych lub obierają inną drogę edukacyjną, nie mogą się zrealizować. Dlatego też musimy skończyć ze starymi modelami, aby zagwarantować, że szkoła, zajęcia lekcyjne i kształcenie zawodowe mają dla wszystkich taką samą wartość. Ponownie powinniśmy dopasować plany szkolne i nauczania ponownie do indywidualnych potrzeb. A zatem problem nie leży w nowych, lecz w starych pomysłach. Zmagaliśmy się w parlamencie, w komisjach, publicznie z propozycjami reform, a jednak zawsze baliśmy się zmian, przy czym bardziej powinniśmy się bać aktualnego zastoju. Większe znaczenie przypisaliśmy kulturze biurokracji niż kulturze wychowania. Dlatego też jest nam ciężko zaspokoić żądania naszej młodzieży.

Potrzebujemy zatem nowej kultury, nowego paktu. Globalny wymiar Państwa konferencji musi to potwierdzać, ponieważ nie chodzi tu o to, aby rozwiązać problem wychowania, kształcenia zawodowego we Włoszech lub w Europie, lecz w dużej mierze o to, aby kształcić ludzi, obywateli, pracowników i to zgodnie z ideą, która w socjologii nazywana jest „glokalizacją”, globalizacji w wymiarze lokalnym. Oznacza to zatem, globalizację potrzeb naszego lokalnego otoczenia, jednakże na poziomie globalnym. Jest wyzwaniem na dzisiaj i powodem, dlaczego takie konferencje są nie tylko stosowne, lecz wręcz konieczne. Także sprawozdanie wstępne z europejskiej decyzji o powołaniu Europejskiego Roku Kreatywności i Innowacji przypomina nam o tym, że musimy stworzyć tę nową kulturę. Sprawozdanie to wyjaśnia, że innowacja powinna opierać się na zwyczajnym systemie wychowania i że z otwartymi rękoma należy przyjmować kreatywne i innowacyjne koncepcje, przede wszystkim w takich instytucjach jak szkoły, podczas kształcenia zawodowego oraz na uniwersytetach.

Są to zatem nasze wyzwania. Dlatego musimy rozmawiać o nowych życiorysach, nowych metodach egzaminacyjnych, rozwoju zawodowym, połączeniu zajęć lekcyjnych i pracy, lepszym wykorzystaniu wszystkich zasobów, zarówno finansowych, jak i ludzkich, o wprowadzeniu nowych technologii w komunikacji oraz podczas uczenia się. Nie możemy zapominać, że do naszych szkół chodzą dzisiaj native speakerzy języka cyfrowego, przy czym my czasami zupełnie rezygnujemy z używania nowych technologii. To wszystko musi uzyskać zupełnie nowy kontekst, w którym specjaliści, pracujący w szkołach, znów będą kierowani przez kreatywność. Zapewne nie ujdzie ich uwadze, że jednym z najważniejszych wskaźników w wytycznych sprawozdania OECD jest właśnie „rozwiązywanie problemów”. W przeciwieństwie do innych metod uczenia, ta stanowi pewne wyzwanie, ponieważ zbyt długo kształcenie opieraliśmy na samej wiedzy. Obecnie wiedza cały czas się zmienia, dlatego wszystkie dyscypliny muszą się stać instrumentem, za pomocą którego będą wynajdywane i tworzone nowe rozwiązania dla

nowego świata. Chodzi tu zatem o nastawienie dynamiczne, a nie statyczne. Być może tęsknimy za nauczaniem z ostatniego stulecia, które dysponowało całą ludzką wiedzą, a wiedzę uczniów sprawdzało za pomocą wskaźnika. Dla nas było to piękne, zaś dla uczniów chyba trochę mniej. Jednak tego świata już nie ma, ten świat się zmienił. Fakt, że jesteśmy tu dzisiaj świadczy o tym, że zostaliśmy na pewno dobrze wychowani, ponieważ przekazano nam wartości i wiedzę, mieliśmy nauczycieli, którzy nam pomagali.

Jednak dzisiejszej młodzieży to nie wystarczy. Przede wszystkim ten, kto decyduje się na kształcenie zawodowe, zostaje bardzo szybko „wciągnięty” w świat pracy. Ma on o wiele trudniej od osób którzy uczą się dużo dłużej, są otoczeni opieką najpierw w szkole, potem na uniwersytecie, po czym stopniowo wkraczają w życie zawodowe. Dlatego też my, jako wychowawcy powinniśmy umieć dostrzec ich problemy, obawy. Czego potrzebujemy, żeby żyć, pracować, być kreatywnym, innowacyjnym, aby zmieniać społeczeństwo i świat, gdy żyje się w roku 2010, 2020 lub 2030? Oznacza to, że pracując musimy patrzeć w przyszłość.

Dlatego musimy być bardziej surowi dla nas samych i powinniśmy wiedzieć, że na pierwszy plan powinna wysunąć się nasza rola jako wychowawcy. Nie mówimy tu o politykach, którzy nie są przyzwyczajeni do wprowadzania reform. Potrzebujemy odnowionych systemów szkolnictwa i kształcenia, które będą czerpać z doświadczeń międzynarodowych, co doprowadzi do lepszego samookreślenia. Oznacza to niezależne działanie, co wymaga od uczestników bardziej kreatywnej świadomości odpowiedzialności, tak, aby większą uwagę zwracać na bliskość, posilkowość, czyli na odpowiedź, którą rzeczywiście musimy podać, a mniej na normy.

W Ameryce Prezydent Obama wspiera projekt udzielania Charter Schools (prywatne koncesjonowane szkoły częściowo finansowane ze środków publicznych) pomocy finansowej w wysokości 4 miliardów euro. Jest to interesujące, ponieważ przykład ten pokazuje że, gdy zaistnieje potrzeba otworzenia szkoły, w której uczeń i jego osiągnięcia są najważniejsze, to zostaje po prostu otwarta. Tym samym odchodzi się od biurokracji, od tego, co we Włoszech nazwane jest ustawową wartością egzaminów, które wymagane są od tych, którzy mają nauczać. Wymaga się, aby osiągnąć sukcesy. To rozwiązanie, które jest typowo amerykańskie, uważam za istotne, ponieważ jest bardzo pragmatyczne. Rząd stanowy oraz każdy stan mówi takiej szkole kontraktowej: „Nie obchodzi mnie to, jak to robicie, ale po kilku latach musicie nam udowodnić, że wasi uczniowie są świetni, a ja was wynagrodzę zgodnie z wynikami, które mi przedłożycie”. Jest to może trochę przesadzone. U nas nie można byłoby zrobić czegoś takiego. Jest to kwestia sukcesu, osiągnięć, jednak proszę uważać: to, co najbardziej podoba mi się w szkołach kontraktowych to fakt, że środki finansowe wpływają do wyznaczonych miejsc. Dzięki szkołom kontraktowym od kilku lat na elitarne uniwersytety mogą się zapisywać młodzi ludzie, którzy w innej sytuacji nie mieliby szans na studiowanie tam.

A zatem jest możliwe, aby wychowanie i kształcenie zawodowe stały się dźwignią społecznego awansu, możliwością uwolnienia się od pochodzenia, na przykład z różnych grup etnicznych. Dlatego musimy jeszcze bardziej niż dotychczas wykorzystywać w kształceniu kreatywność i innowację oraz posługiwać się w mniejszym stopniu ocenianiem w roli lustra i kompasu. Są to główne kierunki w Europie, dlatego też dużo mówi się o kwestii, jak można by dać systemom, szkołom oraz centrom kształcenia zawodowego więcej możliwości samostanowienia. I to wszystko z odpowiednim ocenianiem, ponieważ oceniać oznacza: znać, mierzyć, przyporządkować różne szkolne sytuacje różnym obszarom: na obszarze europejskim lub po-

ziomie szkoły czy ucznia. W każdym przypadku trzeba się bardzo starać, aby utrzymać motywację pracowników naukowych.

Międzynarodowe sprawozdania mówią, że my w Europie, być może bardziej niż gdzieś indziej, narażamy się na niebezpieczeństwo, ponieważ nasi pracownicy naukowcy są starzy i nie są tak bardzo zmotywowani. Ponieważ jednak native speakerzy języka cyfrowego są bardzo wymagający, nie możemy tak dalej postępować. Zatem musimy wspierać zmianę pokoleń, dokształcanie oraz różne metody uczenia. Musimy stać się bardziej interesujący i atrakcyjni, ponieważ kolejny wskaźnik sprawozdania OECD mówi o nudzie, którą uczniowie odczuwają w szkołach, i dlatego trzeba zainwestować w nauczycieli, w zmianę pokolenia, ale przede wszystkim należy wspierać karierę. Jest to problem, który dotyczy przede wszystkim Włoch, ponieważ szkoły we Włoszech są wspaniałe i tacy też są nauczyciele, ale nie możemy ich nagradzać, ponieważ nikt nie ocenia ich pracy, a wszystkie pensje są jednakowo wysokie. To nie jest w porządku. Dlatego poprzez karierę nauczycieli musimy zacząć motywować specjalizację, odpowiedzialność za wyniki i brać pod uwagę lepsze doświadczenia, które poczyniono już w Europie i w pozostałej części świata.

Istnieje również wyzwanie dotyczące słabszych uczniów. Potrzebujemy każdego z nich i w tym stuleciu i w społeczeństwie wiedzy nie możemy sobie pozwolić na to, aby kogoś pozostawić z tyłu. Stany Zjednoczone oraz inne kraje podjęły ostatnio ten temat, jednak to, co zrobili Amerykanie jest i tak niewystarczające, ponieważ system i projekty stanowe są zbyt mocno techniczne, aby nikogo nie pozostawić. Chodzi o to, aby mocniej skoncentrować się na wychowaniu i kształceniu, o ponowne podjęcie koncepcji tutora, możliwości dla każdego ucznia, który uczy się lub chciałby się dokształcać, aby móc zaufać nauczycielowi.

Przed wszystkim należy zmienić rolę państwa, ponieważ wspieramy różne kierownictwa rządowe i nam trzeba pozostawić subsydiarność. Zadaniem powołanej przez Komisję Europejską Grupy H jest zbadanie możliwości, w jaki sposób w bardziej atrakcyjnej formie można ukształtować nauczanie oraz jak wzmocnić stosunek do społeczeństwa. Przemyślenia europejskiej grupy przybliżają stworzenie przestrzeni współpracy dla zainteresowanych w szkołach i partnerów, które mają istnieć na każdym obszarze, a przede wszystkim na obszarze szkolnym, na obszarze kształcenia zawodowego, poprzez to, że przedsiębiorstwa, stowarzyszenia, inne instytucje wychowawcze zostaną połączone jako części lokalnych i narodowych sieci.

Dzisiaj mówimy, że my jako system kształcenia musimy przezwyciężyć odniesienie do siebie samych. Nie wiem, czy Państwo też zauważyliście ten problem, my na pewno, ponieważ nasze systemy rozwijały się zawsze w kierunku pionowym, gdyż przede wszystkim mieliśmy państwowy system kształcenia. Dzisiaj musimy wspierać zatem horyzontalną subsydiarność, aby stworzyć nową społeczną odpowiedzialność. Jest to prawda. Uczniowie zaufają Państwu, szkołom i uniwersytetom, lecz oni należą do społeczeństwa. Oni stanowią przyszłość krajów. Dlatego nikt nie może się wycofać z kształcenia nowych pokoleń.

Włączenie sieci i instytucji, ma zasadnicze znaczenie, aby osiągnąć w 100% cel kształcenia, i to właśnie dlatego, że możemy stworzyć to, czego nie stworzą szkoły państwowe. Być może potrafią one postawić na nogi projekty, których nie możemy powołać do życia, co nie oznacza podziału dróg edukacyjnych, lecz ich połączenie – synergii. W naszym kraju dużo myśleliśmy nad połączeniem ze sobą systemów, szkoły, wychowania i kształcenia zawodowego, ale musimy również myśleć o kształceniu ustawicznym, a wówczas zauważymy, że może istnieć nie tylko jedno wyobrażenie państwa, w odniesieniu do wychowania i kształcenia zawo-

dowego, lecz także więcej niż jedna możliwość, więcej miejsc, środowisk, które dodają odwagi do uczenia się i wspierają je.

Uważam, że zaangażowanie Europy i poszczególnych europejskich państw zmierza zapewne w kierunku innowacji i kreatywności. Są to starania, które otwierają wiele dróg, więcej samookreślenia, społeczną odpowiedzialność, atrakcyjność dróg edukacyjnych, indywidualne oferty, obserwację rzeczywistych potrzeb uczniów, osób, otwarcie na nowych lokalnych zainteresowanych przez udział fundacji i towarzystw z obszerną ofertą o wysokiej jakości, przezwyciężenie rozróżnienia pomiędzy ofertą państwową – co stanowi pewien problem, ponieważ w znacznym stopniu zauważamy, że przede wszystkim państwo przejmuje tradycyjnie funkcję wychowawczą – a cywilnym społeczeństwem, które ma ożywić system poprzez zdrową konkurencję, a które zostanie wprowadzone przez człowieka i alternatywne metody uczenia. Staramy się o to wszystko, o szkołę, która stanie się bliższa człowiekowi, naszemu środowisku, która będzie w stanie otworzyć się na przyszłość.

Tłumaczenie: Anna Falkiewicz

Valentina APREA

Przewodnicząca Komisji Kultury, Nauki i Edukacji Parlamentu Republiki Włoskiej.

Na podstawie: Creativity and Innovation in Vocational Training in Europe, EVBB, Roma 2009, s. 23–27.

Europejski wymiar internacjonalizacji kształcenia pedagogicznego

European dimension internationalization of the pedagogical education

Słowa kluczowe: internacjonalizacja, globalizacja, kształcenie pedagogiczne, program doskonalenia nauczycieli.

Key words: internationalization, globalization, pedagogical education, curriculum of teachers' training.

Summary

The article is devoted to the important contemporary tendency of the knowledge society, which is internationalization of pedagogical education in the context of globalization. The author studies main forms and characteristics of the phenomenon under investigation as well as approaches to teacher curriculum internationalization in European countries.

Poznanie międzynarodowego doświadczenia w internacjonalizacji edukacji prowadzi do wniosku, że w ciągu ostatnich dziesięcioleci proces ten w większości krajów wysokorozwiniętych staje się obiektem i przedmiotem polityki państwowej, mającej na celu rozwiązanie konkretnych wewnętrznych problemów politycznych, społecznych i finansowych. Sięgnięcie Ukrainy po doświadczenie takich państw pozwoli na krytyczną ocenę podstawowych osiągnięć w tej sferze, określenie zalet i wad istniejących strategii internacjonalizacji edukacji, szczególnie pedagogicznej i wybór własnej polityki integracji z europejskim społeczeństwem edukacyjnym. Jesteśmy przekonani, że międzynarodowe doświadczenie jest niezwykle ważne dla naszego kraju, gdzie brak precyzyjnej narodowej strategii internacjonalizacji kształcenia pedagogicznego wpływa na niski wskaźnik eksportu usług edukacyjnych, zbyt wolne tempo rozwoju międzynarodowych programów edukacyjnych i utrudnia przyłączenie krajowej szkoły pedagogicznej do ogólnoeuropejskiej przestrzeni edukacyjnej i naukowej.

W ten sposób celem naszego artykułu jest określenie i analiza podstawowych form internacjonalizacji kształcenia pedagogicznego w krajach UE, a także określenie perspektyw rozwoju tych procesów w warunkach integracji europejskiej.

Różnym aspektom internacjonalizacji kształcenia pedagogicznego poświęcone są prace naukowców ukraińskich (M. Lesienko, L. Puchowskaja, A. Sbrujewa, S. Sysojewa), polskich

(B. Baraniak, T. Lewowicki, E. Sałata, Cz. Plewka) i innych europejskich (J. Bilen, O. Westeren, R. Goerge, J. Clay, B. Siwińska).

Analiza ich prac pokazuje, że w ciągu ostatnich trzydziestu lat w światowej przestrzeni edukacyjnej powstała masa określeń tego zjawiska zachodzącego na wielką skalę. Zazwyczaj internacjonalizacja edukacji na poziomie państwowym, regionalnym i instytucjonalnym rozpatrywana jest jak proces, w którym cele, funkcje i organizacja świadczenia usług edukacyjnych przybiera wymiar międzynarodowy, międzykulturowy i globalny [4]. Właśnie takie rozumienie internacjonalizacji kształcenia wyższego, zaproponowane przez kanadyjską uczoną Jane Night z Uniwersytetu w Toronto, przedstawiło UNESCO w sprawozdaniu Światowej Konferencji nt. Szkolnictwa Wyższego (2009 r.) w celu wskazania priorytetowych tendencji rozwoju szkolnictwa wyższego w ostatnim dziesięcioleciu.

Badanie pokazało, że internacjonalizacja kształcenia pedagogicznego na kontynencie europejskim zachodzi z reguły za pomocą czterech podstawowych form współpracy międzynarodowej:

- 1) *mobilności indywidualnej*, która przewiduje głównie mobilność akademicką studentów oraz profesjonalną mobilność wykładowców i realizuje się w celu edukacyjno-naukowym;
- 2) *mobilności instytucjonalnej*, która prowadzi do formowania nowych międzynarodowych standardów edukacyjnych;
- 3) *integracji treści kształcenia i nauczania w wymiarze międzynarodowym*;
- 4) *partnerstwa instytucjonalnego*, mającego na celu utworzenie strategicznych sojuszy edukacyjnych i międzynarodowych korporacji edukacyjnych.

Proponujemy charakterystykę przedstawionych kierunków i określenie perspektyw ich rozwoju w warunkach formowania wspólnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej.

1) W 2006 roku konsorcjum złożone z czterech partnerów – członków Europejskiego Stowarzyszenia Ośrodków Badawczych Problemów Szkolnictwa (Centrum Badań Polityki Szkolnictwa Wyższego (Holandia), Centrum Rozwoju Szkolnictwa Wyższego (Niemcy), NIFU STEP (Norwegia) i Europejskie Centrum Strategicznego Zarządzania Uniwersyteckiego (Belgia), przeprowadziło projekt pod nazwą „Rozpowszechnienie i wpływ reform programów nauczania na szkolnictwo wyższe w Europie” w celu analizy procesów reformowania szkolnictwa wyższego w pięciu głównych kierunkach, w tym pedagogicznym.

Jednym z podstawowych zadań badawczych było określenie poziomu rozpowszechnienia mobilności indywidualnej wśród społeczności akademickiej. Jednak problemy mobilności indywidualnej w sferze kształcenia pedagogicznego praktycznie nie miały odzwierciedlenia w sprawozdaniach państwowych. Tylko w sprawozdaniu Bułgarii miała miejsce informacja o wzroście mobilności akademickiej studentów uczelni pedagogicznych oraz nauczycieli z Federacji Rosyjskiej i Ukrainy. W Niemczech współczesna praktyka przyznawania dyplomów i odpowiednio mobilności podlega poważnej krytyce ze strony specjalistów z powodu zbyt ograniczających ram. Problem polega na tym, że w Niemczech funkcjonują różne modele kształcenia nauczycieli, co znacznie ogranicza mobilność studentów i absolwentów nawet w ramach 16 krajów związkowych. Niski poziom mobilności międzynarodowej studentów specjalności pedagogicznych występuje praktycznie w każdym sprawozdaniu.

W wyniku badań okazało się, że procent studentów specjalności pedagogicznych, wprowadzonych do programów wymiany Erasmus w porównaniu ze studentami innych specjalności zmniejszył się w trakcie okresu badawczego z 3,6% w latach 1995/1996 do 3,2% w latach

2003/2004 i to bez względu na fakt, że prawie 86% respondentów okazało poparcie właśnie dla międzynarodowej mobilności akademickiej i przyznawania dyplomów jako najbardziej pożądanych dla wdrożenia elementów reformy. Eksperti muszą konstatować oczywistą niezgodność między przedstawionymi zadaniami a ich realizacją w praktyce w stosunku do tej formy internacjonalizacji kształcenia pedagogicznego [7].

2) Badanie wykazało, że od początku nowego tysiąclecia przeważająca większość organizacji międzynarodowych i uniwersytetów państwowych łączy się w celu tworzenia nowych międzynarodowych standardów programów nauczania (mobilność instytucjonalna), potrzebnych do przygotowania przyszłych nauczycieli i rozwoju zawodowego pracującego kontyngentu. Współpraca ma miejsce z reguły w ramach programu UE Socrates/Erasmus między uczelniami europejskimi. Przykładowo od 2005 roku funkcjonuje dwuletni program kształcenia magistrów pedagogiki przedszkolnej, opracowany przez sześć uniwersytetów – partnerów z Niemiec, Irlandii, Malty, Szkocji, Norwegii i Szwecji w celu zwiększenia poziomu mobilności akademickiej, samodzielności kształcenia, a także rozwoju twórczego myślenia magistrów [2].

Jednocześnie widoczna jest owocna współpraca z poszczególnymi uniwersytetami i organizacjami edukacyjnymi. W 2006 roku Europejska Rada Szkół Międzynarodowych i Uniwersytet w Cambridge wdrożyły osiemnastomiesięczny program „Międzynarodowy nauczyciel certyfikowany”. Program nauczania przewiduje zbalansowany kurs nauki tradycyjnej oraz nauki na odległość, dyskusje indywidualne i grupowe w trzech podstawowych kierunkach:

- rozwój międzynarodowego myślenia i światopoglądu,
- rozumienie zasad bilingwizmu,
- pomoc uczniom, dla których język angielski jest dodatkowym środkiem komunikacji.

Program przewiduje także indywidualne prace naukowo-badawcze, które przyczyniają się do rozwoju zawodowego nauczyciela akademickiego jako międzynarodowego. Do nauczania według programu wybierani są z reguły wykwalifikowani nauczyciele, którzy posiadają dwuletni staż pracy oraz aktywną pozycję międzynarodową. Doświadczenie pracy międzynarodowej jest warunkiem koniecznym przy wyborze, który nauczyciel potwierdza indywidualnym portfolio [6].

Można wnioskować, że kształcenie międzynarodowe, odzwierciedlając tendencje rozwoju globalnego rynku z eksterytorialnym popytem na wykwalifikowany kapitał ludzki, obiektywnie przewiduje stworzenie określonych dokumentów międzynarodowych, potwierdzających kwalifikacje i przekształca uniwersytety w szkoły z globalną orientacją na światowy rynek pracy. Obecnie głównymi charakterystykami uniwersytetów są: „międzynarodowy program nauczania”, „globalny plan nauki”, „eksterytorialna kadra nauczycielska”, „międzynarodowy standard edukacyjny”, „akredytacja i certyfikacja międzynarodowa” itd.

Pierwszoplanowym i podstawowym problemem, naszym zdaniem, jest stworzenie „międzynarodowego programu nauczania i planu naukowego”. Plan ten powinien mieć status międzynarodowy, ponieważ po pierwsze opracowywany jest przez grupę specjalistów międzynarodowych, a po drugie każdy zawarty w nim kurs (program) szkoleniowy posiada charakter interdyscyplinarny, interaktywny i stworzony jest przez autorów międzynarodowych. Taki program nauczania natychmiast przechodzi akredytację międzynarodową i otrzymuje status prawny obiektu międzynarodowego. Można go np. wyklądać za pomocą Internetu z uniwersytetu globalnego lub rozpowszechniać terytorialnie na warunkach licencyjnych wśród dostawców krajo-

wych. W takich warunkach studenci wyższych szkół pedagogicznych w różnych krajach otrzymują jednakową wiedzę i doświadczenie, a nauczyciele akademicy będą zmotywowani do zdobywania certyfikatów międzynarodowych.

3) Zazwyczaj internacjonalizacja treści kształcenia zachodzi dwoma sposobami: po pierwsze poprzez wdrożenie do programów nauczania dyscyplin specjalistycznych (pedagogika porównawcza, kultura międzynarodowa, języki obce, literatura obca, zagraniczne systemy kształcenia, zarządzanie międzynarodową działalnością edukacyjną), których poznanie sprzyja formowaniu komunikacji międzynarodowej. Po drugie poprzez wdrożenie do treści kształcenia i procesu nauczania uniwersytetów – międzynarodowych partnerów wspólnych elementów. Przykładem drugiego podejścia do internacjonalizacji treści kształcenia może posłużyć implementacja tak zwanego „wymiaru europejskiego” na uniwersytetach Zjednoczonej Europy. Większość instytucji inicjuje takie zmiany w celu rozszerzenia lub utworzenia międzynarodowej kompetencji swoich absolwentów, którzy obowiązkowo powinni znać zasady komunikacji międzynarodowej w czasach zglobalizowanego rynku pracy.

Internacjonalizacja treści kształcenia pedagogicznego postępuje w krajach europejskich w szybkim tempie, o czym świadczy przede wszystkim rosnąca ilość międzynarodowych projektów edukacyjnych, opracowanych przez szkoły i instytucje pedagogiczne w celu stworzenia w szkole międzynarodowego środowiska edukacyjnego. Czynnikiem decydującym o harmonijnym rozwoju takiego środowiska jest, naszym zdaniem, zdobycie przez uczniów i nauczycieli kompetencji międzynarodowych i międzykulturowych. Badacze są przekonani, że identyfikacja kompetencji potrzebnych nauczycielowi jako podmiotowi międzynarodowej działalności edukacyjnej możliwa jest pod warunkiem odpowiedzi na cztery podstawowe pytania dotyczące kierunków pracy nauczyciela w szkole, a dokładnie:

- *nauczyciel w klasie*: co należy zrobić, aby wdrożyć wymiar międzynarodowy do szkolnego programu nauczania, a więc z każdym przedmiotem szkolnym i procesem naukowym dla różnych grup uczniów?
- *nauczyciel w szkole*: jaką rolę odgrywa nauczyciel w tworzeniu międzynarodowej strategii rozwoju szkoły?
- *nauczyciel w środowisku społecznym*: w jaki sposób nauczyciel może zapewnić, aby transnarodowe projekty szkolne pomagały w formowaniu europejskiej obywatelskiej świadomości uczniów?
- *profesjonalny rozwój nauczyciela*: co powoduje, że nauczyciel w pełni rozumie swoją rolę w tworzeniu międzynarodowego środowiska edukacyjnego [1].

Interesujące z punktu widzenia analizy doświadczenie internacjonalizacji treści kształcenia posiada Holandia, gdzie 80% średnich szkół i 20% średnich szkół kształcenia pro-zawodowego prowadzi działalność międzynarodową [5]. Decydującą rolę w efektywności międzynarodowej działalności edukacyjnej szkoły odgrywa kadra nauczycielska. Rozumiejąc ten fakt, uczelnie pedagogiczne wkładają wiele pracy w formowanie u przyszłych nauczycieli gotowości do efektywnego wykonywania swojego zawodu, która na danym etapie realizowana jest według zasady indywidualizacji i elastyczności nauczania.

Zgodnie z tym podejściem studenci mogą jednocześnie z inwariantną (stałą) częścią programu nauczania wybierać kursy wedle życzenia. Takie podejście przewiduje, że każdy student może wybrać 30 punktów z 240-punktowego programu nauczania. Studentom oferuje się szerokie spektrum przedmiotów do wyboru zarówno w obrębie jednej szkoły, jak też w innych szko-

łach. Wiele szkół pedagogicznych oferuje kursy dotyczące problematyki internacjonalizacji edukacji, w tym kształcenia pedagogicznego. Z jednej strony studenci, którzy chcą zajmować się działalnością międzynarodową, mogą wybrać jeden z tych kursów, natomiast ci, którzy nie są nią zainteresowani, wybierają inne przedmioty z listy podanych do wyboru. Z drugiej strony może to prowadzić do takiej sytuacji, że tylko określona niewielka część studentów będzie mogła podczas przygotowań otrzymać minimalny niezbędny poziom wiedzy i umiejętności w dziedzinie współpracy międzynarodowej i doświadczenia komunikacji międzynarodowej.

Aby zapobiec nierównym szansom w zdobywaniu kompetencji międzykulturowej przez młodzież studencką holenderskie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Nauki zainicjowało plan strategicznego rozwoju kształcenia pedagogicznego, w którym nacisk kładzie się na to, że każdy student uczelni pedagogicznej powinien zdobyć doświadczenie w dziedzinie międzynarodowej działalności edukacyjnej w ramach inwariantnej części programu nauczania w trakcie przygotowania zawodowego. Zdobywanie doświadczenia międzynarodowego może odbywać się na kilka sposobów: albo poprzez tradycyjną mobilność akademicką, czyli naukę za granicą, albo przez poznanie odpowiedniego modułu naukowego na uczelni we własnym kraju. W tym celu uniwersyteckie kierunki pedagogiczne powinny opracować i przedstawić studentom metodyki nauczania przedmiotów z wdrożeniem wymiaru międzynarodowego do programu nauczania.

Studenci, którzy chcieliby poszerzyć swoją kompetencję międzynarodową, mogą wybrać dodatkowe przedmioty z oferowanych do wyboru. Przykładowo Instytut Pedagogiczny w Amsterdamie (Holandia) wraz z Instytutem Pedagogicznym w Sztokholmie (Szwecja) i Teologicznym Uniwersytetem im. św. Klimenta Ochrydskiego (Bułgaria) opracował dla studentów 30-punktowy kurs naukowy do wyboru „Kształcenie międzynarodowe i bilingwalne”, którego celem stało się po pierwsze przygotowanie studentów do nauczania ich przedmiotu specjalizacyjnego w szkole w języku angielskim, a po drugie włączenie wymiaru międzynarodowego do szkolnego programu nauczania. Kurs ten składa się z trzech modułów:

1. Zintegrowana nauka przedmiotu i języka obcego.
2. Zarządzanie projektami międzynarodowymi.
3. Wewnętrzna internacjonalizacja.

Oczywiste jest, że opracowanie i implementacja takich standardów będzie sprzyjać przystosowaniu europejskich ram kompetencji zawodowych dla nauczycieli, również kierunków międzykulturowych.

4) W dzisiejszych warunkach zawód nauczyciela posiada elementy międzynarodowej działalności edukacyjnej, przede wszystkim dzięki zwiększeniu możliwości zatrudnienia w krajach Zjednoczonej Europy, a ponadto z powodu częstszych kontaktów zawodowych z nauczycielami z innych krajów, jak uczestnictwo w międzynarodowych konferencjach, projektach, sieciach tematycznych. Właśnie partnerstwo między uczelniami zorientowane na tworzenie międzynarodowych sieci edukacyjnych zostało uznane za najatrakcyjniejszą strategię rozwoju internacjonalizacji edukacji z 17 istniejących [3, 5].

Możemy śmiało mówić o pewnym sukcesie we wdrażaniu różnorodnych sieci w sferze kształcenia pedagogicznego na kontynencie europejskim w ciągu ostatnich dziesięciu lat. Ich ilość nieustannie wzrasta. Jako przykład wymienimy tylko niektóre z nich, będące przedmiotem analizy krajowych badaczy-komparatystów: Europejska Sieć Kształcenia Pedagogicznego (ETEN); Tematyczna Sieć Kształcenia Pedagogicznego w Europie (TNTEE), która oferuje informacje na temat systemów kształcenia pedagogicznego w Europie stanem końca lat 90.

XX w.; kwestie dyskusyjne o reformowaniu kształcenia pedagogicznego omawiane są w sieciowym projekcie „Tuning”; w 2004 r. zaczęła działać sieć «Teacher Education Network Towards 2010» do spraw pedagogiki w ramach projektu ERASMUS-TNPP. Stworzona została z inicjatywy UE w celu wzmocnienia integracji w sferze kształcenia pedagogicznego praktyki w szkołach z kształceniem akademickim na uniwersytetach. Działalność tej sieci ma na celu wykonanie zadań Deklaracji Bolońskiej i Lizbońskiej na temat zwiększenia efektywności reformowania kształcenia pedagogicznego, w tym poprzez wyznaczenie cech ogólnych i szczególnych w państwowych systemach kształcenia pedagogicznego.

Reasumując, należy podkreślić, że w ciągu ostatnich trzydziestu lat w Europie utrwaliła się i sukcesywnie postępuje internacjonalizacja kształcenia pedagogicznego, która została powszechnie uznana i zinstytucjonalizowała się w chwili podpisania Deklaracji Bolońskiej. Omówione przez nas cztery podstawowe formy współpracy międzynarodowej w obszarze badań pokazują nieodwracalność tego obiektywnego procesu systematycznego włączania elementu międzynarodowego do edukacyjno-wychowawczej, naukowo-badawczej i społeczno-obywatelskiej działalności szkół pedagogicznych. Społeczność akademicka w swoim prognostycznym planowaniu rozwoju internacjonalizacji kształcenia pedagogicznego skłania się do wzmocnienia strategii indywidualnej mobilności i partnerstwa instytucjonalnego.

Literatura

1. Beelem J., Internationalising the School Curriculum: International Competences for Teachers/Jos Beelem. Proceedings ATEE 2006: 31 Annual ATEE Conference “Co-operative Partnership in Teacher Education”. – Ljubljana, 2007. – P. 327–332.
2. Сулима О.В., Програмам підготовки Європейського магістра дошкільного навчання і виховання/О.В. Сулима. – Вісник Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки: 36. наук. праць. – К.: КиМу, 2009. – Вип. 13. – С. 298–305.
3. Knight J., The lure of Europe for international higher education cooperation/Jane Knight//International Higher Education. The Boston College Centre for International Higher Education. – 2007. № 48. – P. 6.
4. Knight J., Updating the Definition of Internationalization/Jane Knight//International Higher Education. The Boston College Centre for International Higher Education. – 2003. № 33. – P. 2–3.
5. Oonk G.H., European integration as a source of innovation – a study in the meaning of internationalization and its results in secondary education in the Netherlands/G.H. Oonk. – European Platform for Dutch Education. – Alkmaar, 2004. – Режим доступу: www.europeesplatform.nl.
6. The ECIS Standards for the International Teacher Certificate. – European Council of International Schools: Cambridge University Press, October 2006. – P. 3.
7. The extent and impact of higher education curricular reform across Europe: Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. – Brussels: European Commission, 2006. – P. 42–58.

Nataliya AVSHENYUK

Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kijów
Instytut Pedagogiki i Edukacji Dorosłych
e-mail: nataliya.avshenyuk@gmail.com

Wiedza jako czynnik rozwoju i wzrostu konkurencyjności przedsiębiorstw

Knowledge as a factor for the development and growth of competitiveness of enterprises

Słowa kluczowe: zasoby ludzkie, gospodarka oparta na wiedzy, przedsiębiorstwo wiedzy.

Key words: human resources, knowledge-based economy, enterprise of knowledge.

Summary

The article presents the changes occurring in the social and economical sphere on the background of a new information society. These changes cause the need of a deep reflection on how knowledge, skills and competences of employees can be identified in advance as well as how to shape the system of education and training in order to face future requirements determined by innovative technologies.

Wprowadzenie

Niegdyś decydującym czynnikiem produkcji była ziemia, później kapitał, rozumiany jako wyposażenie w maszyny i dobra służące jako narzędzia, dziś zaś czynnikiem decydującym w coraz większym stopniu jest sam człowiek, to jest jego zdolność do uczestniczenia w solidarnej organizacji, umiejętność wyczuwania i zaspokajania potrzeb innych ludzi.

*Jan Paweł II,
Encyklika "Centesimus annus"*

Powstawanie nowego typu gospodarki, określanej mianem GOW, jest jednym z ciekawych zjawisk obserwowanych we współczesnym świecie. Jest to znacząca w swoich skutkach reorientacja gospodarki, polegająca na przechodzeniu od gospodarki materiałochłonnej do gospodarki opartej na informacji i wiedzy. W jej wyniku, dotychczasowe konkurowanie państw i regionów poprzez ich zasoby materialne jest zastępowane konkurowaniem poprzez zasoby niematerialne, a zwłaszcza poprzez kapitał ludzki, wiedzę oraz nowe technologie [3].

Mówiąc o gospodarce opartej na wiedzy, nasuwają się pytania:

1. *Jak GOW wpłynie na kierunki rozwoju pracowników?*
2. *Czy pracownicy przedsiębiorstw są przygotowani do korzystania z wiedzy?*
3. *Czy zarządzający przedsiębiorstwami rozumieją potrzebę budowy przedsiębiorstwa wiedzy?*

Kapitał ludzki to ludzie z ich umiejętnościami, wiedzą, doświadczeniem, postawami i motywacjami, to stosunki i relacje zachodzące między nimi, to sieci powiązań i zaufania, to również kultura organizacyjna, wzorce zachowań, wartości i normy. Bardzo odpowiedzialnym zadaniem jest budowanie kapitału ludzkiego, ciągłe jego odnawianie oraz harmonizowanie, bowiem we wciąż zmieniającym się świecie elementy kapitału ludzkiego podlegają szybkiej dezaktualizacji [8].

Czasy, w których przypadło nam żyć, a więc XXI wiek, jest różnie opisywany. Jedni nazywają go wiekiem powszechnej globalizacji, inni wiekiem edukacji ustawicznej czy społeczeństwa wiedzy, a jeszcze inni wiekiem rewolucji naukowo-technicznej lub informatyzacji.

W kontekście wyzwań współczesności, podstawę realizacji gospodarki opartej na wiedzy stanowi kształcenie ustawiczne. Jako wymóg cywilizacyjny staje się ono jedną z najczęściej podejmowanych kwestii w społecznych debatach edukacyjnych, tak na poziomie europejskim, jak i narodowym czy też regionalnym.

Kapitał intelektualny jako czynnik rozwoju

Ludzie od zarania dziejów tworzyli i gromadzili wiedzę związaną z doświadczeniami przez nich zdobywanymi w codziennym życiu i przekazywali ją z pokolenia na pokolenie.

Rozwój zawodowy i rozwój osobisty to procesy, które niewątpliwie powinny przebiegać równolegle, przenikać się, uzupełniać oraz wzajemnie na siebie wpływać. W węższym ujęciu rozwój zawodowy definiowany jest, jako: *proces wykorzystywany do stworzenia możliwości rozwijania zawodowych zainteresowań i zdolności pracowników* [5], co w efekcie ma prowadzić do poszerzania ich wiedzy i umiejętności w określonym obszarze.

Wiedza stała się również źródłem systematycznego tworzenia innowacji, nie tylko technicznych, ale i politycznych, społecznych, organizacyjnych. Zaczęto stosować wiedzę we wszystkich dziedzinach praktycznego życia ludzi. Społeczeństwo wiedzy to aktywne projektowanie relacji człowieka (grup ludzkich) z otoczeniem.

Aby zrozumieć istotę pojęcia *wiedza* należy pokazać zależności, jakie występują pomiędzy elementami, które ją determinują: danymi i informacjami. Istnieje ścisła zależność między danymi, informacją, informacją zarządzaną oraz wiedzą:

1. Dane to surowe fakty, liczby lub inne szczegóły dotyczące pewnych zdarzeń, zapisywane i przechowywane w postaci sformalizowanych zapisów na nośniku danych.
2. Informacja powstaje z danych przetworzonych i zinterpretowanych, tak, aby mogły być użyteczne dla odbiorcy. Istnieje nadawca informacji i jej odbiorca, który dzięki przekazowi może uzyskać odpowiedzi na pytania: kto? co? gdzie? kiedy?
3. Informacja zarządcza to informacja związana z prowadzoną działalnością gospodarczą.
4. Wiedza to świadomość i zrozumienie informacji oraz umiejętność ich optymalnego wykorzystania. Pozwala odpowiedzieć na pytania: jak? dlaczego? [4].

Już w starożytności filozofowie zajmowali się pojęciem i definicją wiedzy. Platon twierdził, że istotą ludzkiego życia jest dążenie do niezmiennych, doskonałych i wiecznych idei,

poznanie których możliwe jest tylko za pomocą rozumu. Rozwinął on teorię idei, która była formą widzianą przez czyste „oko” umysłu i zarazem najwyższą ideą, jaką duch ludzki może usiłować ogarnąć.

Inne podejście reprezentował Arystoteles. Krytykował Platona twierdząc, że jego wyobrażenie idei jako formy niezmiennego i ponadmysłowego świata jest błędne. Idei (formy) nie można oddzielić od przedmiotu materialnego i nie ma ona również istnienia ponadmysłowego. Pojedynczy przedmiot składa się z formy i ciała fizycznego, czyli substancji. Znajomość formy umożliwia jedynie doświadczenie zmysłowe [6]. Arystoteles wyodrębnił trzy rodzaje wiedzy ze względu na różne cele i relacje z analizowanym obiektem: wiedzę teoretyczną, poetyczną i praktyczną.

Wiek XXI obfituje w definicje pojęcia *wiedzy*:

- Wiedza to informacja zorganizowana oraz zanalizowana tak, aby stała się zrozumiała oraz możliwa do zastosowania przy rozwiązywaniu problemów i podejmowaniu decyzji [4].

- Wiedza to mieszanina zdobytego doświadczenia, oceny, kontekstu oraz intuicji eksperckiej, tworząca podstawę do rozwijania i przyswajania nowych doświadczeń oraz informacji. Powstaje w umysłach ludzi.

- Wiedza to uporządkowane i „oczyszczone” informacje, powstaje po wyciągnięciu wniosków z dostępnych danych i informacji, postawieniu ich w odpowiednim kontekście przy jednoczesnym zaangażowaniu ludzkiego umysłu.

- Wiedza to „system kategorii i wymiarów pojęciowych oraz operacji i reguł (procedur) reprezentujących w umyśle człowieka (tj. sieciach pamięci) rozmaitość stanów i procesów świata (przyrodniczego, technicznego i społeczno-kulturowego) [6].

Przy kreowaniu wiedzy istotną rolę odgrywają doświadczenia człowieka i uznawane przez niego wartości oraz zgromadzona wcześniej wiedza z danego zakresu [12]. Wiedza nie jest zjawiskiem odosobnionym, wyrwanym z kontekstu, jej powstawanie jest związane z szeregami interakcji między ludźmi i podmiotami życia, w których ujawniane lub kreowane są zapotrzebowania na wiedzę i w których wiedza jest dystrybuowana.

Badania nad wiedzą i jej rodzajami rozwijają się. W 2001 r. Peter Park wyróżnił [12]:

- *wiedzę reprezentacyjną*, która dostarcza podstaw do nabierania kompetencji niezbędnych do kontrolowania wybranej rzeczywistości, w której funkcjonujemy;

- *wiedzę uczuciową*, która niczego nie opisuje i nie opiera się na faktach, a odnosi się do tworzenia związku między osobami. Kluczowym dla niej zjawiskiem są interakcje międzyludzkie: rozmowy, przytulania, dotykania, dzielenia się rzeczami, wspólne zaangażowania w jakieś działanie;

- *wiedzę refleksyjną*, która ma za zadanie pojmowanie otaczającego świata w celu dokonywania zmian. Ukierunkowana na działanie, opisująca i objaśniająca.

Aktywność w pozyskiwaniu treści informacyjnych oraz metod i form ich pozyskiwania pozwala na wyodrębnienie czterech modeli obywateli nowej epoki w kolejności według rosnących kompetencji [9]:

1. Obywatel informujący się (uczący się) – posiada znajomość instrumentów teleinformatycznych w sposób pozwalający mu uzyskać informacje potrzebne w danym czasie i miejscu, aktualne, wiarygodne, przyswajalne.

2. Obywatel komunikujący się – to obywatel informujący się, który potrafi również komunikować się z innymi ludźmi drogą elektroniczną.

3. Obywatel uczący się – obywatel komunikujący się, który pozyskuje wiedzę stanowiącą o jakości życia zawodowego i prywatnego z użyciem narzędzi teleinformatycznych.

4. Obywatel tworzący – obywatel uczący się, który potrafi tworzyć produkty i usługi cyfrowe służące zaspokojeniu potrzeb obywateli informujących się, komunikujących się i uczących się.

Analizowanie gospodarki, społeczeństwa i kultury w kategoriach epoki wiedzy i informacji koncentruje się na zmianach wywołanych technologiami przetwarzania i przekazywania informacji. W wymiarze praktycznym wyraża się to w prowadzeniu płaskich sieci dynamicznych powiązań o globalnym zasięgu, czego efektem jest pojawienie się korporacji wirtualnych jako sieci powiązań bez usytuowania w konkretnych miejscach.

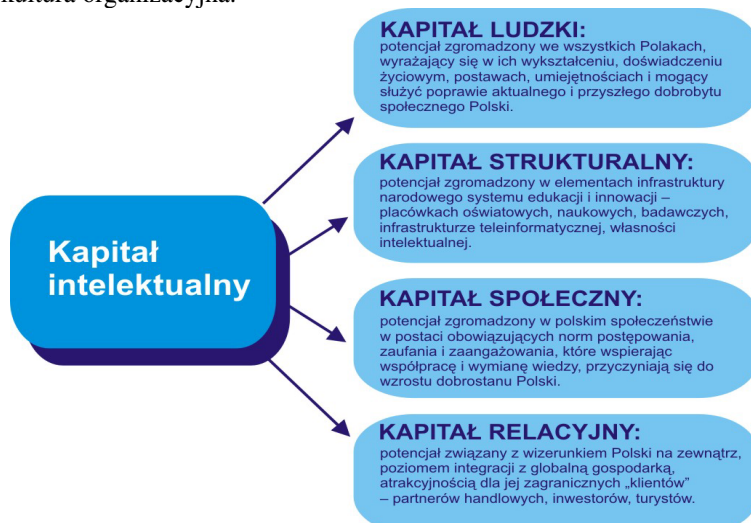
Wiedza jako kapitał intelektualny – cechy charakterystyczne przedsiębiorstwa wiedzy

We współczesnym świecie ujawniły się trzy wielkie czynniki przemian: rozwój społeczeństwa informacyjnego, rozwój cywilizacji naukowej i technicznej oraz globalizacja gospodarki. Pochodną tych przemian jest rozwój zaawansowanych technologii przemysłowych i ekologicznych, który generuje potrzebę przygotowania specjalistów o ukierunkowanej, interdyscyplinarnej wiedzy i umiejętnościach potrzebnych w wielu zawodach i dziedzinach gospodarki.

Przedsiębiorstwa funkcjonujące w nowej rzeczywistości stają się organizacjami wiedzy, a kapitałowi intelektualnemu nadaje się coraz większą rangę.

Zarządzanie wiedzą najogólniej można zdefiniować jako koncepcję strategicznego zarządzania przedsiębiorstwem, akcentującą rolę kapitału ludzkiego (wiedzy i umiejętności) w budowaniu trwałej przewagi konkurencyjnej [11].

Kapitał intelektualny to niematerialne zasoby tworzące organizację: wiedza, umiejętności, doświadczenie, innowacyjność, kompetencje zawodowe, w tym więzi z otoczeniem (kapitał społeczny), kultura organizacyjna.



Rys. 1. Komponenty kapitału intelektualnego

Źródło: Boni M. (red.), *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski*. Kancelaria Rady Ministrów, Warszawa 2008, s. 23.

Przekształcenie zasobów ludzkich w kapitał, według A. Sajkiewicza, następuje w wyniku dostosowania zatrudnienia, oddziaływania na otoczenie, kształtowania wewnętrznego rynku pracy [10].

Według niektórych koncepcji sprostanie dzisiejszym wymogom konkurencyjnym implikuje przyjęcie modelu przedsiębiorstwa totalnego, charakteryzującego się takimi cechami, jak całościowe spojrzenie na proces zarządzania, wewnętrzna spójność systemu, w którym nie ma miejsca na dominację jednego z podsystemów (np. produkcji, marketingu, logistyki, kadr), całkowite podporządkowanie potrzebom i oczekiwaniom klientów, elastyczne reagowanie na impulsy zewnętrzne i wewnętrzne, zdolność do samoreorganizacji.

Na potwierdzenie tej teorii należy przytoczyć słowa F. Hesselbeina: *przyszłe organizacje będą tworzone wokół zasobów wiedzy i umiejętności, będą dążyć do pełnego wykorzystania różnorodnych zdolności i umiejętności ludzkich, aby stać się społecznościami twórczymi, uczącymi się i gotowymi uczyć inne społeczności* [2].

W tym kontekście problem przygotowania wysokiej klasy specjalistów w obszarze zaawansowanych technologii przemysłowych i ekologicznych dla zrównoważonego rozwoju kraju jest priorytetowym wyzwaniem dla systemów edukacji zawodowej w wymiarze krajowym, europejskim i światowym.

Problematykę rozwoju zasobów ludzkich w innowacyjnych przedsiębiorstwach podjął Instytut Technologii Eksploatacji (ITeE – PIB, w Radomiu), który w latach 2010–2014 realizuje Program Strategiczny *Innowacyjne Systemy Wspomagania Technicznego Zrównoważonego Rozwoju* współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego.

W badaniach zastosowano kompleksowe podejście do tematu rozwoju kompetencji w dziedzinie transformacji wiedzy i transferu zaawansowanych technologii. Wdrożono działania dotyczące zarówno szkolnego systemu kształcenia zawodowego, jak i doskonalenia kompetencji w formach pozaszkolnych. Podjęto prace, z wykorzystaniem metodyki Foresight nad przygotowaniem bilansu kwalifikacji i kompetencji dla innowacyjnych zawodów powiązanych z projektowaniem i wdrażaniem zaawansowanych technologii do praktyki gospodarczej. Do opracowania oferty programowej zaimplementowano podejście modułowe, analizę funkcjonalną oraz wykorzystano deskryptory EQF (wiedza, umiejętności, kompetencje).

Podsumowanie

Zmiany zachodzące w sferze społecznej i gospodarczej powodują konieczność głębokich przemysłów w jaki sposób wiedza, umiejętności i kompetencje pracowników mogą być identyfikowane z wyprzedzeniem oraz jak kształtować system edukacji i szkoleń, aby sprostać przyszłym wymaganiom generowanym przez innowacyjne technologie.

W ocenie perspektyw zmian w popycie na pracę należy brać pod uwagę dwa czynniki: zmiany wynikające z własnych potrzeb i ukształtowane wewnątrz kraju oraz trendy międzynarodowe, które w warunkach globalizacji szybko przenikają do gospodarki krajowej.

Opracowanie innowacyjnych programów nauczania i technologii kształcenia, umożliwiających wzrost kwalifikacji i kompetencji oraz mobilność zawodową i edukacyjną w obszarze wspomagania transferu zaawansowanych technologii do zastosowań gospodarczych stanowi nowe wyzwanie dla systemu kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego w Polsce.

Literatura

1. Banasiak B., Bednarczyk I., Kupidura T. (red.), Kapitał intelektualny i scenariusze rozwoju gmin LGD. Dziedzictwo i Rozwój, SO Sycyna 2010.
2. Boni M. (red.), Raport o Kapitale Intelektualnym Polski. Kancelaria Rady Ministrów, Warszawa 2008.
3. Hesselbein F., Organizacja przyszłości, Business Press Warszawa 1998, s. 204.
4. <http://www.europejskiportal.eu/id03.html>, 18.10.2010.
5. Łobejko S., Systemy informacyjne w zarządzaniu wiedzą i innowacją w przedsiębiorstwie, SGH, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2007, s.31.
6. Matthews J.J., Megginson D., Surtees M., Rozwój zasobów ludzkich, Helion, Gliwice 2008, s. 168.
7. Nonaka I., Takeuchi H., Kreowanie wiedzy w organizacji. Poltext, Warszawa 2000, s. 41–42.
8. Nosal Cz., Psychologia decyzji kadrowych. Strategie, kryteria, procedury. Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1999, s.142.
9. Penc J., Nowoczesne kierowanie ludźmi, wywieranie wpływu i współdziałanie, Difin, Warszawa 2007, s. 156–157.
10. Przybyszewski R., Kapitał ludzki w procesie kształtowania gospodarki opartej na wiedzy, Difin, Warszawa 2007, s. 223–224.
11. Sajkiewicz A., Strategia zmian w zasobach ludzkich, [w:] Sajkiewicz A. (red.) Zasoby ludzkie w firmie, Poltex, Warszawa 1999.
12. Staniewski M., Zarządzanie zasobami ludzkimi a zarządzanie wiedzą, [w:] Jemieliński D., Koźmiński A.K., Zarządzanie wiedzą. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 376.
13. Wołoszyn J., Miejsce wiedzy we współczesnych koncepcjach zarządzania organizacją, [w:] Cisek M., Antczak S. (red.), Wiedza i technologia we współczesnej organizacji. Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2006.

dr Dorota KOPROWSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki

dorota.koprowska@itee.radom.pl

O konieczności społecznej debaty o patriotyzmie

The need for the public debate on patriotism

Słowa kluczowe: patriotyzm, rys historyczny, implikacje edukacyjne, integracja europejska.

Key words: patriotism, historical outline, educational implications, European integration.

Summary

The article presents the educational implications, present challenges concerning patriotic attitudes towards the processes of integration and globalization on the background of Polish experiences.

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł jest przyczynkiem do ożywienia dyskursu na temat współczesnego patriotyzmu, zwłaszcza w kontekście braku zaangażowania młodzieży w politykę, sprawy publiczne i społeczne. Wkracza on zarówno w sferę polityki, jak i edukacji, nie dlatego iż kształcenie polityczne i obywatelskie tkwi w kryzysie, lecz dlatego iż jest ono ważne. Jest ważne dla demokracji, pokoju, solidarności i realizacji wspólnych perspektyw ludzi, społeczeństw i narodów. Artykuł zawiera krótki zarys koncepcji patriotyzmu minionych wieków oraz dekad i odnosi się do patriotyzmu w teraźniejszości. Dawniej bycie patriotą stanowiło cnotę, dającą wyraz pozycji człowieka w społeczeństwie. Im jednostka wykazywała się większym „patriotyzmem”, zaangażowaniem w życie publiczne, tym zyskiwała większy prestiż społeczny. Oczywiście nie powinno się analizować i tłumaczyć zjawiska „patriotyzmu” w oderwaniu od warunków ekonomicznych, politycznych czy społecznych.

Może właśnie ze względu na zjednoczoną Europę patriotyzm zanika bądź oznacza co innego. Jak być patriotą we współczesnej rzeczywistości? Nie chodzi przecież o to, by być nieustannie gotowym do boju za ojczyznę, do rezygnacji ze szczęścia osobistego, a czasem nawet i poświęcenia życia w imię honoru. Żyjemy już w zupełnie innej Polsce, w Polsce niepodległej, wolnej, samorządnej i demokratycznej, respektującej prawa i wolności jednostki. W związku z tym nasze cele i idee są i muszą być inne. Dążenie do poprawy własnego statusu ekonomicznego, czy zaspokajania indywidualnych potrzeb, często jedynie konsumpcyjnych, warunkuje nasze życie. Chęć zwiększenia zarobków, materialna pogoń za szczęściem stanowią wyznacznik

tego jacy jesteśmy. Nasz sukces jest mierzony głównie poprzez tzw. wzrost cywilizacyjny, wyrażający się w głównej mierze poprzez czynniki czysto matematyczne.

Często mówiąc o obywatelskości akcentujemy nasze prawa, zapominając o obowiązkach. Czy jednym z naszych obowiązków wobec kraju, w którym żyjemy nie jest działanie na rzecz jego rozwoju, poprawy sytuacji i budowania pozytywnych relacji międzyludzkich?

Artykuł zamyka refleksja na temat potencjału edukacji na rzecz promowania postaw obywatelskich, których kreowanie wydaje się możliwe w oparciu o na nowo zdefiniowany patriotyzm.

Patriotyzm w historii

Przedstawiając krótki szkic historii patriotyzmu na ziemiach polskich, oparłem się na pozycjach powszechnie dostępnych, popularnych, należących do kanonu literatury polskiej. Niestety w polskiej literaturze dominuje jedna wizja patriotyzmu. Patriotyzm nazywany tradycyjnym, u podstaw którego stoi konserwatywny światopogląd. Brakuje natomiast postaci, symboli, wydarzeń, wykraczających poza ten tradycyjny model patriotyzmu. Współczesny dyskurs zawłaszczony jest przez siły konserwatywne i to może być jedną z przyczyn unikania przez wiele osób utożsamiania się z państwem czy społeczeństwem. Różnorodność społecznych opinii i poglądów wymaga wizji alternatywnych, odwołujących się do innych wartości i symboli.

Słowo patriotyzm pochodzi od greckiego słowa „Patria” – ojczyzna. Oznacza miłość do miejsca, w którym się urodziliśmy, żyjemy, bądź z którym jesteśmy związani. Ojczyzna nie jest pojęciem geograficznym. Mówiąc o niej należy rozważyć także aspekty emocjonalne i psychiczne. Poza wyodrębnionym terytorium, to także zbiorowość, świadomość, wspólna tożsamość i historia. Z zagadnieniem patriotyzmu ściśle łączy się pojęcie narodu i państwa. Najprostsze słownikowe definicje mówią, iż naród jest to grupa o charakterze wspólnotowym, połączona wspólnymi więziami etnicznymi oraz kulturowymi, takimi jak język, religia, wspólne losy historyczne i polityczne. Patriotyzm przejawia się zatem w stosunku do ojczyzny i narodu. Na przestrzeni wieków sama koncepcja patriotyzmu i jego postaw wielokrotnie podlegała redefinicjom. Nie znaczy to, że istnieją różne patriotyzmy. *Patriotyzm jest jeden, tak jak uczciwość jest jedna, honor jest jeden – tylko sprawdza się w inny sposób. Wystawiony jest na inne próby i ma inne aspekty praktyczne w warunkach trudnych i w warunkach łatwych.*¹

Zdecydowana większość polskich historyków jest zgodna co do tego, że świadomość narodowa wykształciła się w ostatnim stuleciu Polski Piastowskiej. Budzić może wątpliwość, czy pojęcie patriotyzmu jest adekwatne do określenia relacji dawnych Polaków ze swoją ziemią. Mówiąc o „patriotyzmie” w I RP, mamy na uwadze, iż jest to okres obejmujący kilka wieków. Były to lata różne; obfitujące w wielkie sukcesy, lata przeplatające się konfliktami wewnętrznymi i porażkami; czasy dobrobytu, pokoju i stabilizacji, ale również biedy, głodu i wojen. Granice ulegały ciągłym zmianom, raz zdobywano nowe terytoria, by potem je tracić.

W czasach I RP uprzywilejowaną pozycję posiadała szlachta. W okresie demokracji szlacheckiej pojęcie narodu polskiego obejmowało wszystkich pełnoprawnych obywateli, do których zaliczano cały „naród” szlachecki. „Tamten” patriotyzm utożsamiany był z wąską grupą społeczną, bowiem to tylko szlachta uchodziła za pełnoprawnych obywateli. Dopiero w ostatnich latach istnienia I RP reformatorzy zaczęli brać pod uwagę rozszerzenie praw obywatelskich na inne stany. Nieodzownymi wartościami postawy patriotycznej były cnota i męstwo. Mocno

¹ W. Bartoszewski, Patriotyzm czasu wojny i pokoju, [w:] A. Kozłowska (red.), Patriotyzm Polaków, s. 14

podkreślano konieczność oraz potrzebę kontynuacji tradycji. Za ważny aspekt uważano rolę przodków w budowaniu pomyślności ojczyzny. Demokracja szlachecka zostawiła po sobie koncepcje narodu jako podmiotu suwerennej woli.

Dziedzictwo I RP to tradycja narodu aktywnego, dążącego do samostanowienia. Chęć sprawowania władzy oraz przejmowania za nią odpowiedzialności przejawiała się w odrzucaniu wszelkich absolutyzmów i despotyzmów. Istniała również silna więź z religią, tradycją narodu katolickiego.

Utrata niepodległości i zniknięcie Polski z mapy świata spowodowały zasadniczą zmianę w postawie i postrzeganiu ówczesnego patriotyzmu. Ciągłość Rzeczypospolitej została zakwestionowana. Naród, który do tej pory był suwerenem, zdominowany został przez obce państwa. Głównym celem „patriotów” stało się odzyskanie niepodległości. Myśl o odbudowie kraju i odzyskanie niepodległości stały się ideałami, które zdominowały ludzkie umysły i serca. Idea wolnej Polski inspirowała kolejne pokolenia do walki wyzwolenczej. Mentalne przywództwo nad narodem objęli poeci i pisarze. Dzieła Mickiewicza czy Słowackiego na stałe znalazły się w kanonie literatury polskiej. Ich twórczość przepełniona była kreacjami postaw obywatelskich względem ojczyzny. Traktowali naród jako „gromadę duchów”. Uważali, iż Polacy mają moralny obowiązek walczyć o dobro i pokój na świecie, o zbawienie ludzkości. Polskę porównywali do Chrystusa Narodów: tak jak On została umęczona i tak jak On ma oczekiwać zmartwychwstania. Jej powtórne narodziny miałyby zapoczątkować nowe dzieje w historii świata. Cierpienia i klęski postrzegano jako siłę niezbędną do zbawienia. Męce narodu polskiego nadano sens. Głoszono teorie, że Polska jest przedmurzem zachodniej Europy, zaś jej przeznaczeniem jest obrona świata przed carską Rosją. Ta walka z caratem nosiła znamiona ofiary za wolność innych. Zło miało swój wyższy, założony przez Boga cel. Naród polski jest Mesjaszem, który prowadzi ku wybawieniu świata z niewoli. Zgodnie z romantycznymi zasadami nieustanna walka stanowiła obowiązek moralny. Świat Polaków-patriotów przestawał być światem rzeczywistym, a stawał się światem marzeń, wspomnień i tęsknoty za wolnością. Uczciwym i porządnym obywatelem był ten, kto nie wahał się oddać życie za ojczyznę. Bliskie Polakom było wówczas horacjańskie credo: „Słodko i zaszczytnie jest umierać za ojczyznę”. Wydaje się, że ta tradycja romantyczna do dziś posiada w Polsce niemałe znaczenie. Mimo zmieniającego się świata i innej pozycji Polski na arenie międzynarodowej, nadal są widoczne tendencje mesjaniistyczne, podkreślające konieczność walki o odzyskanie ojczyzny.

Kolejne nieudane zrywy narodowyzwolencze pogłębiały pragnienie niepodległości Polski. Dla nowego pokolenia, tzw. „pozytywistów” wartością nadrzędną stała się jedność narodu. Patriotyzm, jeśli miał mieć sens i pozytywny wpływ na dzieje Polski, musiał zmienić swoje oblicze. Miał działać na rzecz budowy społeczeństwa obywatelskiego. Priorytetami okazały się: rozwój szkolnictwa, wzrost gospodarczy, emancypacja kobiet oraz praca organiczna. *Prawdziwy patriotyzm nie tylko polega na tym, żeby kochać swoją ojczyznę, ale ażeby kochać, badać i pracować dla realnych składników tej ojczyzny, którymi są: ziemia, społeczeństwo, ludzie i wszelkie ich bogactwa. Prawdziwy patriota ojczyźnie swojej powinien życzyć, nie tylko ażeby była szczęśliwa, lecz i tego, ażeby była użyteczna dla cywilizacji i ażeby – ciągle, we wszystkich kierunkach życia i pracy, posuwała się naprzód. Nareszcie - prawdziwy patriota winien dla ojczyzny swej stawiać jak najwznioślejsze, jak najszlachetniejsze ideały, nie tylko dlatego, ażeby ona za*

*ich pomocą zdobyła część u obcych, lecz i dlatego, że pracując dla wielkich ideałów, człowiek sam staje się lepszym i szlachetniejszym*² – pisał Bolesław Prus.

Już w Polsce niepodległej rządzący Piłsudczycy, podobnie jak Norwid, wierzyli, że Polska jest „wielkim zbiorowym obowiązkiem”. Aby przetrwać na mapie Europy, musi nie tylko udowodnić swoją wielkość na arenie politycznej, ale pokazać światu siłę moralną. Oprócz sprawnej armii czy umiejętności dyplomatycznych, każde państwo powinno aktywnie przyczyniać się do rozwoju ludzkości. Polska zawsze posiadała nadrzędną, przewodnią ideę, kierującą jej poczynaniami. Krajowi służył nie ten, dla którego niepodległość była sukcesem, lecz promotor wielkich haseł, wspólnych ideologii i celów. Polska potrzebowała ludzi z pomysłem, wytrwałych, zdolnych do wielkich czynów. Marszałek Piłsudski uważał wielkie dokonania i czyny za przepustkę do nieśmiertelności. Przypominał Polakom o znaczeniu wolności i potrzebie walki w jej imię. Wzywał do heroizmu. Fundamentem patriotyzmu miała być praca. Starał się zaszczepić w społeczeństwie postawę służebności i pracowitości. W rzeczywistości, w której najwyższą wartością było Państwo, działalność na jego rzecz stanowiła wyznacznik patriotyzmu.

Po dwudziestu latach suwerenności ojczyzna znów znalazła się pod rządami obcych mocarstw. Niemiecka agresja doprowadziła polskie władze do opuszczenia kraju. Sytuacja wymagała od polskich obywateli gotowości do poświęceń. Ich waleczna postawa budziła szacunek. Kardynał Hinsley przemawiając do nauczycieli rzekł: *Jak już dawniej wspomniałem – w okupowanych przez niemieckiego najeźdźcę krajach ogarnęła umysły niektórych sfer pewna, odrętwiałość, apatia jakaś (...). Pomyślcie tylko – jaki to kontrast z uporczywym i bohaterskim oporem, jaki stawiała Polska. Mimo że ją przemocą zbrojną przywalono, mimo że jej ludność zniewolono, że uniwersytety zamknięto a kulturę jej ze złośliwej zawiści barbarzyńskiego zdobywcy zaduszono, to Polska nie uległa i nie upadła na kolana przed najeźdźcą*³.

Politycznie i militarnie Polska przegrała wojnę. Utraciła suwerenność. Znalazła się w strefie wpływów Stalina. Wielu rodaków zostało zmuszonych do opuszczenia kraju bądź znalazło się w niewoli. Społeczeństwo wkroczyło na drogę patriotycznej rekonstrukcji. Słabła była wiara w Polskę demokratyczną, samodzielnie decydującą o swoim losie. W okresie stalinizmu opozycja odnalazła schronienie w Kościele katolickim. Odegrał on wielką rolę w kreowaniu postaw patriotycznych. Wybór papieża Polaka rozbudził nadzieje na lepsze jutro, przywrócił zbiorową godność i dumę narodową. Przypominał Polakom o niezwykłym prawie do wolności. *Nigdy nie możemy zapomnieć tej straszliwej lekcji dziejowej, jaką była utrata niepodległości (...). To bolesne, w istocie swej negatywne doświadczenie stało się jakby nową kuźnią polskiego patriotyzmu. Słowo ojczyzna posiada dla nas takie znaczenie pojęciowe i uczuciowe zarazem, którego zdaje się nie znają inne narody Europy i świata*⁴.

Patriotyzm współcześnie

Ten krótki zarys historii, akcentujący tylko ogólne ramy i postawy, pokazuje jakie problemy wiążą się dziś ze zdefiniowaniem pojęcia patriotyzmu i określenia jego znaczenia we współczesności. Akcentuje również wizję patriotyzmu dominującego i pospolicie uważanego za prawnomocny i jedyny. Inne tradycje czy modele nie są rozpowszechnione. Jednak, aby patriotyzm

² B. Prus, Co to jest patriotyzm, [w:] J. Kleczkowski (red.), Z dziejów polskiego patriotyzmu, Kraków 2007, s. 145.

³ J.R. Nowak, Myśli o Polsce i Polakach, Katowice 1994, s. 231.

⁴ Jan Paweł II, Nauczanie społeczne, t. I, Pielgrzymka do Polski, Warszawa 1982, s. 14.

był dostępny dla każdego, aby był otwarty i pozytywny, koniecznością jest wyjście poza utarty schemat. Na pytanie, co to jest patriotyzm, większość młodych ludzi odpowiada, że jest to miłość do ojczyzny. Pytanie, co ona oznacza, wywołuje na twarzach zwątpienie i trudności ze znalezieniem odpowiedzi choćby najprostszej. Patriotyzm jest bardziej deklaracyjny niż rzeczywisty⁵. Patriotami stajemy się przy okazji różnego rodzaju świąt czy rocznic. Niestety noszenie koszulek z emblematem Polski Walczącej czy czapczek z Orłem Białym nie idzie w parze ze znajomością historii i tradycji. Ten szczególnie rodzaj patriotyzmu, ten patriotyzm symboliczny i powierzchowny, nie jest dla ojczyzny, a bardziej, jak pisze Marcin Król, dla naszej wygody i samorealizacji. Dzięki identyfikacji z polskimi sportowcami czy artystami możemy przeżywać niezapomniane chwile wzruszenia i radości. Czy jednak kibicowanie „naszym” jest przejawem i wyznacznikiem patriotyzmu?

Czy współcześnie, w warunkach wolnej i demokratycznej Polski, patriotyzm jest nadal istotną cnotą, czy jest ważny i potrzebny, co oznacza i jaki ma być?

Prościej powiedzieć, czym patriotyzm nie jest. Nie jest nacjonalizmem ani szowinizmem. Miłość do własnej ojczyzny nie może oznaczać wrogości czy niechęci do innych narodów bądź kultur. Prawdziwy patriota szanuje i akceptuje różnorodność kulturową. Nie można nim firmować złych występów ani zachowań przepełnionych fobią czy uprzedzeniami. Ważna jest umiejętność krytycznego spojrzenia na swój kraj i jego historię. Nie jest patriotą ten, kto nigdy nie wstydział się za swój kraj. Kto widzi w nim wyłącznie zalety i wywyższa nad innymi narodami, przestaje być patriotą, a staje się nacjonalistą. Dziś potrzebny jest patriotyzm pozytywny, nie tragizujący narodu ani państwa. Kraj nie wymaga ofiar. Uwzględniając jego sytuację geopolityczną, znacznie ważniejsza wydaje się tradycja pozytywistyczna niż romantyczna. Teraz Polak-patriota nie oddaje życia za ojczyznę, lecz pracuje na rzecz wspólnego dobra. Ważna jest nadal znajomość historii narodu oraz kultywowanie tradycji. Historia składa się z kart pięknych, napawających nas dumą, ale i tych tragicznych, nieszczęśliwych i wstydliwych. Polska potrzebuje patriotyzmu otwartego. Powinniśmy odczuwać dumę z dokonań Polaków, niezależnie od ich pochodzenia czy wyznania.

Potrzebujemy dziś także patriotyzmu uwzględniającego wymiar lokalny. Nic nie służy tak wielkiej ojczyźnie, jak działanie na rzecz małych ojczyzn. Patriotyzm lokalny odnosi się do najbliższej okolicy, do środowiska otaczającego jednostkę, dlatego jest jej najbliższy.

Ludziom zdecydowanie łatwiej jest kochać, to co im znane i bliskie, z czym wiąże ich codzienność, emocje i wspomnienia niż miejsca wyimaginowane, odległe, często wirtualne.

Patriotyzm, jeśli ma współcześnie sens, jeśli posiada potencjał wywierania pozytywnego wpływu na dzieje Polski, musi zmienić swoje oblicze. Ciekawy, aczkolwiek zaskakujący punkt widzenia prezentuje Marcin Król. Uważa on, że *nie jest w dzisiejszym świecie tak, że ojczyzna wymaga od nas postaw patriotycznych. Wymagania naszej duchowej tożsamości powodują, że musimy być patriotami, jeżeli chcemy zachować swoje życie wewnętrzne. Dochodzi zatem do odwrócenia tradycyjnego rozumowania*⁶. Patriotyzm jest potrzebny do uczestnictwa we wspólnocie i zachowania więzi społecznych. Aby sprawiał radość, musi być wolny od wszelkich nacisków, wymagań zewnętrznych i zgodny z wyznawanymi wartościami i zasadami. Dzisiejszy patriotyzm nazywa Marcin Król liberalnym. Jego zdaniem patriotyzm nie zanikł, lecz splu-

⁵ Badania własne, przeprowadzone w warszawskich liceach w marcu 2009 roku.

⁶ M. Król, *Patriotyzm przyszłości*, Warszawa 2004, s. 95

ralizował się. Jest dziś wiele rodzajów patriotyzmu i różnorodność spojrzeń na interesy narodowe, ale nikt nie ma prawa odbierać komukolwiek „polskości” czy ubiegać się o miano „prawdziwego patrioty”. Patriotyzm liberalny nie ma charakteru politycznego czy religijnego. Nie jest on związany z jedną opcją polityczną czy światopoglądową. Nikt nie ma i nie będzie miał wyłączności na „polskość”. W ramach istnienia jednego kraju może występować wiele obozów i wspólnot patriotycznych. Nie ma w tym nic złego, wręcz przeciwnie, stanowić może siłę potrzebną do utrzymywania i wzmocnienia demokracji.

Patriotyzm wymaga prawdy. Nie można bezkrytycznie patrzeć na swój naród, należy głośno mówić o tym, co złe i niemoralne. Michnik pisze: *Pierwszym przykazaniem każdego patriotycznego katechizmu jest prawda. Patriotyzm nie jest solidarnością z rozwrzeszczanym tłumem, który domaga się igrzysk. Nie jest pogardą i wrogością dla innych narodów i kultur. Nie jest pałką, kneblem, szantażem wobec inaczej myślących. Patriotyzm jest troską o kraj i o każdego obywatela*⁷. W postawie patriotycznej akcentuje tolerancję wobec inaczej myślących, umiejętność dialogu i kompromisu. Patriotyzm to postawa intelektualna, zmuszająca do uczciwego myślenia, szukania winy i błędów najpierw u siebie, w swoim narodzie, postawa daleka od nieuczciwej krytyki innych, narzucania własnych poglądów, kultury czy wierzeń.

Zagrożenia powodowane fałszowaniem historii i jej „inkorporacją” przez niektóre środowiska widzi również Jan Józef Lipski: *wina za fałszywą ocenę przeszłości, za utrwalanie fałszywych moralnie mitów narodowych, za służące megalomanii narodowej przemilczanie ciemnych plam własne historii (...) jest przestanką aktualnego zła i drogą do przyszłego*⁸.

Wiele wskazuje dziś na to, że znaczenie patriotyzmu jest marginalizowane, mimo że samo pojęcie bardzo często pojawia się w dyskursach publicystycznych i politycznych. Często jest utożsamiane ze wstecznictwem, czy uchodzi za wstydlive i oznaczające ograniczenie w myśleniu i sposobie pojmowania świata. Nie zawsze patriotyzm uważany jest współcześnie za cnotę i cenną wartość.

Patriotyzm staje się też coraz częściej orężem w bieżącej rywalizacji politycznej. Partie prześcigają się w walce o miano większych patriotów, często innych obrzucając inwektywami wrogów polskości. Wykorzystują hasło patriotyzmu dla własnych partykularnych celów, często w sposób nikczemny tłumacząc nim własne działania i pobudki. Sztuczne kreowanie zagrożenia ze strony sąsiadów czy w ogóle ze strony innych, ma wzmacniać poczucie wspólnotowości i tożsamości narodowej. Patriotyzm niestety staje się pustym hasłem. Poza silnym deklaratywnym przywiązaniem do Polski inne aspekty wypadają blado. Znajomość kultury narodowej, jej pielęgnowanie czy zaangażowanie w życie publiczne jest udziałem stosunkowo niewielkiej liczby Polaków. Patriotyzm nie musi być synonimem wstecznictwa, a może on być progresywny i stanowić orientację przyszłościową. Powszechnie akceptowany slogan „Silna Polska w silnej Europie” może oznaczać Polskę silną ekonomicznie i gospodarczo, Polskę dumną, ale przede wszystkim otwartą, solidarną i tolerancyjną, nielekającą się inności i patrzącą bez obaw na wartości płynące z innych krajów i kręgów kulturowych, Polskę dysponującą na tyle silnym kapitałem społecznym, by wybrać to, co jest pożyteczne i wskazane, a odrzucić zepsucie i siły niszczące poczucie wspólnotowości. „Silna Polska” to taka Polska, w której patriotyzm nie jest jedynie pustym hasłem ani sloganem, nie jest utożsamiany ani z religią, ani poglądami politycz-

⁷ A. Michnik, *Diabeł naszego czasu*, Warszawa 2009, s. 209.

⁸ J.J. Lipski, *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy. Uwagi o melomani narodowej i ksenofobii Polaków*, Warszawa 1982, s. 3.

nymi. Nie ma takiej siły politycznej, której przysługiwałoby prawo do decydowania o tym, co jest patriotyczne i kto jest patriotą. W szczególności niektóre środowiska pravicowe czy narodowe starają się wykluczyć pewne grupy społeczne ze wspólnoty, stosując przy tym argumentację, na którą demokracja nie może zezwalać ani się godzić. Hasła obrażające drugiego człowieka, godzące w jego dobre imię czy odmawiające mu prawa do funkcjonowania w ramach społeczeństwa, nie są zjawiskiem marginalnym. Do udziału w debatach publicznych są zapraszani tzw. specjaliści i eksperci, którzy, jak im się wydaje, mają moc decydowania o patriotyzmie i wskazywania na prawdziwych Polaków. Znany poseł mówi o patriotyzmie genetycznym wynikającym z „dobrego” urodzenia. Ulicami Warszawy w dzień niepodległości, mimo wielu protestów, przechodzą neofaszyści, wspierani przez historyków, publicystów i polityków – po raz kolejny zawłaszczając tradycję niepodległościową i spuściznę minionych pokoleń Polaków.

Przytoczone przykłady pokazują, że pozostawiając „patriotyzm” innym, rezerwując go dla prawicy, pozostała część społeczeństwa ustawia się w roli, używając pojęcia często przewijającego się w publicznych dyskursach, „nieprawdziwych Polaków”.

Ci, którym nie podoba się takie zawłaszczenie patriotyzmu, powinni zadać sobie pytanie, czy jest miejsce na jego inny model, na patriotyzm, który moglibyśmy nazwać liberalnym czy też otwartym.

Warto, by wśród elit intelektualnych zaistniała dyskusja, jaki patriotyzm powinien być, jakie wartości winien kreować, w jaki sposób ma się przejawiać i czemu służyć, do jakich symboli i tradycji ma się odwoływać. Niemniej do dziś nie udało się stworzyć spójnej wizji współczesnego patriotyzmu.

Implikacje dla edukacji

Warto, aby powstał projekt patriotyzmu liberalnego, odwołującego się do innych wartości i celów niż ten pravicowo-narodowy, dominujący i wszechobecny w dyskursie publicznym. Nadanie nowoczesnego sensu współczesnemu patriotyzmowi może wpłynąć na zmianę postaw młodego pokolenia, które wydaje się być zniechęcone hegemonią patriotyzmu radykalnego, jakże z perspektywy dzisiejszej sytuacji geopolitycznej przestarzałego i anachronicznego. Szkoła oraz instytucje edukacji pozaszkolnej zachowują w kwestii nowego zdefiniowania patriotyzmu bierność. Jakby nie dostrzegano problemu.

Sądzę, że warto ponownie w środowiskach edukacyjnych oraz na forum publicznym postawić pytania o zakres obowiązków i praw wynikających z przynależności do danej społeczności. Obecnie bardzo modnym i popularnym postulatem staje się budowa społeczeństwa w pełni świadomego i zaangażowanego. Brakuje jednakże odpowiedzi na pytania: w co zaangażowanego i do czego to zaangażowanie ma prowadzić?

Zbigniew Kwieciński pyta: *Czyż nie jest tak, że po odzyskaniu niepodległości i uwolnieniu się od dominacji wielkiego sąsiada patriotyzm stał się pustym hasłem, na którym próżno próbuje się budować system nowych zaangażowań; czy nie jest to już „centrum pustki po wartościach”?*⁹

Przynależność młodych ludzi do organizacji pozarządowych czy ich frekwencja wyborcza, przyjęta za wskaźnik patriotyzmu, nakazuje powątpiewać w prawdziwość opinii, że „Polacy są patriotami”. Ponad połowa młodych ludzi nie bierze udziału w wyborach, deklaruje brak zainte-

⁹ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Tropy – Ślady – Próby*, Poznań – Olsztyn 2000.

resowania sprawami społecznymi, żyje niejako poza wspólnotą, mimo iż w niej funkcjonuje. Badania z 2010 roku przeprowadzone przez CBOS pokazują, że jedynie 35% Polaków w wieku od 18 do 26 roku życia deklaruje działalność w ramach organizacji społecznych¹⁰. Nieuchronnie pojawia się w tym kontekście pytanie o efektywne formy promocji aktywności obywatelskiej. Opinie specjalistów są w dużym stopniu zbieżne. Kreowanie postaw obywatelskich winno rozpoczynać się w domu rodzinnym. To rodzice i dziadkowie własną postawą, własnym zaangażowaniem w sprawy społeczne, dają przykład i wzór do naśladowania. Także szkoła podstawowa jest tym etapem edukacji, który kształtuje postawy i stosunek do otaczającego świata. Na każdy kolejny szczebel nauczania młody człowiek wkracza z większym doświadczeniem życiowym, w coraz większym stopniu ukształtowany. Niemniej błędem byłoby zarzucenie przez edukację na poziomie ponadpodstawowym ambicji promowania postaw aktywnych, zaangażowanych obywatelsko. Zaniedbania poczynione we wczesnych latach życia dziecka nie przekreślają możliwości wykształcenia w człowieku pożądanych społecznie postaw na kolejnych etapach jego drogi edukacyjnej i życiowej. Znaczącym potencjałem postawo-twórczym dysponują szkoły wyższe. Ewa Hope pisze: *Uczelnie znakomite to te, które dbają nie tylko o wysoki poziom merytoryczny programów edukacyjnych, ale także o kreowanie pewnych postaw moralnych, przyzwyczajęń kulturowych, stylów zachowań, systemów wartości. Jest to tradycyjnie od wieków postrzegana społeczna funkcja uczelni – instytucji będącej integralnym elementem danego regionu czy narodu, współtworzącej jego kulturę. Funkcja kreatora postaw jest niezwykle ważna nie tylko ze społecznego punktu widzenia. Uczelnię, która preferuje, nagradza i kreuje pewien sposób zachowania i systemy wartości oraz umie to zakomunikować otoczeniu, postrzega się jako bardzo dobrą*¹¹. Kreowanie postaw obywatelskich, budowa społeczeństwa obywatelskiego jest również strategicznym zadaniem edukacji dorosłych. Wprawdzie w niemal wszystkich krajach Unii Europejskiej od lat notowany jest spadek zainteresowania edukacją polityczną i obywatelską, niemniej znane są inne drogi kształcenia i upowszechniania tych treści, które dają podstawy do krytycznego myślenia o środowisku życia, samodzielnej oceny otaczającej człowieka rzeczywistości i rozbudzenia w nim potrzeby współkształtowania warunków życia i pracy.

Pojawienie się na płaszczyźnie europejskiej hasła „kwalifikacje kluczowe” implikuje nie tylko konieczność zmian w sferze organizacji świata pracy, ale stawia jednocześnie nowe wyzwania wobec edukacji zawodowej, której celem staje się, obok przygotowania do wykonywania określonego zawodu, także animacja uczących się osób do kreatywności, innowacyjnego myślenia, elastyczności oraz kreowanie zdolności do pracy zespołowej, otwarcia się na innych i inne kultury, wreszcie krytycznego stosunku względem własnej postawy i roli społecznej. Tak jak w edukacji zawodowej, kształtowanie zaangażowanych postaw obywatelskich, jest współcześnie misją edukacji międzykulturowej, ekologicznej, ogólnej, językowej. Konieczne i możliwe do urzeczywistnienia jest wszędzie tam, gdzie ludzie się uczą, gdzie prowadzą dialog, gdzie zdobywają doświadczenia społeczne. W edukacji politycznej i obywatelskiej nie jest dziś kwestią priorytetową przekaz wiedzy na temat polityki czy programów partyjnych. Co najmniej równie ważny jest proces uczenia się i rozwój kompetencji działania. Między innymi z tego właśnie powodu edukacja polityczna winna być w większym aniżeli dotychczas stopniu ocenia-

¹⁰ http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_016_10.PDF.

¹¹ E. Hope, Public relations uczelni, czyli szewc bez butów chodzi, [w:] Hope E., Public relations instytucji użyteczności publicznej, Gdańsk 2005, s. 89.

na na podstawie kryterium efektywności i adekwatności względem zapotrzebowania społecznego. Moralny nakaz realizacji ofert z zakresu edukacji politycznej i obywatelskiej nie może legitymować ani braku jakości, ani niskiej użyteczności zdobytej wiedzy w życiu codziennym.

W edukacji politycznej i obywatelskiej, jak i we wszystkich innych obszarach uczenia się, dydaktyka pozostaje kwestią kluczową. Paradygmat uczenia się przez całe życie wraz z licznymi rekomendacjami, strategiami i koncepcjami Komisji Europejskiej udziela kilku ważnych wskazówek. Podkreśla ustawiczny charakter edukacji, orientację na potrzeby uczących się osób, praktyczny wymiar uzyskiwanych kompetencji, ale także rozwój indywidualnych strategii uczenia się wspieranych przez nowoczesne technologie i profesjonalne poradnictwo edukacyjne. Jeśli uczestnicy ofert edukacyjnych uznają, iż wiedza i kompetencje zdobyte w ramach kształcenia politycznego i obywatelskiego, pozwolą im na bardziej skuteczne i satysfakcjonujące funkcjonowanie w środowisku lokalnym i na innych płaszczyznach życia społecznego, jeśli przyniesie im konkretne korzyści, edukacja obywatelska nie będzie musiała ulegać dalszej marginalizacji i walczyć o przetrwanie. Patriotyzm zaś zyska konkretne oblicze.

Literatura

1. Hall A., Polskie patriotyzmy, Gdańsk 1997.
2. Hope E., Public relations uczelni, czyli szewc bez butów chodzi, [w:] Hope E., Public relations instytucji publicznej, Gdańsk 2005.
3. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_016_10.PDF.
4. Jan Paweł II, Nauczanie społeczne, t. I, Pielgrzymka do Polski, Warszawa 1982.
5. Kleczkowski J. (red.), Z dziejów polskiego patriotyzmu, Kraków 2007.
6. Kołakowski L. rozmawia z B. Skargą, Rozmowy z mistrzem. O patriotyzmie.
7. Kozłowska A. (red.), Patriotyzm polski jaki jest? jaki winien być?, Warszawa 2001.
8. Król M., Patriotyzm przyszłości, Warszawa 2004.
9. Kwieciński Z., Edukacja wobec wyzwań demokracji, [w:] Kwieciński Z. (red.), Tropy – Ślady – Próby, Poznań–Olsztyn 2000.
10. Lipski J.J., Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy. Uwagi o melomani narodowej i ksenofobii Polaków, Warszawa 1982.
11. Michnik A., Diabeł naszego czasu, Warszawa 2009.
12. Nowak J.R., Myśli o Polsce i Polakach, Katowice 1994.
13. Ossowska M., Wzór demokracji, Lublin 1992.
14. Ossowski S., O ojczyźnie i narodzie, Warszawa 1984.
15. Prus B., Co to jest patriotyzm, [w:] Kleczkowski J. (red.), Z dziejów polskiego patriotyzmu, Kraków 2007.
16. Syska M. (red.), Ile ojczyzn? ile patriotyzmów?, Warszawa 2007.
17. Walicki A., Polskie zmagania z wolnością, Kraków 2000.
18. Walicki A., Tradycje polskiego patriotyzmu, Wrocław 1987.
19. Waśkiewicz A., Polityka dla dorosłych. Eseje, Warszawa 2006.
20. Witkowski K., Ojczyzna duża i mała, Kraków 2003.

mgr Błażej PRZYBYLSKI

Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź
ul. Kamińskiego 21
90–229 Łódź

Internacjonalizacja edukacji dorosłych

Internationalization of adult education

Słowa kluczowe: internacjonalizacja, globalizacja, kształcenie pedagogiczne, edukacja dorosłych.

Key words: internationalization, globalization, pedagogical education.

Summary

The article is devoted to the important contemporary tendency of the knowledge society, which is internationalization of pedagogical education in the context of globalization. The author studies main forms and characteristics of the phenomenon under investigation as well as approaches to teacher curriculum internationalization in European countries.

Jak powszechnie wiadomo, budowanie społeczeństwa postindustrialnego uwarunkowane jest procesami globalizacji, które z kolei zrodziły się z szybkiego rozwoju technologii informacyjnych i komunikacyjnych. W nowych warunkach zachodzi przyspieszenie tempa rozwoju technologicznego oraz rozwoju modeli organizacji pracy, co wymaga od pracowników różnych poziomów kwalifikacyjnych, nieustannego rozwoju zawodowego w celu efektywnej adaptacji do szybko zmieniającej się sytuacji. Również nowe warunki i rozwój technologii stwarzają nowe możliwości w procesie kształcenia, który nie może już ograniczać się do kształcenia formalnego. Jednak globalizacja wraz z pozytywnymi stronami przyniosła też szereg poważnych problemów globalnych: socjalnych, ekonomicznych, ekologicznych i duchowo-moralnych.

Globalizacja rodzi nowe wyzwania, wśród których prym wiodą takie, jak poziom informacyjny i komunikacyjny, potencjał naukowo-technologiczny, możliwość podejmowania decyzji z uwzględnieniem innowacyjnej wiedzy i współczesnej informacji. Dzisiejsza wiedza staje się podstawą nowej infrastruktury rynkowej, przekształcając się w różne formy kapitału. System edukacji dorosłych jest jednym z podmiotów produkcji wiedzy jako formy kapitału przy uwzględnieniu wszystkich formalnych i nieformalnych metod zdobywania wiedzy. To właśnie on zapewnia adaptację współczesnego człowieka do współczesnych wymagań progresu naukowo-technicznego, gdyż co dwadzieścia pięć – trzydzieści lat trzy czwarte zawodów albo całkowicie znika, albo wymaga istotnego udoskonalenia.

W ten sposób współczesny system kształcenia dorosłych powinien uwzględniać zarówno czynnik globalizacji (priorytety i imperatywy integracji międzynarodowej), jak też konieczność internacjonalizacji kształcenia (unifikację i standaryzację podejść do procesu i rezultatów działalności edukacyjnej. Uwzględnienie właściwości międzynarodowych i socjalno-ekonomicznych).

Zgodnie ze strategią stabilnego rozwoju współczesnej cywilizacji, przyjętą na konferencji ONZ w 1992 r. w Rio de Janeiro potrzebna jest nowa koncepcja kształcenia, wyprzedzająca perspektywy XXI wieku.

Wszechstronna analiza i opracowanie celów, form i środków modernizacji kształcenia realizuje UNESCO. Syntetyzując i analizując światowe doświadczenie teoretyczne i praktyczne w sferze kształcenia i przygotowania kadr, UNESCO sprzyja wymianie i rozpowszechnieniu najbardziej pozytywnych wyników, pozwala państwom oraz organom zarządzającym edukacją na analizę zgodności swojej polityki z ogólnymi tendencjami rozwoju kształcenia.

Na początku 1993 roku pod egidą UNESCO utworzono Międzynarodową Komisję do spraw Rozwoju Edukacji dla XXI wieku, na której czele stanął J. Delors i która składa się z wybitnych uczonych z różnych dziedzin naukowych. Jednym z najważniejszych dokumentów dotyczących edukacji jest opublikowany w 1996 roku referat Komisji „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”. W nim zawarte są współczesne tendencje rozwoju edukacji, podstawowe problemy polityki edukacyjnej. Współpraca między państwami w dziedzinie edukacji jest jedną z ważniejszych sfer działalności Organizacji Narodów Zjednoczonych i UNESCO.

Misję globalną w sferze edukacji realizuje uniwersytet ONZ (z siedzibą w Tokio), założony w 1975 roku i będący częścią systemu ONZ. Uniwersytet jest unikalną strukturą edukacyjną i badawczą, stanowiącą związek naukowców i pełniącą funkcję forum *dla poszukiwań nowych podejść koncepcyjnych do opracowania i rozwiązywania problemów światowych* [5].

Patrząc na tendencje współczesnej edukacji można wyróżnić dwa globalne procesy, które z jednej strony są sprzeczne, a z drugiej są ze sobą powiązane i się uzupełniają. Mowa jest o procesach dywersyfikacji i internacjonalizacji edukacji.

Dywersyfikacja dotyczy zorganizowania nowych szkół z nadaniem funkcji edukacyjnych instytucjom społecznym, wprowadzenia nowych kierunków kształcenia, nowych kursów i dyscyplin, stworzenia programów interdyscyplinarnych. Zmienia się procedura naboru studentów oraz metody nauczania. Reorganizuje się system zarządzania edukacją, struktura szkół i sposób ich finansowania.

Internacjonalizacja edukacji jest z kolei skierowana na zbliżenie systemów narodowych, znalezienie i rozwój w nich wspólnych uniwersalnych pomysłów i elementów, tych wspólnych podstaw, które stanowią fundament różnorodności kultur, sprzyjając ich wzajemnemu wzbogacaniu [2].

Narzędziami internacjonalizacji są wymiana studentów, wykładowców i badaczy, przyznanie dyplomów i stopni naukowych, wspólne standardy edukacyjne i in. Przykładem procesów integracyjnych w dziedzinie szkolnictwa wyższego krajów Unii Europejskiej są programy Erasmus i Comett, opracowane w celu połączenia wysiłków szkoły wyższej w sferze przygotowania specjalistów dla „gospodarki europejskiej”.

Ważne, aby internacjonalizację nie rozumieć jako uniwersalizację edukacji, tworzenie identycznych narodowych systemów edukacji. Proces internacjonalizacji prowadzi raczej do rozwoju narodowych systemów edukacji, zachęcając narody do osiągnięcia jednakowo wysokich standardów edukacyjnych. Drogę i środki do osiągnięcia tych standardów każdy kraj może wyznaczyć samodzielnie zgodnie ze swoimi potrzebami, właściwościami i tradycjami edukacyjnymi.

W sferze międzynarodowej proces konwergencji (zbliżenia pomysłów, modeli instytucjonalnych i praktyki w nauczaniu) najprawdopodobniej będzie się pogłębiał. Świadczy o tym nowy szeroko rozpowszechniony model edukacji, w którym widoczna jest skłonność do wdrażania jed-

nakowych struktur i praktyki w różnych systemach edukacji. Zgodnie z tym nowym modelem edukacja powinna być demokratyczna, relewantna, ustawiczna, elastyczna i zróżnicowana [6].

Jeśli transformacje w sferze edukacji osób dorosłych, jak pisze E. Ogijenko, odpowiadają celom społeczno-ekonomicznym i oczekiwaniom podmiotów, to odzwierciedlają się one w standardowych i strukturalnych efektach synergetycznych [4]. Interdyscyplinarność, związki międzykulturowe, „międzynarodowość” staje się metodologią niezbędną w edukacji dorosłych.

W takich warunkach współzależność pomiędzy Europą a społecznością światową zdobywa motywację do rozwoju polityki edukacyjnej, w której solidarność oraz pokonanie wszystkich form nieporozumienia na tle kulturowym i rasowym stają się elementami kluczowymi.

Eksperti międzynarodowi podkreślają rolę edukacji dorosłych w rozwoju umiejętności krytycznych, otwartości, kreatywności. Wszystko to wymaga jednolitej polityki edukacyjnej, struktur i metodologii, jak również istotnej analizy prawa w sferze edukacji dorosłych i jej dalszego rozwoju w krajach europejskich w celu realizacji nowych kierunków w koncepcji edukacji dorosłych (jak np. ustawodawstwo we Francji, Niemczech, krajach skandynawskich; a także projekty ustaw o edukacji dorosłych, jak np. w Rosji [3]).

Obecnie na poziomie międzynarodowym wszystkie procesy zachodzące zarówno w szkolnictwie wyższym, jak też zawodowym zestawiane są z wynikami nauczania, zapewnieniem jakości i porównaniem dyplomów oraz świadectw. W takim przypadku głównym kierunkiem rozwoju, zapewniającym warunki do modernizacji systemów kształcenia zawodowego w celu rozwoju rynku pracy i zwiększenia możliwości zatrudnienia obywateli, jest opracowanie narodowych ram kwalifikacyjnych, opartych na wynikach nauczania. Wykorzystanie wyników nauczania jako podstawy do tworzenia ram kwalifikacyjnych czyni z nich narzędzie klasyfikacji istniejących kwalifikacji i podstawę do opracowania nowych kwalifikacji powstających na rynku pracy.

Takie podejście umożliwia sformułowanie kryteriów pozwalających odnieść kwalifikacje do określonego poziomu, co czyni je jednym z podstawowych narzędzi zabezpieczenia przejrzystości systemów kształcenia zawodowego i kwalifikacji.

Rola ram kwalifikacyjnych w zwiększeniu mobilności akademickiej i zawodowej obywateli, ich konkurencyjności koreluje również z zadaniami społeczeństwa postindustrialnego, opartego na wiedzy, co po raz kolejny podkreśla ich znaczenie dla wszystkich podmiotów rynku pracy, sfery edukacyjnej i wszystkich obywateli. Właśnie ramy kwalifikacyjne stwarzają podstawę do zapewnienia edukacji, zwiększenia jakości, dostępności, korelacji i uznania kwalifikacji w społeczeństwie lub na rynku pracy w obrębie jednego kraju, jak również poza jego granicami.

W kwietniu 2008 r. Parlament Europejski opracował i przyjął Europejskie Ramy Kwalifikacji w procesie uczenia się przez całe życie, które są meta ramami i narzędziem porównawczym kwalifikacji narodowych w krajach członkowskich UE.

Jak poświadczają dokumenty i materiały organizacji międzynarodowych, w tym Międzynarodowej Organizacji Pracy i Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, stworzenie narodowych ram kwalifikacji ważne jest i dla przedsiębiorstw, i dla pracowników, gdyż ramy sprzyjają uczeniu się przez całe życie, pomagają obywatelom w dokonaniu dobrego wyboru edukacyjnego i zawodowego, a ponadto harmonizują popyt i podaż siły roboczej.

W celu spełnienia swoich funkcji narodowe ramy kwalifikacji powinny zostać zabezpieczone mechanizmami regulacji prawnych i instytucjonalnych popytu na kwalifikacje pracowni-

ków ze strony rynku pracy oraz podaży kwalifikacji ze strony systemu edukacji i nauczania. Te mechanizmy stanowią narodowy system kwalifikacji.

Obecnie narodowe ramy kwalifikacji są opracowane lub znajdują się na stadium opracowywania w takich krajach, jak Austria, Belgia, Bułgaria, Dania, Estonia, Francja, Niemcy, Węgry, Islandia, Irlandia, Włochy, Łotwa, Lichtenstein, Litwa, Malta, Holandia, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Hiszpania, Szwajcaria, Turcja, Wielka Brytania, Afryka Południowa i in.

Ogólne znaczenie ram kwalifikacji można przedstawić w następujący sposób:

- 1) zapewnienie jak najlepszej zgodności kwalifikacji z wiedzą, umiejętnościami, kompetencjami i potrzebami sfery działalności zawodowej (i rynku pracy);
- 2) usatysfakcjonowanie popytu na kwalifikacje ze strony obywateli i przedsiębiorstw w społeczeństwie znajdującym się w trakcie ciągłych zmian i innowacji;
- 3) dostosowanie kształcenia zawodowego do popytu na kwalifikacje ze strony przedsiębiorstw;
- 4) zapewnienie zgodności i kolejności pomiędzy podsystemami kwalifikacji, np. kwalifikacjami w ramach systemu kształcenia wyższego, edukacji dorosłych, edukacji szkolnej, a w szczególności kształcenia zawodowego poprzez stworzenie wspólnej ramy;
- 5) wsparcie rozwoju uczenia się przez całe życie (poprzez poszerzenie dostępu, trafne inwestycje, uznania edukacji nieformalnej i spontanicznej);
- 6) aktywizacja współdziałania wszystkich stron zainteresowanych.

Opis kwalifikacji w terminach wyników nauczania (kompetencji) pozwala na przejrzyste i niesprzeczne projektowanie modułowych programów nauczania, a także prowadzenie obiektywnej oceny kompetencji potrzebnej do przyznania kwalifikacji. Należy zaznaczyć, że w dzisiejszych czasach w związku z realizacją strategii uczenia się przez całe życie oraz zwiększeniem roli edukacji nieformalnej w wielu krajach świata, aktywnie opracowuje się procedury i instytucjonalne mechanizmy uznawania wyników edukacji nieformalnej.

Europejski system kwalifikacji jest konstrukcją ramową, opisującą uogólnioną strukturę kwalifikacji edukacji na wszystkich poziomach, porównywaną do narodowych systemów kwalifikacji edukacji. Opracowanie europejskiego systemu kwalifikacji zachodzi w ramach Procesu Kopenhaskiego w oparciu o badania na wielką skalę i upowszechnienie praktyki oraz doświadczeń w różnych krajach Unii Europejskiej.

Zadanie opracowania europejskiego systemu kwalifikacji było postawione we Wspólnym Referacie Rady do spraw Edukacji i Komisji Europejskiej (2004 r.), poświęconym realizacji programu roboczego „Edukacja i nauka 2010”.

W Traktacie z Maastricht (14 grudnia 2004 r.) w kwestii priorytetów rozwoju współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego ministrowie edukacji z 32 krajów UE, europejscy partnerzy socjalni i Komisja Europejska podjęli decyzję o priorytetowym opracowaniu otwartego i elastycznego europejskiego systemu kwalifikacji w celu zapewnienia uznawania i przenoszenia kwalifikacji, obejmujących kształcenie zawodowe (podstawowe, średnie i wyższe) oraz ogólne średnie.

Opracowanie europejskiego systemu kwalifikacji powodowane jest koniecznością realizacji strategii uczenia się przez całe życie w świetle zachodzących zmian technologicznych, gospodarczych i demograficznych, a także koniecznością usunięcia barier pomiędzy państwami a instytucjami, które stoją na drodze do efektywnego wykorzystania wiedzy i kompetencji obywateli w wyniku braku przejrzystości kwalifikacji.

Na Ukrainie opracowany został projekt narodowego systemu kwalifikacji [1]. Narodowe ramy kwalifikacji są jego częścią mającą na celu realizację strategii uczenia się przez całe życie, zapewnienie współdziałania rynku usług edukacyjnych i rynku pracy, doprowadzenie do zgodności zakresu, kierunków i jakości kształcenia podstawowego, zawodowo-technicznego, wyższego, podyplomowego i uczenia się przez całe życie z wymaganiami zamawiających usługi, zwiększenie w tych procesach roli stron dialogu społecznego oraz podmiotów gospodarczych.

W ten sposób procesy dywersyfikacji i internacjonalizacji edukacji nie są sprzeczne, a nawet się wzajemnie uzupełniają, wyznaczając rozwój edukacji i wnosząc wkład w osiągnięcie wysokich standardów.

Literatura

1. Закон України «Про Національну систему кваліфікацій» [Електронний ресурс]. – Режим доступа: 07.03.2010: <http://www.confueu.org/assets/files/anons/NSK_05_11_08.doc>. – Загл. з екрана. – яз. укр.
2. Купцов О.В. Непрерывное образование его структура.//Высшее образование в Европе. Том XVI. N1, 1991. С. 29–30.
3. Модельный закон «Об образовании взрослых» [Електронний ресурс]. – Режим доступа: 05.11.2009: <<http://www.pravoby.info/megd3174.htm>>. – Загл. з екрана. – яз. рус.
4. Огиенко Е.И. Влияние глобализации и интернационализации мировой экономики на развитие образования взрослых в странах СНГ // Человек и образовании. - № 7. – 2006. – С. 73–75.
5. Соуза Э.Г. Университет ООН: глобальная миссия // Перспективы: вопросы образования. – Париж: ЮНЕСКО, 1990. - N3. – С. 10.
6. Эйхельбаум де Бабини А.М. Сходства и различия в развитии современных моделей образования//Перспективы: вопросы образования. Париж: ЮНЕСКО, 1992. N4. С.51, 53.

prof. Larissa LUKYANOVA

Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kijów
Instytut Pedagogiki i Edukacji Dorosłych

Pedagogika Pracy

Henryk NOGA

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków

Sukcesy w pracy dydaktyczno- -wychowawczej w opinii nauczycieli przedmiotów zawodowych

Success in didactic-educational work as seen by the
vocational training teachers

Słowa kluczowe: nauczyciele zawodu, proces dydaktyczno-wychowawczy, sukcesy w pracy nauczyciela.

Key words: vocational training teacher, didactic-educational process, success in a teacher's work.

Summary

Crucial elements of pedagogical, psychological and sociological knowledge of a vocational training teacher should include the knowledge of pedagogy, psychology and sociology of work and other sciences connected with human work. The aim of the research is to analyse the work of a vocational training teacher in a vocational school and to estimate to what extent the teachers achieve success or experience failures in their school work and in socio-organizational work.

Problem badawczy w literaturze

Istotnymi składnikami wiadomości pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych nauczyciela kształcenia zawodowego powinny być wiadomości z dziedziny pedagogiki pracy, psychologii pracy oraz socjologii pracy i innych nauk o pracy ludzkiej¹. W szczególności chodzi o następujące treści:

¹ Zob. T.W. Nowacki, J. Nowak, Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli szkół zawodowych, WSiP, Warszawa 1975. Z., Wiatrowski Nauczyciel szkoły zawodowej, WSiP, Warszawa 1982.

- 1) z dziedziny pedagogiki pracy:
 - wybrane problemy kształcenia i wychowania przedzawodowego (wychowania przez pracę, kształcenia technicznego oraz orientacji szkolnej i zawodowej),
 - kształcenie i wychowanie zawodowe realizowane w szkole i w zakładzie pracy, prowadzące do uzyskania kwalifikacji zawodowych,
 - pedagogiki zakładu pracy, obejmującej problemy oświatowe i wychowawcze współczesnego zakładu pracy,
- 2) z dziedziny psychologii pracy, dotyczące tych wszystkich sytuacji, dla których uwarunkowanie zachowań i postaw ludzi stanowi ich praca, jak również tych wszystkich właściwości i zjawisk osobowościowych, które uzewnętrzniają się na tle relacji: człowiek–potrzeby–zadania–praca–wynik,
- 3) z dziedziny socjologii pracy:
 - rola pracy ludzkiej w procesie życia zbiorowego,
 - społeczne problemy zakładu pracy,
 - społeczne uwarunkowania zawodu i struktury zawodowej,
- 4) z dziedziny innych nauk o pracy dotyczące relacji: człowiek–maszyna–pracownik–środowisko pracy itp.

Informacje te powinny być poszerzone o wiadomości zarówno z zakresu głównych dyscyplin systemu nauk pedagogicznych (pedagogiki ogólnej, historii wychowania, teorii wychowania i dydaktyki), jak również metodyk przedmiotowych.

Do podstawowych umiejętności pedagogicznych nauczyciela przedmiotów zawodowych należy zaliczyć umiejętność:

- planowania działalności pedagogicznej,
- organizowania i rozwiązywania sytuacji dydaktycznych oraz wychowawczych,
- poznawania i kontaktowania się z uczniem oraz rozwijania jego zdolności poznawczych i motywacji uczenia się,
- systematycznego organizowania i prowadzenia teoretycznych zajęć dydaktycznych, dobierania odpowiednich treści kształcenia.

O nauczycielu wychowawcy literatura pedeulologiczna zawiera wiele opracowań. Bardzo ważne są psychiczne właściwości nauczycieli-wychowawców, takie, jak cierpliwość, sumienność, pracowitość, wyrozumiałość, szczerłość, prawość, wytrwałość, uczciwość itp.

W codziennym życiu nie ma jednak idealnych ludzi. Nauczycielowi również nie można stawiać wymagań nierealnych. Trzeba natomiast oczekiwać, że nauczyciel będzie wzorem dla uczniów, jeżeli z jego osobą łączyć się zawsze będzie pozytywny model ludzkiego postępowania. Wchodzą tu w grę takie cechy, jak poczucie odpowiedzialności za siebie i za innych oraz odpowiednie dyspozycje psychiczne.

Wzajemne stosunki między nauczycielem a uczniem mają bardzo duże znaczenie dla wyników nauczania. Gdy stosunki te mają charakter pozytywny, uczeń uczy się chętnie, wtedy możemy powiedzieć o powodzeniu w pracy. Gdy stosunki wzajemne ulegają pogorszeniu na skutek niechęci lub niesprawiedliwości ze strony nauczyciela, wtedy mówimy o niepowodzeniu w pracy nauczycielskiej. Brak współpracy i zdrażnione stosunki odbijają się niekorzystnie na wychowaniu i postępach szkolnych ucznia, u nauczyciela zaś powodują niespełnienie i niezadowolenie ze swojej pracy zawodowej.

Metodyka badań nad powodzeniami i niepowodzeniami w pracy nauczyciela zawodu

Przedmiot, cel, teren i zakres badań

Przedmiotem badań była praca nauczyciela zawodu w szkole zawodowej.

Celem podjętych badań było ustalenie, czy i w jakim zakresie nauczyciele zawodu odczuwają sukcesy (powodzenia) i porażki (niepowodzenia) w pracy zawodowej, w wykonywaniu zadań zawodowych i pełnieniu funkcji społeczno-organizacyjnych.

Terenem badań była szkoła zawodowa – Zespół Szkół Zawodowych nr 3 im. Marii Dąbrowskiej w Puławach (woj. lubelskie).

Badaniami objęci zostali nauczyciele zawodu, 22 osoby, zatrudnieni na pełnym etacie. Dla porównania przeprowadzone zostały badania wśród słuchaczy studiów dla pracujących nauczycieli zawodu (kierunek wychowanie techniczne, specjalność: praktyczne nauczanie zawodu) w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (65 osób, czynnych nauczycieli zawodu w szkołach zawodowych, specjalność: krawiec odzieży lekkiej, zajęcia praktyczne w klasach o kierunku mechanicznym, zajęcia warsztatowe w szkole pożarnictwa, zajęcia praktyczne – stolarz).

Założenia i pytania badawcze

W toku przeprowadzonych badań poszukiwano rozwiązania następujących problemów badawczych:

- a) jak określają nauczyciele zawodu swój stan na tle uzyskiwanych wyników swojej pracy?
- b) co jest wyznacznikiem powodzenia w ich pracy nauczycielskiej?
- c) co zdaniem nauczycieli jest przyczyną niepowodzeń w pracy?
- d) jakie rodzaje niepowodzeń występują w pracy nauczyciela zawodu?
- e) od czego, zdaniem nauczycieli zawodu, zależy powodzenie w pracy?
- f) jak nauczyciele zawodu szeregują czynniki mające wpływ na powodzenie w pracy?
- g) jakie czynniki decydują o niepowodzeniu w pracy nauczyciela?

Powyższe problemy będą analizowane i wyjaśnione na podstawie zebranych materiałów.

Warunki pracy nauczycieli zawodu są zewnętrzne i wewnętrzne. Do warunków zewnętrznych zaliczamy: właściwie nakreślone cele kształcenia zawodowego, właściwe zaprogramowanie treści kształcenia zawodowego, należyte zaopatrzenie szkoły i uczniów w podręczniki i środki dydaktyczne, powiązanie szkoły ze środowiskiem. Do warunków wewnętrznych zaliczamy: odpowiednio dobrany zespół uczniowski, dobrana obsada kadrowa w szkole, odpowiednia baza materialna szkoły i warsztatów szkolnych, właściwa organizacja pracy i życia społeczności szkolnej, klimat pracy i współpracy uczniów, nauczycieli i zespołu kierowniczego szkoły.

Nauczyciel zawodu w szkole zawodowej jest osobą, która wprowadza uczniów od strony praktycznej w tajniki przyszłego zawodu, decyduje i umożliwia realizację własnych oczekiwań młodzieży wobec przyszłych planów zawodowych. Od nauczyciela zawodu oczekuje się zarówno teoretycznego, jak i praktycznego przygotowania w nauczonym zawodzie na miarę obecnych i przyszłych potrzeb gospodarki. Olbrzymi postęp w nauce i technice staje się niejednokrotnie przyczyną dużych zmian i przemian technologicznych. Zawód krawiec jest podatny na zmiany w procesach technologicznych materiałów włókienniczych.

Powodzenia i niepowodzenia w pracy nauczyciela zawodu są dyktowane przyczynami dydaktycznymi i pozadydaktycznymi, wewnętrznymi i zewnętrznymi. Praca nad sobą, samo-

kształcenie i doskonalenie mogą zmniejszyć trudności w pracy zawodowej nauczyciela zawodu. Obecnie wzrasta zainteresowanie nauczycielem szkoły zawodowej. Mamy za sobą okres, w którym mówiło się i pisało tylko o nauczycielu szkoły ogólnokształcącej. Pedeutolodzy współcześnie uważają, że aktualne podejście w badaniach nad nauczycielem należy prowadzić, postrzegając jego pracę na konkretnym stanowisku i w ściśle określonych warunkach.

Dotychczasowa praca nauczyciela zawodu jest złożona, lecz pełna realizacja zadań i funkcji zawodowych w określonych warunkach pracy przyczynia się do powstawania powodzeń i niepowodzeń. O ile powodzenia w pracy nauczyciela są sprawą codzienną i bardzo często przemilczaną, o tyle niepowodzenia niejednokrotnie urastają do rangi problemów nie do pokonania. Są powodem frustracji, a w skrajnych przypadkach – powodują odejście z zawodu.

Czy i w jakim zakresie Zespół Szkół Zawodowych nr 3 w Puławach stwarza właściwe warunki pracy nauczycielom zawodu, spróbujemy odpowiedzieć w niniejszych badaniach.

Metody, narzędzia i techniki badawcze

Metoda to sposób postępowania. Metoda badań, to zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego. To powtarzalny sposób działania, zmierzający do uzyskania wyniku naukowego, ważnego dla badającego.

Metody naukowego badania, to określone sposoby poznania wybranego wycinka rzeczywistości, które cechują się tym, że są: celowe, planowe, obiektywne, dokładne, wyczerpujące. Opinie nauczycieli zawodu na temat najważniejszych przyczyn powodzeń i niepowodzeń w swojej pracy zawodowej zbierano za pomocą ankiety-kwestionariusza. Przygotowane narzędzie badawcze poddano badaniom wstępnym, a następnie przeanalizowano uzyskane odpowiedzi, uzupełniono zestaw pytań i przeprowadzono badania zasadnicze.

Analiza literatury metodologicznej i pedeutologicznej prowadzona była przez okres przygotowywania i opracowywania materiału badawczego.

Badanie dokumentacji szkolnej (plany i programy nauczania w zawodzie krawiec odzieży lekkiej, dzienniki lekcyjne, arkusze spostrzeżeń nauczycieli) stało się niezbędne dla porównania i zweryfikowania uzyskanych danych z badaniem opinii.

Niezwykłą rolę odegrało także doświadczenie zawodowe autorów niniejszego opracowania.

Powodzenia i niepowodzenia w pracy zawodowej w opinii nauczycieli zawodu

Charakterystyka badanej populacji

Wśród badanych nauczycieli zawodu było 21 kobiet i 1 mężczyzna (razem 22 osoby).

Wykształcenie: wyższe magisterskie – 10 osób, wyższe zawodowe – 1 osoba, półwyższe – 9 osób, średnie z przygotowaniem pedagogicznym – 2 osoby.

Sluchaczami studiów dla pracujących są nauczyciele zawodu w szkołach zawodowych (zarówno w technikach, jak i w zasadniczych szkołach) o przygotowaniu szkolnym: 18 osób – ukończone pomaturalne studium pedagogiczne, 16 osób – pomaturalne kursy pedagogiczne, 15 osób – technikum, 14 osób – liceum ogólnokształcące, 2 osoby – brak danych.

Staż pracy zawodowej badanych nauczycieli w Puławach: do 5 lat – 1 osoba, 6–10 lat – 4 osoby, 11–20 lat – 6 osób, 21–30 lat – 7 osób, powyżej 30 lat – 4 osoby.

Badani nauczyciele systematycznie podnoszą swoje kwalifikacje poprzez samokształcenie w ramach rady pedagogicznej szkoły oraz aktywny udział w konferencjach przedmiotowo-

-metodycznych. Wśród grupy badanych nauczycieli 4 osoby podjęło kształcenie na studiach podyplomowych, a 2 osoby kontynuują studia licencjackie w szkole wyższej. Większość badanych legitymuje się długoletnim stażem pracy zawodowej.

Spośród 22 badanych respondentów, 18 osób stwierdziło stan powodzenia i zadowolenia, natomiast 4 osoby określiły swój stan jako niezadowolenie. Godne podkreślenia jest to, że nikt z ankietowanych nie określił swego stanu na tle uzyskiwanych wyników w pracy zawodowej, jako niepowodzenie.

Stan powodzenia stwierdzają nauczyciele z wyższym wykształceniem i dłuższym stażem pracy zawodowej, powyżej 20 lat. Stan niezadowolenia stwierdzają nauczyciele posiadający wykształcenie średnie i półwyższe o różnym stażu pracy zawodowej.

Powodzenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej

Interesującym nas problemem jest ustosunkowanie się nauczycieli zawodu do przyczyn powodzenia i niepowodzenia w pracy zawodowej. Oto zebrane odpowiedzi respondentów:

Tabela 1. Wyznaczniki powodzenia zawodowego nauczycieli zawodu

Lp.	Wyznaczniki powodzenia	Liczba odpowiedzi
1	Dobre wyniki uzyskiwane przez uczniów	22
2	Dobre stosunki w gronie nauczycielskim	20
3	Dobre stosunki z dyrekcją szkoły	18
4	Dobre stosunki z kierownictwem warsztatów szkolnych	14
5	Wysokość premii motywacyjnej	5
6	Nagrody i wyróżnienia	4
7	Inne (miejsce zamieszkania, dobre warunki itp.)	3

Na podstawie zebranych informacji stwierdzamy, że wszyscy respondenci za najistotniejszy wyznacznik powodzenia w pracy zawodowej uznali dobre wyniki uzyskiwane przez uczniów. Istotnym czynnikiem powodzenia i zadowolenia nauczycieli z pracy stają się dobre stosunki w gronie nauczycielskim (20 osób wymieniło tę przyczynę). Godna podkreślenia jest sytuacja, że badani nauczyciele wysoko sobie cenią stosunki z kierownictwem warsztatów (na 22 osoby – 14 osób podkreśliło tę przyczynę), a także z dyrekcją szkoły (18 osób).

Wysokość premii motywacyjnej za wyznacznik powodzenia uznało 5 osób, ale nagrody i wyróżnienia podkreśliły 4 osoby, inne wyznaczniki stanowią przyczyny wymieniane przez 3 osoby.

Tabela 2. Czynniki mające wpływ na powodzenie w pracy zawodowej w opinii nauczycieli zawodu

Lp.	Czynniki wpływające na powodzenie w pracy	Liczba odpowiedzi
1	Dobra organizacja pracy	18
2	Trafny wybór zawodu	16
3	Zainteresowanie wykonywaną pracą	16
4	Odpowiednie wykształcenie	6
5	Udział w doskonaleniu zawodowym	3
6	Zadowalające zarobki, sprzyjające warunki bytowe, zdrowie	3

Najważniejszym czynnikiem wpływającym na powodzenie w pracy zawodowej jest dobra organizacja pracy (na 22 osoby – wymieniło ten czynnik 18 osób). Za bardzo ważny uznano także trafny wybór zawodu i zainteresowanie wykonywaną pracą zawodową – po 18 odpowiedzi. Niestety, niewielką rolę wśród czynników wpływających na powodzenie w pracy nauczycielskiej ma, zdaniem respondentów, odpowiednie wykształcenie i doskonalenie zawodowe (6 i 3 osoby podkreśliło te czynniki). Najmniej osób wybrało wysokość zarobków, warunki bytowe i stan zdrowia – razem 3 osoby.

Na pytanie od czego zależy powodzenie w pracy nauczyciela zawodu, odpowiedzieli 2 osoby. Ich zdaniem na powodzenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela zawodu mają wpływ: dobre wyniki uzyskiwane przez uczniów, dobre stosunki w gronie nauczycielskim, dobra organizacja pracy, dobre stosunki z dyrekcją szkoły i kierownictwem warsztatów szkolnych, trafny wybór zawodu i zainteresowanie pracą, nagrody i wyróżnienia, wysokość premii motywacyjnej, odpowiednie wykształcenie.

Niepowodzenia jako wynik trudności w planowaniu, realizowaniu zadań zawodowych nauczyciela zawodu w świetle badań

Nie ma wyraźnych granic między powodzeniem a niepowodzeniem, są to niejako dwie skrajne własności, między którymi zachodzi wiele form pośrednich. Każdemu niepowodzeniu towarzyszy proces psychiczny i może on wyrażać się w niezadowoleniu. Niezadowolenie może powodować zniechęcenie i doprowadzić do stanów frustracyjnych.

Tabela 3 Opinie badanych nauczycieli zawodu w zakresie przyczyn niepowodzeń w pracy zawodowej

Lp.	Przyczyny niepowodzeń w pracy nauczyciela zawodu	Liczba odpowiedzi
1	Spadek rangi zawodu nauczycielskiego	20
2	Sytuacja gospodarcza kraju, przeobrażenia ustrojowe	18
3	Mało zdolni uczniowie	16
4	Słabe zainteresowanie uczniów nauką zawodu krawiec	14
5	Brak możliwości zabezpieczenia (kształcenia) nauczycieli zawodu	3
6	Trudna sytuacja finansowa warsztatów szkolnych	2

Ankietowani nauczyciele zawodu przyczyn niepowodzeń w pracy zawodowej upatrują głównie w zmniejszeniu rangi i prestiżu stanu nauczycielskiego (20 odpowiedzi). Ważnymi i istotnymi przyczynami składającymi się na niepowodzenia w pracy zawodowej są, zdaniem badanych, następujące przyczyny: zmieniająca się sytuacja gospodarcza kraju związana z przeobrażeniami ustrojowymi, trudności w doborze odpowiednio przygotowanych i zainteresowanych nauką zawodu krawiec uczniów ze szkoły podstawowej, słabe zainteresowanie środowiska szkolnego.

Niepokojące jest, że badani nauczyciele nie zwracają uwagi na niepełne przygotowanie zawodowe nauczycieli podejmujących pracę (coraz więcej jest osób po szkole średniej, które podejmują się pracy nauczyciela i dopiero potem podejmują naukę w szkole wyższej). To są jednak przyczyny pozadydaktyczne, nie można ich nie zauważać, ale z dydaktycznego punktu widzenia są poza naszym zasięgiem wpływów i zmian.

Tabela 4. Rodzaje niepowodzeń występujących w pracy nauczyciela zawodu

Lp.	Rodzaje niepowodzeń	Liczba odpowiedzi
1	Niepowodzenia dydaktyczne	19
2	Niepowodzenia wychowawcze	17
3	Niedoceniać pracy nauczyciela zawodu	12
4	Słaba znajomość wykonywanego zawodu	5
5	Niezadowolające wyniki pracy uczniów	5
6	Zmniejszenie autorytetu nauczyciela zawodu	3
7	Niekorzystna sytuacja finansowa warsztatów szkolnych	1

Jako główne rodzaje niepowodzeń w pracy badani respondenci wymieniają niepowodzenia dydaktyczne (19 osób) i niepowodzenia wychowawcze (17 osób). Ponad połowa respondentów czuje się niedoceniona w swojej pracy zawodowej. Niewielką rolę przypisują ankietowani niezadowolającym wynikom pracy uczniów (przyjmuje się za normalne, że do zawodu krawiec przychodzi uczniowie mniej zdolni, słabsi od innych w nauce). Stwierdzają też słabą znajomość wykonywanego przez siebie zawodu. Najbardziej burzliwe wypowiedzi dotyczyły zmniejszającego się autorytetu nauczyciela zawodu i niekorzystnych warunków finansowych warsztatów szkolnych.

Dotychczasowe zebrane i uporządkowane materiały badawcze dostarczają podstaw do stwierdzenia, że na niepowodzenia w pracy nauczyciela zawodu największy wpływ mają: spadek rangi zawodu nauczycielskiego, niepowodzenia dydaktyczne, niepowodzenia wychowawcze, sytuacja gospodarcza kraju, mało zdolni uczniowie, słabe zainteresowanie uczniów nauką w zawodzie krawiec odzieży lekkiej, niedoceniać pracy nauczyciela zawodu.

Prezentowane wyniki badań wskazują nam na ścisłe powiązanie czynników niepowodzeń, ich zależności od rodzajów i przyczyn niepowodzeń.

Spadek autorytetu i rangi stanu nauczycielskiego oddziałuje na niepowodzenia dydaktyczno-wychowawcze. Trudna sytuacja gospodarcza kraju i związane z tym przeobrażenia powodują zmniejszanie zainteresowania uczniów nauką zawodu, a od lat niedoinwestowane szkoły i warsztaty szkolne odstraszać potencjalnych kandydatów do pracy i nauki w tym szkolnictwie. Od lat wielu, do szkół zawodowych zgłaszają się uczniowie mniej zdolni, ale jaka jest tego przyczyna? Trudno odpowiedzieć na to pytanie w niniejszym opracowaniu, choć zwracamy uwagę na ten fakt.

Sposoby zapobiegania i pokonywania trudności w pracy nauczyciela zawodu

Bardzo ważną cechą w pokonywaniu trudności w pracy nauczyciela zawodu jest bogata osobowość i dążenie do łatwego nawiązywania kontaktów między ludźmi. Każde słowo i gest nauczyciela zawodu odzwierciedla się w świadomości uczniów. Może on być wzorem do naśladowania i powodem silnego związania uczniów z zawodem. Ważne jest również odpowiednie przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne, doskonałe opanowanie nauczanego przedmiotu. Talent dydaktyczny powstaje na podłożu głębokich zainteresowań sprawą kształcenia innych ludzi. Sytuacje trudne występują wtedy, gdy nie osiąga się oczekiwanych wyników lub jeśli daną pracę wykonuje się ze zmniejszoną sprawnością i skutecznością.

Sytuacje trudne mogą być różnego typu. Jako pierwszą można przedstawić typ o charakterze ilościowym. Tego typu sytuacje występują wtedy, gdy zadanie przekracza krytyczny punkt możliwości podmiotu albo zbliża się do tego punktu. Drugi typ sytuacji trudnych wiąże się ze strukturą zadania. Przykładem może być struktura skomplikowanych warunków, od których zależy wykonanie czynności, mogą to być nawet proste czynności w nieregularnym układzie seryjnym. Trzeci typ sytuacji trudnych występuje wtedy, gdy napotyka przeszkody, które ograniczają jego działanie. Aby pokonać przeszkodę natury fizycznej lub społecznej, przełamuje się ją lub obchodzi z daleka. Czwarty rodzaj sytuacji trudnych ma charakter konfliktów zewnętrznych lub wewnętrznych. Rywalizacja o jakieś miejsce dwóch osób jest konfliktem zewnętrznym, natomiast organizacja czynności na dwóch sprzecznych zasadach wewnętrznym. Ostatnia grupa sytuacji trudnych występuje wskutek zewnętrznych nacisków, np. człowiek wykonując czynność musi się spieszyć albo skupiony nad zadaniem ciągle jest od niego odrywany.

Na postawione w ankiecie pytanie, jak pokonywać trudności w pracy i w jaki sposób im zapobiegać, uzyskano następujące odpowiedzi:

- zachowywać wzajemny szacunek wobec siebie,
- zapewnić właściwe wyposażenie i doposażanie warsztatów szkolnych,
- wprowadzić zmiany strukturalne w całym szkolnictwie polskim,
- zacieśniać współpracę między nauczycielami,
- zapewnić możliwość tworzenia własnych programów nauczania w danej szkole zawodowej.

Powyższe sformułowania uzyskano od połowy respondentów. Pozostali nie udzielili odpowiedzi, wyjaśniając, że nie ma to żadnego wpływu na ich pracę zawodową. Nie widzą możliwości wyjścia z tej sytuacji w najbliższej przyszłości. Na bieżąco borykają się z trudnościami i na bieżąco starają się im zapobiegać.

Literatura

1. Duchovičová M., Education with adhesion information and communication technology, Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania, Veľká Lomnica 2007.
2. Duchovičová M., Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom animačných počítačových modelov, Teoretické i praktické problémy edukacji informatycznej, Uniwersytet Rzeszowski, 2007.
3. Konopnicki J., Powodzenia i niepowodzenia szkolne, PZWS, Warszawa 1966.
1. Kupisiewicz Cz., Niepowodzenia dydaktyczne, PWN, Warszawa 1972.
2. Korabiowska K., Badania nad przydatnością zawodową absolwentów szkoły odzieżowej, PWSZ, Warszawa 1964.
3. Nowacki T.W., Podstawy dydaktyki zawodowej, PWN, Warszawa 1977.
4. Nowacki T.W., Elementy psychologii, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
5. Okoń W., Słownik pedagogiczny, PWN, Warszawa 1984.
6. Piątek T., Humanistyczno-etyczne aspekty stosowania technologii informacyjnych, Zborník XX DIDMATTECH, Olomouc 2007.
7. Piecuch A., Wspomaganie uczenia się – nauczania przez technologię hipertekstu, XVII DIDMATTECH, FOSZE, Rzeszów 2004.
8. Pytel K., Wpływ Internetu na rozwój i zachowanie dzieci i młodzieży, [w:] Mastalerz E. (red.), Cyberuzależnienia, Przeciwdziałanie uzależnieniu od komputera i Internetu, Konferencja AP, Kraków 2006, s. 68–76.
9. Pytel K., Komunikacja interpersonalna w społeczeństwie informacyjnym, INFORMATECH 2007, Moderni informační a komunikační technologie ve vzdělávání, Olomouc 2007.

10. Pytel K., Komunikacja przez sieć komputerową jako sposób na spędzanie wolnego czasu, INFOR-MATECH 2007, Moderni informační a komunikační technologie ve vzdělávání, Olomouc 2007.
11. Redlińska H., Społeczne przyczyny niepowodzeń i powodzeń szkolnych, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1938.
12. Spionek H., Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych, PZWS, Warszawa 1970.
13. Torbus W., Praktyczne nauczanie zawodu, WSiP, Warszawa 1974.
14. Vargová M., Depešová J., Poznámky k niektorým pojmom technickej terminológii. In: Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka. Zborník. 1. vyd. Nitra 2000.
15. Vargová M. Tomková V., Pracovné vyučovanie v súvislosti s prácou s počítačom. In: Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka. Zborník. 1. vyd. Nitra 2002.
16. Wiatrowski Z., Nauczyciel szkoły zawodowej, WSiP, Warszawa 1982.
17. Wiatrowski Z., Rola charakterystyk kwalifikacyjnych w kształceniu nauczycieli [w:] Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce, Wyższa Szkoła Inżynierska w Radomiu, Radom 1995.

dr hab. Henryk NOGA

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków

Instytut Techniki

e-mail: senoga@cyfr-kr.edu.pl

Ewa PRZYBYLSKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Qualified to Teach – Wykwalifikowani do nauczania

Qualified to Teach

Słowa kluczowe: projekty międzynarodowe, kompetencje kluczowe, edukacja dorosłych w Europie, nauczyciel, harmonogram projektu, raport częściowy.

Key words: international projects, key competences, adult education in Europe, teacher, project schedule, interim report.

Summary

The article presents the project carried out by the international partnership in the frame of the Leonardo da Vinci Programme. The aim of the project is the development of a catalogue of key competences possessed by a professional working in the European space of adult education. The research within project covered the competences from different professions, i.e.: a trainer, coach, learning consultant, professional counsellor. The article is the interim report from the research.

Jednym z charakterystycznych trendów współczesnej edukacji dorosłych jest jej dążenie do profesjonalizacji. Wzorem innych sektorów i dziedzin europejskich systemów edukacji ustawicznej także edukacja dorosłych ma ambicję, by uregulować kwestię wykształcenia i kompetencji uprawniających do wykonywania zawodu nauczyciela dorosłych i innych czynności zawodowych w ramach rozległych procesów kształcenia dorosłego społeczeństwa. Działania w tym kierunku podejmowane są zarówno przez pojedyncze kraje Unii Europejskiej, jak i liczne gremia ekspertów zrzeszające specjalistów edukacji dorosłych z różnych państw. Komisja Europejska, uczyniwszy profesjonalizację w dziedzinie edukacji dorosłych jednym ze swych strategicznych zadań¹, nie szczędzi na ten cel środków. Aktualnie trwa realizacja projektu, w którym Komisja Europejska pokłada duże nadzieje. Uczestniczy w nim także Polska. O założeniach, celach i nadziejach związanych z realizacją tego projektu traktuje niniejszy artykuł.

Partnerzy i cele projektu. Pracownia Edukacji Dorosłych Katedry Pedagogiki Społecznej i Socjologii Edukacji UMK w Toruniu uczestniczy w dwuletnim projekcie finansowanym przez Komisję Europejską w ramach akcji Leonardo da Vinci, stanowiącej jeden z elementów Lifelong Learning Programme, Projekt koordynuje Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (DIE). Pozostali partnerzy to: Rumuński Instytut Edukacji Dorosłych (IREA), Uniwersytet w Groningen (Holandia), Uniwersytet we Florencji (Włochy), Uniwersytet w Sztokholmie (Szwecja) oraz Narodowy Instytut Edukacji Ustawicznej Dorosłych (NIACE, Wielka Brytania). Celem projektu jest wypracowanie katalogu kluczowych kompetencji, które winien posiadać profesjonalista pracujący w obszarze europejskiej edukacji dorosłych. Projekt posługuje się terminem Learning Facilitators in Adult and Continuing Education, w skrócie ACE Learning Facilitators. Rzecz w tym, iż badania kompetencji, stanowiące przedmiot projektu, nie ograniczają się wyłącznie do kompetencji nauczycieli ludzi dorosłych, lecz obejmują także całe spektrum innych funkcji i zadań wykonywanych przez osoby zawodowo działające w obszarze edukacji dorosłych. Ponadto istnieje przeświadczenie, iż w związku z rosnącą aktywnością edukacyjną osób dorosłych i zmieniającymi się warunkami uczenia się, zmianie ulegnie rola nauczyciela. W projekcie badaniami objęte zostały kompetencje, które winny być wpisane w różne obszary zawodowe, m.in. w zawód trenera, coacha, konsultanta w sprawach uczenia się, czy doradcy zawodowego. Uwzględniono także cały szereg kontekstów społecznych, w których ma miejsce uczenie się dorosłych i w których działają zawodowo profesjonalści w różnorodny sposób wspierający procesy uczenia się, przykładowo: edukacja zawodowa, edukacja organizowana przez wielkie korporacje, edukacja w dziedzinie kultury, edukacja obywatelska czy polityczna. Projekt, zakładając zdobycie wiedzy na temat kluczowych kompetencji niezbędnych w pracy z dorosłymi uczniami, implikuje tak perspektywę ogólnoeuropejską, jak i potrzeby oraz priorytety poszczególnych państw Unii Europejskiej.

Oczekiwane wyniki. W wyniku realizacji projektu powstanie wiele opracowań, mających służyć zwłaszcza specjalistom odpowiedzialnym za kształt programów kształcenia i doskonalenia zawodowego profesjonalistów pracujących w obszarze edukacji ustawicznej dorosłych oraz nauczycielom i trenerom realizującym te programy. Przewiduje się m.in. opublikowanie wspomnianego już katalogu kluczowych kompetencji osób działających zawodowo w obszarze uczenia się dorosłych, krajowych raportów na temat przeprowadzonych w ramach projektu badań,

¹ Commission of the European Communities: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Bruksela, 8.7.2005.

międzynarodowego raportu podsumowującego stanowiska poszczególnych krajów uczestniczących w projekcie, ale także rekomendacji odnośnie do optymalizacji rzeczywistnianych dotychczas na płaszczyznach akademickich oraz pozaakademickich programów kształcenia i doskonalenia zawodowego profesjonalistów edukacji dorosłych. Projekt zakłada, iż na bazie badań prowadzonych w poszczególnych krajach możliwe okaże się wypracowanie koncepcji narodowych ram kwalifikacyjnych dla szeroko rozumianego zawodu edukatora dorosłych i jednocześnie przedłożenie koncepcji, która zaakceptowana zostanie jako koncepcja ogólnoeuropejska. Pomyślna realizacja projektu przyczyni się do zwiększenia przejrzystości sektora edukacji ustawicznej dorosłych w przypadku działających w niej profesjonalistów, ale również pracodawców, organizatorów ofert edukacyjnych i uczących się osób. Umożliwi ponadto wprowadzenie efektywnych standardów jakości, podniesienie mobilności specjalistów edukacji dorosłych na płaszczyźnie europejskiej, wypracowanie kryteriów uprawniających do wykonywania zawodu oraz zwiększenie prestiżu społecznego tak edukacji dorosłych, jak i osób pracujących w niej zawodowo.

Działania zrealizowane w pierwszym roku projektu. Pierwszym, niezmiernie istotnym krokiem w ramach projektu było opracowanie przez partnerów ankiety, która następnie rozesłana została do osób związanych zawodowo z sektorem edukacji dorosłych. Badaniem objęci zostali nauczyciele, trenerzy, nauczyciele akademicy, dyrektorzy instytucji edukacji dorosłych, osoby pracujące w obszarze poradnictwa, coachingu, reprezentanci edukacji zawodowej i innych dziedzin kształcenia dorosłych we wszystkich krajach uczestniczących w projekcie. Ankieta zawierała pytania zamknięte, ale dawała również możliwość ustosunkowania się do pytań, wyrażenia wątpliwości czy sugestii odnośnie do kwestii przez nią, w opinii respondentów, pominiętych bądź niewystarczająco wyeksponowanych. Zasadniczo ankieta dotyczyła dziewięciu bloków kompetencyjnych, uznanych przez jej autorów za istotne komponenty kwalifikacji profesjonalistów edukacji dorosłych. Pytania odnosiły się do dwóch wymiarów; najbardziej pożądanых kompetencji zawodowych w teraźniejszości oraz najważniejszych, zdaniem respondentów, kompetencji zawodowych w edukacji dorosłych w 2015 roku.

Bloki kompetencyjne zawarte w ankiecie uwzględniały następujące komponenty:

Wartości osobiste. Respondenci mieli za zadanie wypowiedzieć się, które z cech osobowości uważają za najbardziej istotne dziś, a które zyskają na znaczeniu w przyszłości: empatia, autentyczność, poczucie humoru, ekstrawersja, altruizm, otwartość umysłu, stabilność emocjonalna.

Postawy w interakcjach społecznych i komunikacji z uczącymi się dorosłymi. Wybór dotyczył takich umiejętności, jak: zdolność do motywowania uczących się osób, zdolność inspirowania, operowanie mową ciała, klarowność w komunikowaniu się, zarządzanie dynamiką grupy, rozwiązywanie konfliktów czy działanie zgodnie z zasadami demokracji.

Współpraca ze środowiskiem zewnętrznym. Respondenci zostali poproszeni o wyrażenie opinii, które z poniższych umiejętności uważają za najbardziej istotne obecnie i które z nich staną się najbardziej istotne w przyszłości: rozumienie wszechstronnych interesów towarzyszących procesom uczenia się, postrzeganie własnej dziedziny specjalistycznej w szerokim kontekście społecznym, dostrzeganie zależności między polityką a własną dyscypliną specjalistyczną, rozumienie strategii instytucji co do danej dyscypliny specjalistycznej (np. znaczenie dyscypliny specjalistycznej w ogólnej polityce instytucji), praca w sieci z różnorodnymi partnerami społecznymi.

Planowanie i zarządzanie. W ramach tego bloku kompetencyjnego respondenci rozstrzygali między takimi umiejętnościami, jak: przygotowanie ofert edukacyjnych uwzględniających potrzeby poszczególnych grup docelowych, planowanie ofert w zgodności z realnymi warunkami (czas, miejsce nauczania–uczenia się, dostępność ośrodków dydaktycznych itp.), aktualizacja ofert w kontekście możliwości uczących się osób, strukturalizacja treści ofert edukacyjnych, myślenie w kategoriach komercyjnych, zdolność promowania własnych programów na rynku oświatowym, znajomość specyfiki instytucjonalnej poszczególnych oferentów edukacji dorosłych, monitorowanie i ewaluacja jakości ofert edukacyjnych.

Wspieranie postępu w uczeniu się dorosłych. Pytania tego bloku dotyczyły umiejętności informowania uczących się osób o aktualnych i przyszłych możliwościach uczenia się, o różnorodnych strukturach wspierających procesy uczenia się (np. stypendia, przedszkola dla dzieci uczących się rodziców), umiejętności analizy barier utrudniających uczenie się, umiejętności przekonania dorosłych uczniów o konieczności przejęcia przez nich odpowiedzialności za indywidualne procesy uczenia się oraz umiejętności właściwej oceny poziomu wiedzy u osób rozpoczynających naukę.

Wiedza specjalistyczna, fachowa. Respondenci mieli zadecydować, które z poniższych umiejętności są najbardziej istotne współcześnie, a które staną się najbardziej istotne w perspektywie pięciu lat: posiadanie wiedzy fachowej we własnej dyscyplinie specjalistycznej, posiadanie wiedzy na temat dyscyplin spokrewnionych z własną dyscypliną wiedzy, opanowanie dydaktyki specjalistycznej, wspieranie uczących się osób w wykorzystaniu opanowanej przez nich wiedzy w życiu codziennym, świadomość społecznego znaczenia własnej dyscypliny, ciągła aktualizacja wiedzy specjalistycznej i kompetencji zawodowych.

Monitorowanie i ocena postępów w uczeniu się. Wśród badanych umiejętności znalazły się takie, jak: ocena potrzeb uczących się osób, analiza ogólnych barier w uczeniu się, monitorowanie procesów uczenia się, ewaluacja wyników uczenia się, diagnoza potencjału uczących się osób, analiza barier edukacyjnych w odniesieniu do pojedynczych uczących się osób.

Dydaktyka i metodyka nauczania. W tej kategorii respondenci decydowali o hierarchii ważności następujących umiejętności: wspieranie pojedynczych dorosłych uczniów, wspieranie procesów uczenia się poza instytucjami, kreowanie atmosfery, dającej uczącym się osobom poczucie bezpieczeństwa, inspirowanie uczących się osób do współpracy, działanie w ustrukturyzowany sposób, stosowanie teorii w praktyce nauczania, nawiązywanie w nauczaniu do doświadczeń życiowych uczestników procesu uczenia się, stosowanie szerokiego spektrum metod, korzystanie z różnorodnych środków dydaktycznych, w tym nowoczesnych technologii, stymulowanie aktywności uczących się osób, monitorowanie procesów uczenia się pojedynczych osób, diagnoza potencjału edukacyjnego dorosłych uczniów, ewaluacja wyników uczenia się.

Rozwój osobisty i refleksyjność. Ostatni blok kwestionariusza umożliwiał wybór między umiejętnościami, jak: orientacja według potrzeb uczestników oferty edukacyjnej, wykorzystanie własnych doświadczeń w dziedzinie uczenia się w procesie nauczania, rozpoznawanie własnych potrzeb w dziedzinie uczenia się, kreatywność, elastyczność, refleksja nad własną rolą zawodową, ewaluacja własnej działalności zawodowej, pewność siebie, dbałość o swój rozwój zawodowy, krytyczny stosunek do własnej działalności zawodowej, odporność na stres, dostrzeganie różnorodnych perspektyw.

Planowane działania. Obecnie kończy się pierwsza faza projektu. Trwa analiza wyników badań. W drugiej fazie zostanie opracowany kolejny kwestionariusz ankiety. Tym razem pyta-

nia służyć będą sprecyzowaniu wyobrażeń respondentów odnośnie do wagi tych kompetencji profesjonalistów edukacji ustawicznej dorosłych, które uznane zostały za szczególnie istotne. Ponadto w ankiecie znajdują się pytania uwzględniające sugestie i komentarze respondentów, zawarte przez nich w pierwszej ankiecie. Projekt przewiduje także spotkania ze specjalistami edukacji dorosłych w poszczególnych krajach celem wyjaśnienia ewentualnych wątpliwości wynikających z analizy wyników drugiej ankiety i uzyskania konsensusu na płaszczyznach krajowych. Na kolejnym etapie odbędzie się ogólnoeuropejski dialog na temat kompetencji profesjonalistów w dziedzinie edukacji dorosłych, który zgodnie z założeniami projektu pozwoli na przedstawienie katalogu kompetencji zawodowych mających odniesienie zarówno do specyfiki krajowych sektorów edukacji dorosłych, jak i płaszczyzny europejskiej.

Perspektywy

Przedstawiony projekt nie jest pierwszym działaniem podjętym na płaszczyźnie europejskiej celem podniesienia poziomu profesjonalizacji w edukacji dorosłych. Podobne inicjatywy miały już miejsce w minionych latach². Napawa optymizmem, iż każde z tego rodzaju działań przyczynia się zarówno do optymalizacji programów kształcenia przyszłych specjalistów edukacji dorosłych, jak i zbliżenia stanowisk reprezentowanych w kwestiach pożądanego profilu zawodowego specjalisty w tej dziedzinie przez przedstawicieli różnych krajów europejskich. W Europie są już dziś realizowane, przykładowo, przez Uniwersytet w Duisburgu/Essen, studia magisterskie na kierunku „Europejska Edukacja Dorosłych”, w których uczestniczą studenci z wielu krajów europejskich. Znaczne ożywienie można też zaobserwować w dziedzinie wymiany akademickich programów kształcenia. Polscy studenci edukacji dorosłych coraz częściej decydują się na studia w ramach programu Erasmus na uniwersytetach poza granicami kraju. Dzięki europejskiej współpracy zdecydowanie rosną szanse na szybki rozwój profesjonalizacji w edukacji dorosłych.

Literatura

1. Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S.M. (red.), Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca, Warszawa 2007.
2. Commission of the European Communities: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Bruksela, 8.7.2005.
3. Nuissl, E./Latke S. (red.), Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld 2007.
4. Przybylska E.(red.), Teach. Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym. Toruń, 2006.

² Por.: E. Przybylska (red.), Teach. Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym. Toruń 2006.

QF2TEACH

Qualified to Teach

Creating Qualification Frameworks for Learning Facilitators
In Adult Continuing Education

Survey

European Catalogue
of Core
Competencies

Qualification
Framework

- Up to now, most initiatives to elaborate standardized qualification frameworks for Adult Educators are still in a primary stage and there have been no attempts to join these activities on the European level.
- We will determine core competencies for Learning Facilitators in Adult and Continuing Education (ACE) by conducting an expert-panel research design (Delphi study).
- On the basis of the results – i.e. on the basis of what teachers and trainers in ACE should be able to know and to do according to the experts – we will develop different national sectoral Qualification Frameworks and a transnational Qualification Framework for Learning Facilitators in ACE.

The project is developed by seven
partners in international cooperation



Project Coordinator: German Institute for Adult Education (DIE) –
Leibniz Centre for Lifelong Learning e.V. www.die-bonn.de



University of Groningen (RUG),
The Netherlands www.rug.nl



Romanian Institute for Adult Education (IREA) www.irea.uvt.ro



n iace

National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), United Kingdom
www.niace.org



Stockholm University (SU) – Department of Education, Sweden
www.interped.su.se



Nicolas Copernicus University (UMK), Faculty of Pedagogy, Poland
www.pedagogika.umk.pl



University of Florence (UNIFI) – Department of Educational Sciences
and Cultural and Training Processes/Faculty of Training Italy, www.unifi.it

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Wydział Nauk Pedagogicznych
ul. Asnyka 2 a
87-100 Toruń

Walidacja efektów uczenia się w kształceniu zawodowym

Validation of learning outcomes after

Słowa kluczowe: modułowy program, pakiety edukacyjne, walidacja, wdrażanie.

Key words: modular program, educational packages, validation, implementation.

Summary

The article presents the results of the validation of learning outcomes after the implementation the modular curriculum and educational packages for the engineer of clothing technology profession. The study was conducted in the Secondary School of Art - Design in Tarnowskie Gory, within the framework of Multi-Year Programme PA-004, SP-Task 5.6.1: "The validation procedures and quality assurance of qualifications for the needs of the economy".

Wstęp

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu merytorycznie nadzorował wdrażanie, w Zespole Szkół Artystyczno-Projektowych w Tarnowskich Górach, modułowego programu nauczania i pakietów edukacyjnych. Koordynatorem prowadzonych działań był Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach oraz pracownik naukowo-dydaktyczny Politechniki Radomskiej Wydziału Nauczycielskiego. W ramach prowadzonych badań został przeprowadzony monitoring i ewaluacja modułowego programu nauczania oraz obudowy dydaktycznej dla zawodu technik technologii odzieży.

Przyczyny wdrażania modułowego programu nauczania dla zawodu

W ostatnich latach obserwuje się spadek naboru uczniów do szkół zawodowych ponadgimnazjalnych i policealnych, spowodowany:

- niżem demograficznym (przypadający obecnie na ten etap kształcenia),
- zmniejszonym zainteresowaniem kształceniem umiejętności zawodowych (po gimnazjum i w szkołach policealnych).

Rezultatem tego zjawiska jest coraz bardziej widoczny brak wykwalifikowanej kadry na rynku pracy (szczególnie personelu średniego).

Aby zwiększyć udział uczniów w kształceniu zawodowym i fachowym przygotowaniu absolwentów do pracy Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowuje zmiany systemowe w ramach czwartego etapu kształcenia. W tym celu przeprowadzone zostaną badania na temat stanu szkolnictwa zawodowego w Polsce (IX 2010). Wykorzystywane będą również wcześniejsze rozwiązania metodyczne kształcenia zawodowego polegające na łącznym rozwijaniu umiejętności poznawczo-praktycznych. Koncepcja łączenia teorii z praktyką została zawarta w modułowych programach nauczania dla zawodu.

Oprócz zmian w strategii nauczania należy również podjąć inne działania modyfikacyjne, między innymi: kształtować umiejętności kluczowe przydatne w działaniach pracowniczych, takie jak samodzielne planowanie, organizowanie i ocena własnej nauki, skuteczne porozumiewanie się, rozwiązywanie problemów w sposób twórczy, uczenie się we współpracy.

W zawodzie technika technologii odzieży, aby zwiększyć liczebność uczniów na tym kierunku kształcenia wprowadza się:

- zajęcia specjalizacji zawodowej (uczniowie mogą liczyć na podjęcie pracy na konkretnym stanowisku),
- kształcenie w oparciu o modułowy program nauczania.

Podjęte kroki odpowiadają tym samym na wyzwania pracodawców i potrzeby rynku pracy.

Walidacja modułowego programu nauczania, pakietów edukacyjnych: poradników dla ucznia i poradników dla nauczyciela

Walidację efektów kształcenia w oparciu o modułowy program nauczania w zawodzie technik technologii odzieży 311[34] i obudowę dydaktyczną do niego podjęto w Zespole Szkół Artystyczno-Projektowych w Tarnowskich Górach (wcześniejsza nazwa Edukacyjne Centrum Ubioru i Rzemiosła), w którym od 2006 roku realizowany jest ten system kształcenia.

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2008/2009 jednocześnie w trzech klasach: pierwszej, drugiej i trzeciej.

Głównym celem walidacji efektów uczenia się było sprawdzenie stopnia przydatności **modułowego programu nauczania i obudowy dydaktycznej** do samokształcenia uczniów i pracy nauczycieli z uczniami opartej na tych dokumentach.

Cele szczegółowe określono w następujących zakresach:

- Przygotowanie szkoły pod względem organizacyjnym do wdrażania modułowego programu nauczania do zawodu.
- Analizowanie efektywności i skuteczności kształcenia zawodowego przy realizacji modułów i jednostek modułowych.
- Analizowanie sposobu korzystania przez uczniów i nauczycieli z nowej technologii kształcenia zawodowego – poradników.

Przyjęty główny cel badań oraz cele szczegółowe wymagały rozwiązania następujących problemów badawczych poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania:

1. Czy szkoła przygotowująca jest do wdrażania modułowego programu nauczania pod względem organizacyjnym oraz planowania pracy szkoły, nauczycieli i uczniów?

2. W jakim stopniu realizacja kształcenia modułowego wykorzystującego pakiety dydaktyczne wpływa na efektywność i skuteczność kształcenia zawodowego?
3. Jak powinien być realizowany przez nauczycieli proces dydaktyczny oparty na kształceniu modułowym?
4. Jak powinna być realizowana nauka uczniów oparta na zasadach samokształcenia kierowanego z zastosowaniem poradników dla ucznia?

Badania były prowadzone w oparciu o następujące metody i techniki badawcze:

- krytycznej analizy piśmiennictwa naukowego,
- badania i analizy dokumentów,
- sondażu diagnostycznego,
- wywiadu,
- badania ewaluacyjne.

W zakresie przygotowania się do monitorowania i ewaluacji efektywności kształcenia w oparciu o modułowy program nauczania i obudowę dydaktyczną do niego posłużono się bogatą literaturą merytoryczną związaną z modularyzacją kształcenia zawodowego oraz metodologią konstruowania programów nauczania.

Analizie poddane zostały następujące dokumenty szkolne: statut szkoły (aneks do kształcenia w oparciu o programy modułowe), arkusz organizacyjny szkoły (zapisy modułów i ich symboli), plany nauczania (opracowanie szkolnych planów nauczania), dzienniki lekcyjne (zapisy modułów i jednostek modułowych), arkusze ocen (zapisy modułów i jednostek modułowych).

Sondaż diagnostyczny przeprowadzony został w oparciu o zatwierdzone przez Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu następujące narzędzia badawcze:

- arkusz oceny modułowego programu nauczania dla zawodu,
- arkusz oceny pakietu edukacyjnego – poradnik dla ucznia i poradnik dla nauczyciela,
- ankieta osiągnięć edukacyjnych ucznia.

Wywiad skierowano do uczniów i nauczycieli. Zastosowano kwestionariusz wywiadu oparty na wcześniej przygotowanej liście pytań kontrolnych dotyczących pakietów edukacyjnych.

Ewaluacji podlegały: realizowane w klasach wszystkie moduły i ich jednostki modułowe, pakiety dla ucznia (dla poszczególnych jednostek modułowych), pakiety dla nauczyciela (dla poszczególnych jednostek modułowych).

Badania ewaluacyjne (diagnostyczne oraz kształtująco-podsumowujące) prowadzone były w oparciu o:

- arkusz ewaluacji przygotowania szkoły do wdrażania kształcenia modułowego dla dyrektora (nauczycieli),
- arkusz ewaluacji zajęć edukacyjnych dla ucznia,
- arkusz ewaluacji pakietów dla ucznia,
- arkusz ewaluacji pakietów dla nauczyciela.

Dobór próby badawczej miał charakter celowy. Został przeprowadzony w Zespole Szkół Artystyczno-Projektowych w Tarnowskich Górach realizujących od czterech lat kształcenie oparte na modułowym programie nauczania.

Wielkość próby badawczej dotyczącej monitorowania i ewaluacji modułowego programu nauczania i obudowy dydaktycznej obejmowała trzy klasy: pierwszą, drugą i trzecią w liczbie 90 uczniów i dotyczyła badania 90% jednostek modułowych.

Etapy działań organizacyjnych przy wdrażaniu modułowego programu nauczania według procedury 14 kroków

Szkoła przygotowując się do wdrożenia modułowego programu nauczania korzystała z opieki merytorycznej Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu oraz metodycznej Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach i Politechniki Radomskiej Wydziału Nauczycielskiego. Działania wdrożeniowe rozpoczęły się od udziału dyrekcji i nauczycieli w konferencjach, szkoleniach poświęconych tej tematyce. Samo działanie wdrożeniowe opierało się na procedurze 14 kroków.

Procedura badawcza 14 KROKÓW¹

KROK 1

Sprawdzenie, do jakich zawodów zostały przygotowane programy modułowe (W 2004 roku został dopuszczony do użytku przez MENiS modułowy program nauczania dla zawodu technik technologii odzieży². Edukacyjne Centrum Ubioru i Rzemiosła w Tarnowskich Górach (obecnie Zespół Szkół Artystyczno-Projektowych) postanowiło przeszkolić nauczycieli w RODN „WOM” w Katowicach w zakresie zastosowania programów modułowych w kształceniu zawodowym. W szkoleniu dla wizytatorów i dyrektorów z województwa śląskiego brał udział kierownik warsztatów szkolnych. W kolejnych szkoleniach uczestniczyli nauczyciele kształcenia zawodowego).

KROK 2

Przeprowadzenie w szkole wstępnego szkolenia na temat kształcenia modułowego i uzyskanie akceptacji dla tej inicjatywy rady pedagogicznej (Na początku 2006 roku w szkole odbyło się szkolenie rady pedagogicznej. Szkolenie dotyczyło założeń kształcenia modułowego, organizacji i planowania działań szkoły w tym działań nauczycieli i uczniów. Szkoła szuka nowych, skutecznych form kształcenia).

KROK 3

Powołanie zespołu, który opracowuje koncepcję przygotowania szkoły do tej formy kształcenia (Dyrektor szkoły powołuje pełnomocnika do opracowania koncepcji przygotowania szkoły do kształcenia modułowego. Odbywają się spotkania pełnomocnika szkoły z konsultantem RODN „WOM” w Katowicach odpowiedzialnym za wspieranie edukacji zawodowej nauczycieli szkół zawodowych z całego województwa).

KROK 4

Ustalenie potrzeb w zakresie przygotowania szkoły – nauczycieli i bazy, ze względu na zmianę funkcji i koncepcji nauczycieli, organizacji zajęć, metod nauczania

¹ M. Kaczmarek, J. Kropka, Planowanie i organizacja kształcenia zawodowego według modułowych programów nauczania, „Pedagogika Pracy”, nr 54, ITeE – PIB, Radom 2009.

D. Kowalik: Kształcenie modułowe specjalistów przemysłu odzieżowego, [w:] Kształcenie zawodowe w kontekście europejskich ram kwalifikacji, H. Bednarczyk, L. Łopacińska, A.M. Charraud (red.), ITeE – PIB, Radom 2008, s. 206.

² Modułowy program nauczania Technik technologii odzieży 311[34], MENiS, Warszawa 2004.

(Od lutego do kwietnia 2006 roku odbywa się przegląd bazy dydaktycznej. Szkoła posiada warsztaty szkolne dobrze wyposażone i stale doposażane przez ościennie zakłady odzieżowe, w których uczniowie odbywają miesięczne praktyki. Są to: Bytomskie Zakłady Odzieżowe w Bytomiu i „Tarmilo” w Tarnowskich Górach.

W ramach Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli odbywają się szkolenia w zakresie metod aktywizujących i praktycznych oraz pomiaru dydaktycznego).

KROK 5

Sprawdzenie, czy szkoła posiada obudowę dydaktyczną do modułowego programu nauczania (W 2005 roku została opracowana obudowa dydaktyczna do modułowego programu nauczania dla zawodu: technik technologii odzieży 311[34] – ogółem 25 poradników dla ucznia i 25 poradników dla nauczyciela. Ze względu na trudności finansowe poradniki nie zostały udostępnione jeszcze dla szkół. W 2007 roku ITeE – PIB publikuje pełną obudowę dydaktyczną. Szkoła korzysta z obudowy dydaktycznej w roku szkolnym 2008/2009).

KROK 6

Przegląd dostępnego wyposażenia pracowni – wyposażenie i liczba stanowisk dydaktycznych, możliwość korzystania z bazy innych placówek oświatowych, określenie rzeczywistych potrzeb (Wyposażenie pracowni włókiennictwa odzieżowego wymaga uzupełnienia. Moduł: Podstawy włókiennictwa 311[34].01.01 przewiduje przeprowadzenie szeregu badań związanych z osiągnięciem szczegółowych celów kształcenia, które wykonywane są na specjalistycznych maszynach i urządzeniach).

KROK 7

Określenie kompetencji pracującej w szkole i współpracującej z nią kadry pedagogicznej, ustalenie potrzeb w tym zakresie

(Zaproponowano udział w szkoleniach metodycznych z zakresu wdrażania programu modułowego nauczycielowi prowadzącemu do tej pory przedmiot: rysunek zawodowy).

KROK 8

Analiza kosztów wprowadzenia nowej formy kształcenia (przed wprowadzeniem, po pierwszym roku, po całym cyklu kształcenia), określenie potrzeb

(Nauczanie przedmiotów zawodowych do tej pory odbywało się z podziałem na grupy, dlatego koszty wdrażania nowego programu były szacowane podobnie).

KROK 9

Uzyskanie akceptacji, wsparcia właściwego organu prowadzącego i innych sojuszników szkoły (Starostwo powiatu tarnogórskiego przychylnie odniosło się do nowego sposobu kształcenia zawodowego).

KROK 10

Podjęcie decyzji o wprowadzeniu kształcenia modułowego

(W maju 2006 roku podjęto uchwałę rady pedagogicznej o wdrożeniu w szkole pilotażowego, modułowego programu nauczania dla zawodu technik technologii odzieży).

KROK 11

Uzupełnienie braków w zakresie bazy technodydaktycznej i kompetencji nauczycieli

(Z braku dostępnej obudowy dydaktycznej w roku szkolnym 2006/2007 i 2007/2008 nauczyciele do realizacji szczegółowych celów kształcenia modułowego programu nauczania samodzielnie przygotowują ćwiczenia).

KROK 12

Opracowanie szkolnego planu nauczania na cały cykl kształcenia na podstawie analizy mapy dydaktycznej programu modułowego, harmonogramu zajęć oraz przygotowanie zajęć do arkusza organizacyjnego

(Pełnomocnik z ramienia szkoły konsultował adaptację mapy dydaktycznej modułów i jednostek modułowych, szkolny plan nauczania, harmonogram zajęć oraz arkusz organizacyjny szkoły z konsultantem RODN „WOM” w Katowicach).

KROK 13

Opracowanie zasad oceniania i promowania w poszczególnych etapach kształcenia modułowego oraz wprowadzenie stosownych zmian w statucie szkoły

(Szkoła opracowała aneks do statutu w zakresie zasad oceniania i promowania w oparciu o modułowe kształcenie zawodowe).

KROK 14

Bieżąca analiza procesu kształcenia modułowego i uzyskanych w wyniku jego realizacji efektów.

(Monitorowanie bieżącej pracy nauczycieli i uczniów oraz bieżące usuwanie nieprawidłowości).

Opinia o efektywności kształcenia w oparciu o modułowy program nauczania dla zawodu i obudowę dydaktyczną do niego

W procesie ewaluacyjnym porównywane były działania związane z wdrażaniem modułowego programu nauczania i obudowy dydaktycznej oraz rezultaty.

Program nauczania

Ustalono, że w modułowym programie nauczania dla zawodu będą monitorowane wszystkie moduły i ich jednostki modułowe: ogólnozawodowe i zawodowe oprócz modułu: Praktyka zawodowa. Generalnie chodziło o stwierdzenie, czy program wpływa na efektywność edukacyjną uczniów. Narzędzie badawcze w formie arkusza oceny programu nauczania nakierowane było na analizę obszarów:

- realności osiąganych celów kształcenia: programu – modułu – jednostki modułowej,
- realność osiąganych celów kształcenia: programu jednostki modułowej wchodzącej w skład modułu,
- realność w zakresie zgodności wewnętrznej dokumentów jednostki modułowej.

Po przeprowadzeniu monitoringu i ewaluacji modułowego programu nauczania zostały wysunięte następujące spostrzeżenia:

- jest zgodny z obowiązującą podstawą programową,
- posiada prawidłową korelację pomiędzy modułami i jednostkami modułowymi, elastyczną strukturę, a moduły i jednostki modułowe w nim zawarte można aktualizować, modyfikować, uzupełniać lub wymieniać nie burząc konstrukcji programu,
- wyodrębnione są poprawnie moduły i jednostki modułowe,
- prawidłowo dostosowane są plany nauczania do różnych typów szkół,
- prawidłowo sformułowane zostały cele kształcenia z uwzględnieniem poprawności merytorycznej, metodycznej i językowej,
- poprawnie został sporządzony wykaz i schemat jednostek modułowych,
- prawidłowo dobrano literaturę pod względem przydatności i aktualności,

- trafnie zapisano nazwy i symbole jednostek metodycznych,
- prawidłowo sformułowano szczegółowe cele kształcenia,
- właściwie dobrano materiał nauczania, poprawnie pod względem merytorycznym i aktualnie obowiązującymi technologiami,
- poprawnie zapisano wskazania metodyczne dotyczące realizacji programu,
- merytorycznie zapisano kryteria oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów,
- poprawnie dobrano i zapisano ćwiczenia,
- w większości prawidłowo dobrano środki dydaktyczne.

Zdaniem nauczycieli realizujących kształcenie w oparciu o modułowe programy nauczania dla zawodu:

- kształcenie zgodne z dydaktyczną mapą modułów ułatwia prowadzenie zajęć edukacyjnych,
- raz osiągnąty cel kształcenia o charakterze praktycznym zostaje pogłębiony a nie realizowany ponownie (wzbudza to u uczniów większe zainteresowanie tematami zadań lub ćwiczeń),
- cele kształcenia modułów i szczegółowe cele kształcenia jednostek modułowych są ułożone chronologicznie (daje to możliwość nauczycielom planować ich kolejność realizacji lub łączyć cele w trakcie wykonywania zadań zawodowych przez uczniów).

Ponadto:

- treści kształcenia można dostosować do potrzeb rynku pracy, technologii i możliwości psychomotorycznych uczących się.
- program o budowie modułowej gwarantuje zwiększenie sukcesu edukacyjnego, gdyż jednocześnie odbywają się zajęcia praktyczne i teoretyczne.

Obudowa dydaktyczna do modułowego programu nauczania

Ustalono, że w poradnikach dla uczniów i poradnikach dla nauczycieli modułowego programu nauczania dla zawodu będą monitorowane wszystkie pakiety jednostek modułowych oprócz jednostek modułowych: Praktyka zawodowa. Generalnie chodziło o stwierdzenie, jak obudowa wpływa na poprawę jakości kształcenia uczniów? Narzędzie badawcze w formie arkusza oceny pakietu edukacyjnego uwzględniało wszystkie elementy składowe pakietów, które poddawano ocenie.

Poradniki dla ucznia

Po dogłębnej analizie przez nauczycieli obudowy dydaktycznej: poradnika dla ucznia wynika, że:

- poradniki do poszczególnych jednostek modułowych są zgodne z zapisami modułowego programu nauczania,
- treści poszczególnych elementów składowych są poprawne i zgodne z aktualnym stanem techniki,
- pytania sprawdzające, ćwiczenia i sprawdziany postępów po każdej części materiału nauczania stanowią bardzo dużą pomoc do uczenia się samodzielnego uczniów,
- dodatkowym pozytywnym rozwiązaniem metodycznym są ilustracje, schematy, rysunki do ćwiczeń (ich jakość wydawnicza jest jednak bardzo różna),

- bardzo pomocne w samokształceniu kierowanym, zdaniem uczniów, są sprawdziany osiągnięć zamieszczane w poradnikach po każdej jednostce modułowej (uczniowie mają możliwość lepszego przygotowania się do sprawdzianu osiągnięć).

W ocenie poradników dla ucznia brali udział sami adresaci.

Uczniowie odpowiadali na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiet po zrealizowaniu każdego podrozdziału jednostki modułowej. Pytania miały charakter zamknięty i dotyczyły informacji o: doborze materiału nauczania, zrozumieniu treści ćwiczeń, sposobie wykonywania ćwiczeń, redakcji pytań w sprawdzianie postępów. Stwierdzili, że:

- Materiał nauczania podrozdziałów jednostek modułowych był zrozumiały.
- Treści ćwiczeń były czytelne.
- Ćwiczenia wykonane indywidualnie lub przez zespół wymagały ingerencji nauczyciela.
- Pytania zawarte w sprawdzianie postępów były raczej zrozumiałe (raczej tak) – 70–80% (kryteria: zdecydowanie nie, raczej nie, trudno powiedzieć, raczej tak, zdecydowanie tak). Ankiety zostały uzupełnione wypowiedziami uczniów. Oto najczęstsze odpowiedzi:
 - *Pytania sprawdzające zamieszczone pod materiałem nauczania są bardzo pomocne, pozwalają zwrócić uwagę na istotne treści w tekście, co umożliwia również usystematyzować wiedzę.*
 - *Ćwiczenia zapisane są czytelnie, a w przypadku niejasności można było zadać konkretne pytanie nauczycielowi.*
 - *Ćwiczenia były o różnym stopniu trudności, dlatego też nauczyciele udzielali indywidualnych wskazówek.*
 - *Największą trudność sprawiał sprawdzian postępów, gdyż do tej pory nikt nie wymagał od nich takich działań.*

Poradniki dla nauczyciela

Nauczyciele oceniali przydatność poradników dla nauczyciela, z której wynika, że są:

- zgodne z jednostkami modułowymi i modułowym programem nauczania,
- skonstruowane poprawnie i zgodnie z aktualnym stanem techniki,
- przydatne wszystkie elementy składowe, a szczególnie scenariusze i testy dydaktyczne.

Spostrzeżenia z badań

Proces ewaluacyjny stanowił złożoną całość analizy programów nauczania i obudowy dydaktycznej obejmującej szereg elementów o zróżnicowanym charakterze. Dotyczył: celów kształcenia, materiału nauczania, metod pracy, bazy dydaktycznej oraz opinii nauczycieli i uczniów o tych dokumentach. W zakresie celów kształcenia chodziło w dużej mierze o analizę ich zgodności z potrzebami rynku pracy, z uwzględnieniem stanu nowoczesnej wiedzy branżowej i zgodności z oczekiwaniami osób uczących się. W doborze materiału nauczania zwrócono uwagę na dostosowanie do celów kształcenia oraz możliwości uczących się. W zakresie metod nauczania–uczenia się analizowano skuteczność aktywnych i praktycznych technik pracy. W zakresie bazy dydaktycznej oceniano trafność doboru oraz zgodność z obecnym stanem wyposażenia zakładów włókienniczych i odzieżowych.

W rozmowach z nauczycielami dotyczącymi uwag uczniów na temat poradników dla ucznia, zostały sformułowane następujące spostrzeżenia:

Uczniowie:

- wykazywali zainteresowanie formą poradnika, a szczególnie możliwością sprawdzania swoich postępów,
- byli zainteresowani treściami kształcenia,
- zapoznawali się z materiałem nauczania oraz próbowali odpowiadać na pytania sprawdzające, a w przypadku niezrozumienia informacji zadawali pytania merytoryczne nauczycielom prowadzącym zajęcia,
- bardziej czują się odpowiedzialni za swoje kształcenie,
- w większości umieli przygotować i wykonać ćwiczenia,
- wykonywali ćwiczenia z większym zapałem w grupach niż indywidualnie,
- w początkowej fazie kształcenia przejawiali trudności oceniania swoich umiejętności (nauczyciele w tym zakresie służyli uczniom pomocą polegającą na interpretowaniu kryteriów sprawdzianu postępów lub wspólnym ocenianiu).

Dodatkowym ubocznym efektem nie poddawanych sprawdzaniu jest fakt procentowego zwiększenia udziału uczniów w zajęciach. Cytat: *„Jeżeli nie będzie mnie na zajęciach nie będę wiedziała jak to należy wykonać, a samemu jest zrobić coś trudniej.*

Ponadto nauczyciele wykazywali zadowolenie w następujących kwestiach:

- mniej są zaabsorbowani przygotowaniem środków dydaktycznych do zajęć edukacyjnych,
- mają większą możliwość indywidualnego podejścia do uczniów w czasie zajęć edukacyjnych.

Pełne wnioskowanie na temat zwiększenia efektywności procesu kształcenia w tej szkole będzie możliwe po odbytych egzaminie z przygotowania zawodowego w roku szkolnym 2009/2010.

Korzyści wynikające z kształcenia zawodowego w oparciu o modułowe programy nauczania i obudowę dydaktyczną

Podczas wdrażania i ewaluacji modułowych programów i obudowy dydaktycznej nauczyciele zauważyli efekty kształcenia u uczniów:

1. Wyraźnie zmniejszyła się absencja na zajęciach edukacyjnych kształcenia zawodowego.
2. Uczniowie coraz bardziej są zaangażowani w proces kształcenia
3. Uczniowie otrzymują wyższe oceny za kształtowane i opanowane umiejętności praktyczno-poznawcze.

Innowacyjne modułowe programy nauczania dla zawodu wraz z obudową dydaktyczną w postaci poradników dla nauczyciela i poradników dla ucznia mogą przyczyniać się do zwiększania efektywności kształcenia zawodowego, gdyż w swojej strukturze uwzględniają realizację zadań zawodowych i umiejętności zawodowych tak często podkreślanych przez pracodawców jako najistotniejsze aspekty przygotowujące absolwenta do pracy.

Zdaniem nauczycieli na początku kształcenia w oparciu o poradnik dla ucznia, uczniowie mieli trudność z:

- samodzielnym uczeniem się w oparciu o materiał nauczania,
- zespołowym podziałem pracy,
- samodzielnym ocenianiem swoich postępów.

Z punktu widzenia ekonomicznego modułowy program nauczania dla zawodu technik technologii odzieży podwyższył koszty kształcenia o około 20% (ze względu na podział na grupy liczące po 15 osób).

Realizacja kształcenia w oparciu o modułowy program nauczania wymaga bieżącego doposażenia szkoły w podstawowe urządzenia pomiarowe niezbędne w kształceniu zawodowym.

Podsumowanie

Konkurencyjność produkcji, procesy globalizacyjne oraz rozwój nowych technologii produkcji wymuszają na kształceniu zawodowym dokonywanie zmian w zakresie sposobów i jakości kształcenia umiejętności zawodowych. Aby nadążyć za działaniami przemysłu i usług proces kształcenia musi być bardziej elastyczny i bardziej efektywny.

Z przeprowadzonych badań w zakresie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego wynika, że pożądane są w jednakowym zakresie: wiedza, umiejętności, predyspozycje i postawy dla danego obszaru zawodowego. Wiedza, jest niezbędna do wykonywania zadań zawodowych. Umiejętności uwzględniają możliwości wykonywania zadania na poziomie intelektualnym i psychomotorycznym. Predyspozycje określają zdolności wrodzone lub nabyte, a postawy dotyczą względnie trwałych zachowań pozytywnych lub negatywnych.

Literatura

1. Baraniak B., Programy kształcenia zawodowego. Teoria – metodologia – aplikacje. IBE, Warszawa 2001.
2. Bednarczyk H., Kacprzak M., Innovative Modulprogramme und Ratgeber für Lernende und Lehrende für Berufsschulen in Polen, w: Creativity and Innovation in Vocational Training in Europe, EVBB, Roma 2009, s. 113–118.
3. Dylak S., Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania. PWN, Warszawa 2000.
4. Kaczmarek M., Kropka J., Planowanie i organizacja kształcenia zawodowego według modułowych programów nauczania, „Pedagogika pracy”, nr 54, ITeE – PIB, Radom 2009.
5. Kowalik D., Kształcenie modułowe specjalistów przemysłu odzieżowego, [w:] Kształcenie zawodowe w kontekście europejskich ram kwalifikacji, H. Bednarczyk, L. Łopacińska, A.M. Charraud (red.), ITeE – PIB, Radom 2008.
6. Kramek Z., Pakiety edukacyjne w kształceniu zawodowym. ITeE, Radom 1996.
7. Kwiatkowski S. (red), Kształcenie zawodowe. Rynek pracy. Pracodawcy. IBE, Warszawa 2000.
8. Program Wieloletni PA-004, Zadanie SP-5.6.1: „Procedura walidacji i zapewnienia jakości kwalifikacji zawodowych dla potrzeb gospodarki”. ITeE – PIB, Radom 2008.
9. Sienkiewicz Ł., Gruza M., Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego, KOWEZiU 2009.
10. Symela K., Poradnik metodyczny dla autorów modułowych programów szkolenia zawodowego. ITeE-PIB, Radom 2009.

mgr Maria KACZMAREK

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”, Katowice

mkaczmarek@womkat.edu.pl

dr inż. Dagmara KOWALIK

Politechnika Radomska

dagmarako@o2.pl

Efektywność e-kształcenia i e-dokształcania zawodowego – studia przypadków

The effectiveness of e-education and vocational e-training - case studies

Słowa kluczowe: efektywność, e-kształcenie, e-dokształcanie zawodowe jakoś, kryteria oceny, studia przypadków.

Key words: effectiveness, e-education, vocational e-training, quality, assessment criteria, case studies.

Summary

The role of e-education is still soaring concerning both complementary education and training courses. E-learning is going to be an integral element of the education process and its visualization. Carrying out and dissemination research on e-learning we develop good practices of e-education contributing to the e-learning development in Poland. The aim of the article is the identification of the assessment criteria for effectiveness and quality of e-learning methods of education/training on the base of national and American case studies.

Wprowadzenie

We współczesnym świecie transfer nowych technologii, procesów ma decydujące znaczenie dla rozwoju przedsiębiorstw, społeczeństw i gospodarki. Organizacje, instytucje poszukują efektywnych rozwiązań na poprawienie swojej efektywności poprzez m.in. wprowadzanie innowacji, zapewniania jakości swoich usług, rozwój zawodowy swojej kadry, obniżanie kosztów. Ciągła aktualizacja wiedzy (kształcenie ustawiczne) jest bardzo ważnym elementem programów rozwojowych firm dla wzrostu ich konkurencyjności.

Edukacja, jej usługi (światowy rynek usług edukacyjnych szacuje się na ponad 2 biliony euro), staje się typową działalnością usługową, dlatego olbrzymią wagę przypisuje się zapewnianiu jakości i efektywności kształcenia/doskonalenia. Jakość usług edukacyjnych, czyli zadowolenie klienta, jest podstawowym celem w procesie projektowania, organizowania i prowadzenia usług edukacyjnych.

Udostępnienie, od 1994 roku, technologii www (technologii hipertekstu) i protokołu HTTP3 spowodowało rozwój technologii kształcenia/doskonalenia wykorzystujących Internet. Wzrasta rola e-edukacji, szczególnie w szkołach wyższych, jak i w organizacji kursów doskona-

lących. Według szacunków¹ wartość rynku e-szkoleń osiągnęła poziom ponad 250 mln zł i stale rośnie. Kształcenie e-learning stanowi 10% całego rynku szacowanego na kilkanaście miliardów złotych. E-learning staje się integralnym elementem procesu kształcenia i wizualizacji procesów. Lecz, aby mówić o efektywnym wykorzystaniu nowoczesnych technologii kształcenia/doskonalenia zawodowego (e-learning) w rozwoju zawodowym pracowników i kadry zarządzającej musi być spełniony warunek – przedsiębiorstwo powinno wdrożyć programy rozwojowe oparte o budowanie kultury opartej na wiedzy i kształceniu ustawicznym wykorzystującym nowe technologie kształcenia/doskonalenia. Natomiast rolą organów administracji centralnej, samorządowej, instytucji edukacyjnych jest promowanie nowoczesnych metod kształcenia.

Celem opracowania jest identyfikacja kryteriów oceny efektywności i jakości e-learningowych metod kształcenia/doskonalenia, na podstawie studiów przypadków krajowych i amerykańskich. Określony cel wyłania problem badawczy: *Dlaczego istnieje potrzeba określania kryteriów oceny efektywności e-kształcenia?*

Analiza dostępnych raportów, opracowań światowych i krajowych traktujących o e-learningowych metodach kształcenia/doskonalenia, badaniach porównawczych efektywności metod e-learningowych i tradycyjnych, skuteczności e-kształcenia, pozwala postawić tezę: *Szkolenia z zastosowaniem e-learningowych metod kształcenia/doskonalenia są efektywniejsze od metod tradycyjnych.*

Badania efektywności e-learningowych metod kształcenia – studia przypadków

Prowadzone badania światowe i krajowe (w różnych aspektach) nad efektywnością rozwiązań e-learningowych wskazują na konieczność powszechnego stosowania takich rozwiązań, gdyż posiadają wiele zalet. Zanim jednak społeczeństwo przekona się o słuszności powyższego stwierdzenia, specjaliści, eksperci z różnych dziedzin nauki zajmujący się zagadnieniami wykorzystania e-learningu w praktyce muszą wskazać jednoznacznie na zalety stosowania nowoczesnych metod kształcenia/doskonalenia dla powszechnego kształcenia ustawicznego, rozwoju społeczeństwa, gospodarki. Brak powszechnego stosowania e-learningowych metod kształcenia wynika m.in. z braku obiektywnych miar skutków wprowadzania takich technologii.

Dla poparcia tezy opracowania scharakteryzowano poniżej wybrane badania światowe i polskie, które przedstawiają różne koncepcje badań, cel, zastosowane metodologie, najważniejsze rezultaty i rekomendacje.

W maju 2009 roku Center for Technology in Learning na zlecenie Departamentu Edukacji USA opublikował raport *Ewaluacja opartych na dowodach praktyk edukacji online: meta analiza oraz przegląd studiów online*².

Autorzy raportu przyjęli następującą definicję kształcenia online: jest to kształcenie, które częściowo lub w całości realizowane jest poprzez Internet. Definicja ta wyklucza zatem oparte na materiałach drukowanych kształcenia korespondencyjne, audycje radiowe i telewizyjne, programy komputerowe do samokształcenia bez komponentów bazujących na zasobach sieci Internet³.

Systematyczna analiza literatury naukowej (1996–2008), przeprowadzona przez autorów raportu, pozwoliła zidentyfikować ponad tysiąc przykładów studiów online. Autorzy raportu

¹ Firmy szkoleniowe ratują się unijnymi pieniędzmi. Gazeta Prawna (wersja elektroniczna), 28.07.2009.

² B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, Ma. Bakia, K Jones, Evaluation of Evidence-Based Practices in online learning: A Meta-Analysis and review of Online Learning Studies. Center for Technology in Learning, Washington 2009, s. 12.

³ Tamże, s. 9.

poddali je analizie w celu wyszukania tych studiów, których organizatorzy wykazują różnice pomiędzy kształceniem w warunkach online a kształceniem klasycznym („face to face”), czyli dokonują pomiaru osiągnięć studentów, stosując szczegółowe badania, dostarczają odpowiednich danych umożliwiających określenie skali rezultatów. W wyniku tej analizy wstępnej zidentyfikowano 51 przypadków studiów, które mogły być przedmiotem metaanalizy. Badaczy zaskoczyła niewielka liczba badań porównawczych kształcenia online i tradycyjnego. Metaanaliza (porównaj z definicją metaanalizy⁴) jest techniką łączenia/wiązania rezultatów wielokrotnych i złożonych eksperymentów lub quasi-eksperymentów dla uzyskania danych pozwalających na szacowanie wielkości efektów. Rezultat każdego z eksperymentów jest wyrażany jako wielkość efektu, czyli różnica pomiędzy osiągnięciami grupy badanej a osiągnięciami grupy kontrolnej. *Metaanaliza wykazała, że przeciętnie osiągnięcia studentów kształcących się w warunkach online są lepsze od studentów „tradycyjnych”. Raport odpowiada na następujące pytania badawcze:*

1. Jak kształtuje się efektywność kształcenia online w porównaniu z kształceniem tradycyjnym?
2. Czy włączenie instrukcji przekazywanych w formie tradycyjnej do kształcenia online (kształcenie mieszane) podnosi jego efektywność?
3. Jakie stosuje się praktyki podnoszenia efektywności kształcenia online?
4. Jakie czynniki wpływają na efektywność kształcenia online?

Metodologia badań:

- A. Dokonano analizy publikacji wyników badań naukowych w latach 1996–2008, w tym dysertacji za okres 2005–2008.
- B. Analizowano (z zastosowaniem ujednoliconej listy słów kluczowych) zasoby 5 elektronicznych baz danych: *ERIC*, *PsycINFO*, *PubMed*, *ABI/INFORM*, and *UMI ProQuest Digital Dissertations*.
- C. Dodatkowo przeanalizowano cytowania w opublikowanych artykułach w kilku kluczowych czasopismach: *American Journal of Distance Education*, *Journal of Distance Education* (Canada), *Distance Education* (Australia), *International Review of Research in Distance and Open Education* and *Journal of Asynchronous Learning Networks*.
- D. Dodatkowo dokonano przeglądu czasopism: *Journal of Technology and Teacher Education* and *Career and Technical Education Research*.
- E. Przeanalizowano wyniki wyszukiwania z użyciem przeglądarki Google Scholar z wykorzystaniem serii słów kluczowych związanych w kształceniem online.

Wymienione wyżej publikacje poddano badaniom na spełnienie kilku kryteriów:

1. Czy publikowane wyniki badań dotyczą kształcenia online w rozumieniu autorów niniejszego raportu (tj. kształcenia całkowicie lub częściowo odbywane z wykorzystaniem Internetu)? – to kryterium wyeliminowało 23% zidentyfikowanych wcześniej publikacji.
2. Czy publikowane rezultaty badań wynikają z tzw. procesu projektowania kontrolowanego (eksperymentalnego lub quasi-eksperymentalnego)?

⁴ *Metaanaliza* – pojęcie z zakresu analizy danych, określające wtórne odkrywanie wiedzy metodą uogólniania informacji zawartych w publikacjach czy źródłach pierwotnych. Najczęściej metaanaliza przybiera postać przeglądu systematycznego literatury z jakiegoś obszaru, wzbogaconego o analizę (najczęściej statystyczną) uzyskanych wcześniej wyników, wnioskowanie i podsumowanie. Uważa się, że metaanaliza jest samodzielnym i pełnoprawnym rodzajem badania naukowego (z ang. *integrative research* lub *literature-based discovery*), www.wikipedia.org.

3. Czy publikowane dane raportują osiągnięcia studentów lub inne rezultaty procesu kształcenia?

Weryfikacja pełnych tekstów spowodowała, że wszystkim wymienionym kryteriom odpowiada jedynie 176 spośród 1132 artykułów. W grupie tej zaledwie 99 publikacji podejmowało tematykę studiów porównawczych kształcenia online i klasycznego lub kształcenia mieszane i klasycznego. Wyniki tylko tych badań stały się przedmiotem analizy ilościowej (statystycznej) mającej na celu wyliczenie wartości tzw. wielkości efektu. Analizy tej dokonano z użyciem profesjonalnego oprogramowania Comprehensive Meta-Analysis software⁵.

Najważniejsze rezultaty

1. Badania literaturowe

Niewielka liczba szczegółowych badań efektywności kształcenia online została opublikowana. Systematyczna analiza literatury naukowej od 1994 do 2006 roku nie pozwoliła na zidentyfikowanie nawet jednego przykładu studiów eksperymentalnych lub quasi-eksperymentalnych mających na celu porównanie efektów kształcenia online z efektami kształcenia w systemie tradycyjnym oraz dostarczających odpowiednich danych dla wyliczenia tzw. wielkości efektu. Kolejne badanie obejmujące dłuższy okres (do roku 2008) zidentyfikowało 5 przykładów publikowanych wyników badań spełniających kryteria metaanalizy.

2. Metaanaliza 51 przypadków studiów

- Studenci, którzy odbyli wszystkie lub część swoich zajęć w formie online, uzyskali lepsze rezultaty niż ci, którzy 100% zajęć odbyli w formie klasycznej. Wskaźnik tzw. wielkości efektów kształcenia w grupie online osiągnął wartość +0,24 w stosunku do grupy kształcącej się tradycyjnie.
- Kształcenie łączące formy online oraz face to face charakteryzowało się relatywnie najwyższym poziomem efektywności. Wskaźnik wielkości efektów wyniósł średnio +0,35, w porównaniu z kształceniem tradycyjnym.
- Studia, w ramach których studenci spędzali więcej czasu nad zleconymi zadaniami w warunkach online charakteryzowały się większą efektywnością niż studia w klasycznej formie. Wskaźnik efektywności dla studiów z przewagą czasu poświęconego na zajęcia online wyniósł 0,46 w porównaniu z przykładami studiów, w ramach których studenci poświęcali taką samą lub większą ilość czasu na zajęcia klasyczne, kiedy wskaźnik ten wyniósł 0,19.
- W większości przypadków sposoby wdrażania studiów online nie wpływały znacząco na efekty kształcenia. Przeanalizowane przykłady 13 praktyk kształcenia online wykazały jedynie, że bardziej efektywne jest kształcenie mieszane niż „czysty” e-learning oraz że wydłużenie czasu poświęconego na zadania online sprzyja wzrostowi efektywności. Badanie nie potwierdziło natomiast ogólnie panującej opinii, że zastosowanie różnych mediów (wideo) czy elementów quizu sprzyja wzrostowi zainteresowania kształceniem online.
- Efektywność kształcenia online zależy od treści kształcenia oraz profilu grupy studentów. Forma ta jest efektywna zarówno dla studentów, jak i absolwentów szerokiej gamy kierunków akademickich i zawodowych oraz pracujących zawodowo.
- Wskaźnik wielkości efektu był większy dla przypadku studiów realizowany w formie mieszanej.

⁵ Biostat Solutions. 2006. Comprehensive Meta-Analysis (Version 2.2.027). [Computer software]. Mt. Airy, Md.: Biostat Solutions.

- Doradztwo grupowe w kształceniu online okazało się mniej efektywne niż doradztwo indywidualne.

Edukacja na odległość zaczyna odgrywać coraz ważniejszą rolę. Prawie każdy uniwersytet w Stanach Zjednoczonych oferuje kursy z wykorzystaniem tej metody. Edukacja na odległość przyciąga większą liczbę uczniów, lepiej odpowiada na ich potrzeby, pozwala zaoszczędzić finanse oraz stosuje zasady nowoczesnej pedagogiki uczenia się. Metoda ta jest szczególnie uzasadniona w krajach o dużym rozproszeniu geograficznym uczniów. Z przeglądu literatury amerykańskiej wynika, iż poza kilkoma wyjątkami, osoby wykorzystujące w kształceniu na odległość nowoczesne technologie, uzyskują podobne rezultaty do osób uczących się metodą tradycyjną. Takie opinie przedstawia Shelia Tucker z East Carolina University (Uniwersytet Wschodniej Karoliny USA) w opracowaniu nt.: *Distance Education: better, worse, or as good as traditional education?*⁶ (*Edukacja na odległość: lepsza, gorsza czy tak samo dobra jak kształcenie w formie tradycyjnej?*) – jest to jednocześnie cel tegoż opracowania.

Badania przeprowadzono w 1999 r. Uczestnicy badania podzielili się na dwie grupy, w obu porównywano znaczące różnice w preferowanym stylu uczenia się, wieku, ocen z prac domowych, ocen z pisemnych prac badawczych, wyników egzaminów końcowych, ocen końcowych z kursu oraz wiedzy na temat danego kursu mierzonej za pomocą testów przed i po zakończeniu kursu. Trener nie miał wpływu na wybór metody nauki przez uczestników.

Przyjęta metodologia

W badaniu wzięło udział 47 osób dorosłych uczestniczących w kursie z zakresu komunikacji w biznesie. Uczestnicy podzielili się na dwie grupy: 23 osoby w wieku 19–33 lata uczyły się metodą tradycyjną (średnia wieku w grupie 23 lata), 24 osoby w wieku 22–51 lat zaś metodą na odległość (średnia wieku w grupie 38 lat).

W badaniu uwzględniono wiedzę początkową uczestników i tak: 9% uznano za nowicjuszy, 13% poziom początkowy kursu, 35% poziom średni – małe doświadczenie, 48% ostatni poziom kursu, 2% określono jako osoby dochodzące.

Zajęcia w obu grupach prowadzone były przez tego samego nauczyciela, obowiązywał ten sam zakres materiału do opanowania oraz ten sam czas zaplanowany na wypełnienie konkretnego zadania. Wszyscy uczestnicy otrzymywali te same prace domowe, rozwiązywali te same testy przed kursem i po jego zakończeniu. 75% pytań testu końcowego stanowiły pytania wielokrotnego wyboru w formie studiów/scenariuszy przypadków – 25% natomiast typu prawda/fałsz. Wyniki zostały przeanalizowane przez tego samego pracownika naukowego.

Obie grupy miały możliwość komunikacji z trenerem za pomocą e-maila, telefonu, faksu oraz na wyznaczonych dyżurach.

Osoby uczące się metodą tradycyjną miały zajęcia raz w tygodniu przez 2 godziny (w każdy czwartek wieczorem 19.00–21.00). Uczniowie otrzymywali od trenera ustne wskazówki do realizacji zadań.

Materiał dla osób uczących się na odległość był zamieszczany w każdy poniedziałek i uczniowie mieli tydzień, by zalogować się, opanować go i rozwiązać dane zadania. Wskazówki zamieszczane były w formie pisemnej, linku do odpowiedniego dokumentu, prezentacji PowerPoint, filmików odtwarzanych w programie RealPlayer, QuickCam.

⁶ S Tucker.: Distance Education: Better, Worse, Or As Good As Traditional Education? [w]: Polski Uniwersytet Wirtualny (<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/tucker44.html> – dostęp: 21.05.2009).

Rezultaty badań

Przeprowadzone testy nie wykazały różnicy, jeśli chodzi o oceny z prac domowych, pisemnych prac badawczych, ocen z poszczególnych modułów kursu oraz wiedzy przed rozpoczęciem kursu. Badania wykazały natomiast znaczne różnice w wieku uczestników poszczególnych grup, wynikach egzaminów końcowych oraz zdobytej wiedzy po zakończeniu kursu. We wszystkich tych kwestiach osoby uczące się na odległość uzyskały lepsze rezultaty. Metodę tradycyjną wybrali młodszy pracownicy. Pracownicy starsi wybrali kształcenie na odległość, głównie z przyczyn zawodowych, gdyż jest to metoda dająca pewną swobodę. Wiek nie odgrywał istotnej roli w wynikach osiąganych przez uczestników. Bycie młodym nie oznacza lepszym i na odwrót. Przykładowo, osoby starsze mogły mieć większe kłopoty z wdrożeniem się w naukę i wykonaniem zadania w określonym dla niego czasie, gdyż zakończyły dawno temu etap szkolny. Natomiast osoby młodsze mogły wykazać znacznie mniejsze doświadczenia życiowe czy motywację.

Podstawowym rezultatem badań jest stwierdzenie: *Uczenie na odległość może być alternatywą dla metody tradycyjnej gdyż jest tak samo skuteczne.*

Z badań wynikają następujące *rekomendacje na przyszłość*, przedstawione przez Shelli Tucker:

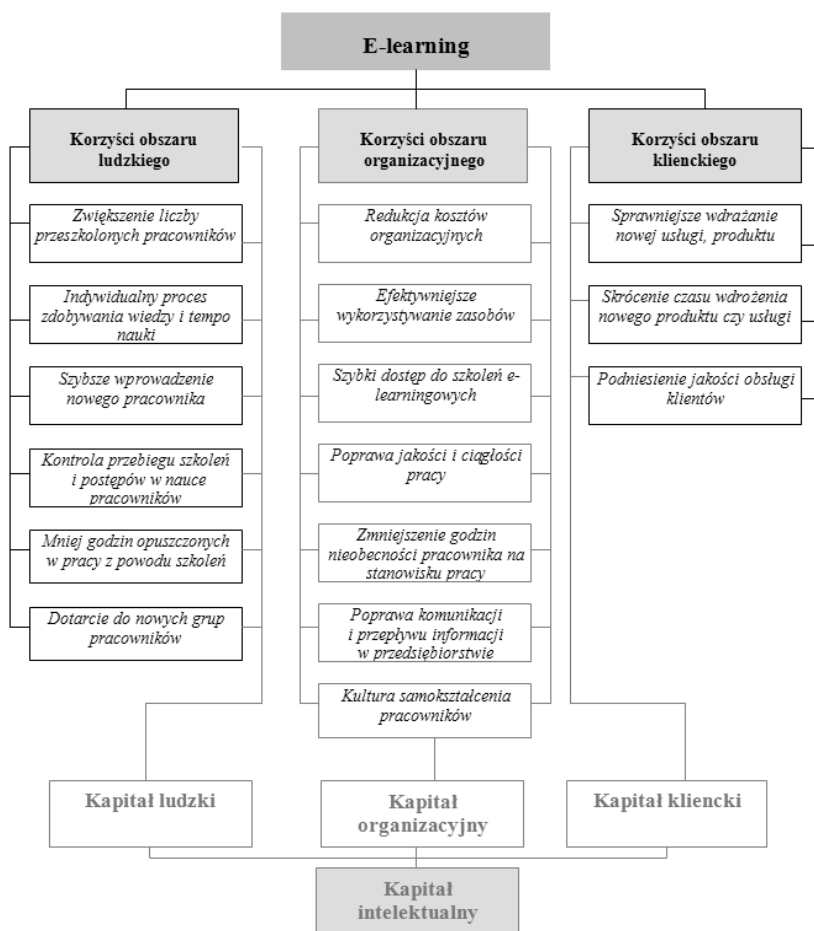
- Potrzeba badań na temat aspektów społecznych związanych z edukacją na odległość: czy uczniowie czują się samotnie, czy starają się być elementem społeczności uczących się?
- Potrzeba badań na temat wiedzy uzyskanej metodą na odległość – czy jest ona taka sama jak wiedza pozyskana metodą tradycyjną?
- Potrzeba analizy i przetestowania metod dla całej oferty edukacyjnej, nie tylko dla wybranych kursów – perspektywa całościowa.

Powyższe rekomendacje, choć minęła już dekada od przeprowadzonych badań, są wciąż aktualne w Polsce. Jak podaje *Way2Learn* i *Edulandia* wydatki firm w Polsce na kształcenie e-learning stanowią 10% wydatków na szkolenia metodami tradycyjnymi i stale rosną. Dlatego tak ważne są badania wieloaspektowe e-kształcenia.

W opracowaniu *Efektywność systemów e-learningowych a kapitał intelektualny przedsiębiorstwa*⁷ przedstawiono zweryfikowany model efektywności systemu e-learningu, na podstawie badań, przeprowadzonych w 2008 roku na grupie 32 przedsiębiorstw działających na rynku polskim oraz badań literaturowych. W modelu przedstawiono korzyści wynikające z wdrożenia e-learningu w procesie kształtowania kapitału intelektualnego.

Korzyści w postaci redukcji kosztów, poprawy jakości sprzedawanych produktów i usług oraz efektywniejsze zarządzanie zasobami szkoleniowymi, zdaniem autorów badania, są głównym czynnikiem decydującym o wdrożeniu rozwiązań w przedsiębiorstwie. Najszybszy zwrot z zakupu szkoleń e-learningowych odnoszą przedsiębiorstwa duże, szczególnie te o rozprozonej strukturze, które posiadają dużą liczbę oddziałów czy filii. Powyższy model korzyści wskazuje na obszary w kapitale ludzkim, organizacyjnym i klienckim, które należy uwzględnić w analizie wdrożeń systemów e-learningowych zarówno ekonomicznych, jak i pozaekonomicznych.

⁷ A. Kępińska-Jakubiec, S. Majewski, *Efektywność systemów e-learningowych a kapitał intelektualny przedsiębiorstwa*, [w:] Wersja drukowana internetowego czasopisma e-mentor.edu.pl, Nr 2 (29)/2009, SGH, Warszawa, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, ISSN 1731-6758, s. 33–40.



Rys. 1. Zaktualizowany model korzyści wynikających z wdrożenia e-learningu w procesie kształtowania kapitału intelektualnego

Źródło: A. Kępińska-Jakubiec, S. Majewski, *Efektywność systemów...*; *op.cit.*, s. 39.

Przytoczone powyżej przykłady potwierdzają konieczność prowadzenia systematycznych badań nad kryteriami oceny efektywności kształcenia e-learning, bowiem podnoszą efektywność procesu i mogą być wykorzystane jako stymulator modernizacji procesu kształcenia/doskonalenia.

Firmy, instytucje stosujące nowoczesne technologie zawsze badają korzyści z ich wdrożenia. Takim samym procesom powinny być poddawane metody kształcenia, tak tradycyjnego, jak i e-learning. Badanie jakości, efektywności kształcenia e-learning jest tożsame z zapewnianiem jakości kształcenia prowadzonymi w formach tradycyjnych. Należy jednak badać adekwatność mierników efektywności do form kształcenia e-learning. Definiując cele firmy i jej klientów, należy określić wskaźniki charakteryzujące proces kształcenia, opracować swoje lub wdrożyć istniejące na rynku narzędzia pomiaru efektywności i zastosować do procesu kształcenia. Kolejnymi etapami są diagnoza i analiza nieprawidłowości elementów tego procesu, ocena i wybór odpowiednich rozwiązań zapobiegających niewłaściwym działaniom oraz systematyczna kon-

trola procesu i ewentualne zapobieganie potencjalnym niekorzystnym nawrotom. Z analizy dokumentów dostępnych na rynku polskim wynika, że najczęściej stosowanym miernikiem pomiaru jest badanie osiągnięć słuchaczy różnych form doskonalenia. Zdaniem autorów opracowania jest to miernik niewystarczający.

Podsumowanie

Przedsiębiorstwa czy instytucje edukacyjne (poddawane takim samym prawom rynku jak inne przedsiębiorstwa działające na rynku) nie będą odnosić sukcesów, jeśli nie będą dysponowały mechanizmami kontroli efektów swego działania, uwzględniającymi relacje pomiędzy nakładami i efektami swoich przedsięwzięć. Niezaprzeczalnym kapitałem przedsiębiorstwa jest kapitał intelektualny. Aby był konkurencyjny i wdrażał innowacyjne rozwiązania, powinien uczestniczyć w procesie kształcenia ustawicznego. Proces ten rozwija się poprzez m.in. stosowanie innowacyjnych metod kształcenia, przede wszystkim e-learningowych. Podnoszą one atrakcyjność, skuteczność i efektywność ekonomiczną przedsięwzięć edukacyjnych.

Efektywność kształcenia e-learning rozpatrujemy poprzez osiągnięcie zakładanych celów, uzyskanie przez słuchaczy określonych wyników kształcenia w następstwie przeprowadzonego procesu dydaktycznego. Proces dydaktyczny powinna poprzedzać diagnoza potrzeb edukacyjnych konkretnej grupy odbiorców/słuchaczy kształcenia. Efektywność e-kształcenia oceniamy poprzez zapewnienie jakości wszystkich etapów realizacji procesu:

- Koncepcji kształcenia, zastosowanych metod/y,
- Standardów organizacyjnych,
- Standardów metodycznych,
- Doboru kadry e-nauczycieli,
- Standardów technicznych,
- Monitoringu i ewaluacji procesu dydaktycznego.

Mówiąc o efektywności e-kształcenia, tak przedsiębiorstwa korzystające ze szkoleń e-learningowych, jak i instytucje edukacyjne oferujące kursy z wykorzystaniem e-learningowej metody kształcenia, mają na uwadze, poza wymiarem jakości dydaktycznej, skuteczność rynkową (przynajmniej zakładać zrównoważenie nakładów do dochodów), czyli popyt na ofertę edukacyjną z wykorzystaniem e-learningu ale także np. podwyższenie jakości pracy, zwiększenie jej wydajności, zmniejszenie fluktuacji kadr itp.

Literatura

1. Bednarczyk H., Koprowska D., E- counselling, learning, work in micro-enterprises, ENTERPRISE 2008.
2. Biostat Solutions. 2006. Comprehensive Meta-Analysis (Version 2.2.027). [Computer software]. Mt. Airy, Md.: Biostat Solutions.
3. Firmy szkoleniowe ratują się unijnymi pieniędzmi. Gazeta Prawna (wersja elektroniczna, 28.07.2009).
4. Hyla M., Przewodnik po e-learningu, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
5. Kryteria oceny kursu internetowego. Praca zespołowa, Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, <http://www.sea.edu.pl/kryteria/?page=introduction> (dostęp: 06.10.2007).

6. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia Ma., Jones K., Evaluation of Evidence-Based Practices in online learning: A Meta-Analysis and review of Online Learning Studies, Center for Technology in Learning, Washington 2009, s.12.
7. Kępińska-Jakubiec A., Majewski S., Efektywność systemów e-learningowych a kapitał intelektualny przedsiębiorstwa, [w:] Wersja drukowana internetowego czasopisma e-mentor.edu.pl, nr 2 (29)/2009, SGH, Warszawa, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa, ISSN 1731-6758, s. 33-40.
8. Mischke J.M, Stanisławska A.K., Wirtualny świat i jakość kształcenia. Kilka słów na temat organizacji badań jakości kursów zdalnych, Polski Uniwersytet Wirtualny home.agh.edu.pl/.../Wirtualny_%20swiat_jakosc_ksztalcenia.pdf (dostęp: 01.10.2009 r.).
9. Tucker S., Distance Education: Better, Worse, Or As Good As Traditional Education? [w:] Polski Uniwersytet Wirtualny (<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/tucker44.html> – dostęp: 21.05.2009).

mgr Iwona KACAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
iwona.kacak@itee.radom.pl

Elżbieta SAŁATA

Politechnika Radomska

Magdalena RZEWUSKA-WOŹNIAK

Wyższa Szkoła Pedagogiczna – ZNP, Warszawa

Nauczyciel w szkole uczącej się

Teacher at the school as a learning

Słowa kluczowe: nauczyciel, organizacja ucząca się, kształcenie ustawiczne.

Key words: teacher, learning organisation, continuing education.

Summary

Learning organisations, learning school, learning society to are current terms in times of rapid changes and transformation of socio-economic accompanying the civilization and technical advancement. Is the modern school is a learning organization? School of the twenty-first century must find a new role - the role of the institution which prepares future graduates to transform the future of reality in a creative and active way. For this to happen must be competent teachers in schools. The aim of this paper is to determine the state of teachers knowledge in the scope of implementation of the idea of schools as learning organizations.

Szkola ucząca się organizacją

Funkcjonowanie szkoły stanowi o kondycji społeczeństwa, pośrednio zaś o kondycji państwa. W Białej Księdze natrafiamy na stwierdzenie i postulat: *Szkola musi się przystosować do nowych wymagań, stać się instrumentem niezastąpionym w rozwoju osobowym i w integracji społecznej każdej jednostki. Dużo się od niej wymaga, gdyż dużo ona może dać* (Biała księga, 1997).

Szybkość zmian, jakie dają się dziś zauważać, obliuguje do większej elastyczności w sferze planowania zadań edukacji i sposobów ich realizacji. Rewolucja naukowo-techniczna narzuca konieczność nieustannej diagnozy potrzeb i aspiracji celem wyposażenia uczniów w odpowiednie kompetencje i umiejętności. Usprawnianie i doskonalenie polskiego systemu oświaty w kontekście gospodarki opartej na wiedzy powinno się odbywać z wykorzystaniem nowoczesnych koncepcji zarządzania, ukierunkowanych na tworzenie, przesyłanie i wykorzystanie zasobów wiedzy.

Trwający nieustannie postęp w sferze społecznej, gospodarczej, naukowej i kulturalnej oraz rosnące oczekiwania społeczne w stosunku do szkoły współczesnej wymuszają konieczność realizacji koncepcji transformacyjnego kierowania, które polega zarówno na kreowaniu, jak też wprowadzaniu zmian w warunkach ciągłego, wspólnego doskonalenia się zarówno nauczycieli jak i innych pracowników w szkole samodoskonalącej się (Oldroyd, 1997–1998).

Jedną ze strategicznych koncepcji jest koncepcja uczenia organizacyjnego i organizacji uczącej. Pojawiła się ona w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, ale jej główne zasady wywodzą się między innymi z takich kierunków teorii organizacji i zarządzania, jak strategia organizacji, podejście zasobowe (RBV), kultura organizacyjna, struktury organizacyjne, praca zespołowa, delegowanie uprawnień.

Określenie „organizacja ucząca się” stało się modne po publikacji książki *The fifth discipline* (1990), której autorem jest Peter Senge. Dlatego też wyjaśnienie tego terminu należy rozpocząć od zacytowania tegoż właśnie autora: *Uczące się organizacje to takie, które są zdolne do samopoznania, zrozumienia swoich problemów i doskonalenia się, które po prostu umieją się uczyć na własnych błędach i sukcesach* (Senge, 1998). Według przytoczonej definicji droga do sukcesu prowadzi przez porażki. Kto nie zaakceptuje własnych błędów i unika przyznawania się do nich, ten zamyka sobie drogę do sukcesu. Rozpoznawanie zarówno własnych błędów, jak i sukcesów oraz analizowanie ich przyczyn i wyciąganie na przyszłość odpowiednich wniosków (stałe, a nie tylko sporadyczne) jest postrzegane jako:

- umiejętność samopoznania, czyli zdolność określenia przez człowieka, co mu wychodzi, a z czym jeszcze nie daje sobie rady,
- rozumienie własnych problemów, czyli szukanie przyczyn dlaczego coś mu wychodzi dobrze a coś innego źle,
- doskonalenie się, czyli wprowadzanie zmiany na lepsze mimo wielu nieudanych prób.

Temu definicyjnemu samopoznaniu, doskonaleniu i umiejętnościom uczenia się na swych błędach i sukcesach towarzyszą warunki, które należy spełnić, aby można było instytucję przekształcić w organizację uczącą się.

Mistrzostwo osobiste – tym mianem określa się szczególny rodzaj biegłości, którą nabywa się w toku ćwiczeń. Jest traktowane jako potrzeba wewnętrzna samorozwoju oraz uczenia się przez całe życie. Jego doskonalenie możliwe jest dzięki stałemu zaangażowaniu i doskona-

leniu wszystkich członków, którzy współdziałają i są włączeni w proces ulepszenia. Jeśli szkoła ma się stać uczącą się organizacją, to wszyscy jej członkowie muszą dążyć do mistrzostwa osobistego.

Modele myślowe (mentalne) – tworzą je stereotypy, schematy i ograniczenia, które określają sposób myślenia każdego człowieka. Aby organizacja była w stanie rozwijać się i sprawnie kreować swoją przyszłość, jej członkowie muszą być świadomi własnego sposobu myślenia.

Wspólna wizja – bierze ona początek z osobistych wizji członków organizacji. Im bliższe są cele osobiste członków organizacji, im bardziej komplementarne ich dążenia, tym łatwiej jest zbudować wspólną wizję dla całej organizacji.

Zespołowe uczenie się – indywidualny rozwój członków organizacji, ich indywidualne umiejętności dialogu prowadzą do autentycznego przekraczania przez zespoły sumy umiejętności i możliwości poszczególnych członków. Zbiorowe uczenie się sprawia, iż następuje dialog między członkami organizacji. Są oni w stanie budować zupełnie nową jakość w drodze nieskrępowanej i nieograniczonej wymiany myśli, a w konsekwencji są w stanie uczyć się efektywniej.

Brak jednak w stwierdzeniach Senge ukierunkowania na cel przekształceń instytucji w organizację uczącą się. Hanna Rylke i Małgorzata Płocińska przeprowadzając badania wśród uczestników szkoleń, seminariów i konferencji stwierdziły, że każdy rozumie organizację uczącą się inaczej. Generalnie pojęcie to jest traktowane na równi z pojęciem organizacji stale zmieniającej się (Płocińska, Rylke, 2002). Należy przytoczyć jeszcze inną definicję zaproponowaną przez Nancy Dixon, która jest zdania, iż ucząca się organizacja: *świadomie wykorzystuje procesy uczenia się na poziomach indywidualnym, grupowym i systemowym, w celu stałego przekształcania organizacji w kierunku zmierzającym do zwiększenia satysfakcji beneficjentów* (Padler, Aspinwall, 1999) czyli tych, którzy z jej istnienia czerpią różnorodne korzyści. Tak więc przekształcenie szkoły w uczącą się organizację powinno być dobrodziejstwem dla społeczności, na rzecz której szkoła działa.

Uczącą się organizację mogą tworzyć tylko uczące się jednostki oraz uczące się zespoły. Ich wiedza, umiejętności, doświadczenia, przemyślenia tworzą „organizacyjną mądrość”, która sprawia, że organizacja działa efektywniej i lepiej sobie radzi z problemami. Warto w tym miejscu przywołać również definicję Davida Hopkina uczącej się szkoły: *Ucząca się zawodowa społeczność, w której członkowie określają wspólnie cele uczenia się uczniów oraz opracowują spójny program, ustalają odpowiadający mu system oceniania, jak też opracowują bieżące plany doskonalenia procesu uczenia się – to znaczy takiego uczenia się, które pozwoli uczniom na integrowanie wiedzy nabytej z nową*¹. Tą uczącą się zawodową społeczność podaną przez Hopkina połączyć można z trzema dyscyplinami opisywanymi przez Sange – mistrzostwem osobistym, modelami myślowymi i zespołowym uczeniem się. Natomiast wspólne określenie celów, programu oraz systemu oceniania można odnieść do kreowania wspólnej wizji. Integrowanie nabytej wiedzy z nową jest typowym przykładem myślenia systemowego, a położenie nacisku na *uczenie się uczniów* to nawiązanie do *beneficjentów*, o których pisze Dixon. Hopkins zwraca uwagę na fundamentalną rolę nauczycieli (*ucząca się zawodowa społeczność*), gdyż to właśnie uczący się nauczyciele mogą w szkole stworzyć kulturę uczenia się, która oddziaływać

¹ D. Elsner (red.), Szkoła jako ucząca się organizacja: szansa dla ambitnych. Mentor, Chorzów 2003, s. 15 (podane za Schollaert R. (red.) 2002, s. 22).

będzie na wszystkich członków szkolnej społeczności i sprawi, że i oni będą się uczyć. Jednak uczenie się nauczycieli będzie bezskuteczne bez włączenia w ten proces uczniów, a to oni są rzeczywistą misją szkoły. Nie można pominąć roli dyrektora szkoły, gdyż to on właśnie ma stworzyć podstawy i możliwości do nieustannego uczenia się i doskonalenia. Jego zadaniem jest zarówno wspieranie współpracowników w trakcie procesu uczenia się jak też udzielanie pomocy w momencie stosowania przez nich nowych umiejętności w konfrontacji z prawdziwymi problemami.

Podsumowując, ucząca się szkoła to taka szkoła, która wspiera uczenie się wszystkich swych uczestników, przez co nieustannie się doskonalą z myślą o dobru uczniów.

Realizacja przez nauczycieli idei uczącej się organizacji

Szkoła jako instytucja edukacyjno-wychowawcza, prowadzi do wszechstronnego rozwoju uczniów, kształtowania ich osobowości. Jako organizacja podlega procesowi rozwoju. Obecnie kadra nauczycielska zobligowana jest do stałego aktualizowania swojej wiedzy, doskonalenia swoich umiejętności i warsztatu pracy, stosowania w nauczaniu aktywnych metod nauczania, wprowadzania do procesu nauczania uczenia się technologii informatycznych. Szybki rozwój, budowanie społeczeństwa opartego na wiedzy zmusza szkoły do szybkiego reagowania na zachodzące zmiany i przygotowania wychowanków do odnalezienia się w otaczającej rzeczywistości, podejmowania odpowiednich decyzji, dokonywania prawidłowych wyborów mających konsekwencje w przyszłości. Aby wyposażać uczniów w cały zestaw potrzebnych im w dalszej drodze umiejętności i wpoić im zasady ciągłego uczenia się, nauczyciel sam musi widzieć i rozumieć potrzebę poszerzania swojej wiedzy o nowe elementy, wprowadzania usprawnień, zmian i innowacji. Musi być elastycznym, otwartym, chętnym do współpracy, dzielenia się z innymi pracownikami potencjałem nabytym poza szkołą w celu wykorzystania tego dla rozwoju placówki, która służyć ma przede wszystkim uczniom. Poza tym istotne jest, aby aktywnie uczestniczyć wraz z innymi nauczycielami w transformacji szkoły. Te między innymi cechy posiadacę powinni pracownicy będący członkami uczących się organizacji.

W celu określenia stanu wiedzy nauczycieli w zakresie realizacji idei szkoły jako organizacji uczącej się przeprowadzono badania ankietowe wśród 129 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjum. W opisie badań opinie nauczycieli z obu typów szkół zostały połączone, ponieważ nie było znaczących różnic w odpowiedziach.

Prowadząc badania wśród nauczycieli jedno z zagadnień dotyczyło znajomości definicji szkoły jako organizacji uczącej się. Jedną z definicji określa uczącą się szkołę jako instytucję, w której uczą się wszyscy nauczyciele. Tę definicję wybrało najmniej nauczycieli (15% badanych). Kolejna definicja nie w pełni oddająca zakres tematu mówiła o tym, że przełożony powinien dbać o szkolenie pracowników dla dobra ich samych i instytucji, w której pracują. Organizacja ma dbać o szkolenie pracowników, jednak robić to powinni głównie ze względu na odbiorców – uczniów, ich rodziców. Poza tym nie jest poprawnym skupienie się tylko na szkoleniach i doksztalcaniu, gdyż organizacja ucząca się to dużo więcej możliwości uczenia się. Tę możliwość wybrało 29% respondentów. Pozostałe osoby wybrały najlepszą definicję określającą szkołę jako organizację uczącą się. Jest to instytucja, która zdolna jest do samopoznania (czyli umiejąca określić, co robi dobrze, a nad czym jeszcze trzeba pracować), potrafi zrozumieć

własne problemy – czyli szuka przyczyn niepowodzeń i jest zdolna do doskonalenia się, a tym samym wprowadzania zmian w celu osiągnięcia większej efektywności.

Większość nauczycieli zna definicje szkoły jako organizacji uczącej się. Sprawdzając dalej wiedzę nauczycieli na temat uczących się organizacji padło pytanie o wskaźniki jakie je określają. Niektóre z nich były bardzo istotne, inne mniej bądź wcale. Za najważniejsze uznać należało: uczenie się zbiorowe, indywidualne, uprawianie przez nauczycieli autorefleksji i samooceny (dzięki którym nauczyciel na podstawie własnych przemyśleń dotyczących swojej pracy, współpracy z nauczycielami, uczniami, rodzicami wyciąga odpowiednie wnioski będące podstawą do modyfikowania, zmieniania, ulepszania swych poczyną w szkole), wprowadzanie zmian, które miałyby mieć charakter ciągły a nie incydentalny i powinny być odpowiedzią na oczekiwania płynące pod adresem szkoły oraz współpracę pracowników. Za mniej istotne można uznać uczenie się okazjonalne. Wiedza zdobyta okazjonalnie może stanowić podstawę dla innych form uczenia się. Za nieistotne uznać należy kategorie: błędy w trakcie wprowadzania zmian są nieuniknione, a istotne jest to, żeby analizować ich przyczyny i wyciągać z tego odpowiednie wnioski oraz organizacja nie może być zapatrzona w siebie a zorientowana na klienta – ucznia oraz współzawodnictwo jest zaprzeczeniem idei uczących się przedsiębiorstw. Szczegółowe wyniki przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Wiedza nauczycieli na temat uczących się organizacji

Wskaźniki	Bardzo ważne		Ważne		Nieważne	
	n	%	n	%	n	%
Uczenie się zbiorowe	43	33,3	72	55,8	14	10,9
Uczenie się indywidualne	76	58,9	53	41,1	–	–
Uczenie się okazjonalne	9	7,0	32	24,9	88	68,2
Autorefleksja i samoocena	66	51,2	63	48,8	–	–
Wprowadzanie zmian	33	25,6	60	46,5	36	27,9
Orientacja na przedsiębiorstwo	29	22,5	62	48,1	38	29,5
Błędy są niedopuszczalne	33	25,6	59	45,7	37	28,7
Pracownicy współzawodniczą	–	–	–	–	129	100
Pracownicy współpracują	60	46,5	69	53,5	–	–

Powyższa tabela pokazuje jak nauczyciele rozumieją uczącą się organizację, co jest według nich najważniejsze a co nieistotne. Uczenie się zespołowe to jedno z najważniejszych postulatów uczących się organizacji. Za takie zostało uznane przez ponad 30% badanych. Można się w tym momencie zastanowić, czy wszelkiego rodzaju wspólne przedsięwzięcia edukacyjne spełniają oczekiwania nauczycieli i przynoszą im korzyści na tyle znaczące, że powinni je jednak uznać za bardzo istotne. Zastanawiając się dalej – czy wszyscy mają potrzebę wspólnego uczenia się, dzielenia doświadczeniem, konsultowania i rozmów o istniejących problemach na forum szkoły? Na terenie szkoły istnieją różne zespoły – rada pedagogiczna, zespoły wychowawcze, przedmiotowe i międzyprzedmiotowe – na gruncie każdego z nich dochodzić powinno do zespołowego uczenia się. Dlaczego więc nie potraktowane ono zostało jako priorytet? Prawdopodobnie dlatego, że owo zespołowe uczenie się rozpatrywane jest głównie w kategorii szkoleń i spotkań grupowych i to takich, które są odgórnie (zazwyczaj przez dyrekcję) zaplanowane, gdzie jest jasno określony temat, forma, czas i miejsce spotkania. Wiąże się ono ze współpracą

między pracownikami. Wszyscy uznali za bardzo ważne lub ważne. Bez współpracy nie byłoby możliwe uczenie się zespołowe. Z tego wynika, że wspólne rozpatrywanie różnych problemów, dzielenie się wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami, pomoc udzielana innym nie jest przez część nauczycieli traktowana jako forma uczenia się, jednak nie oznacza to, że nie ma miejsca, bo w rzeczywistości występuje i to w stopniu znacznym.

Dużo lepiej nauczyciele spostrzegają uczenie się indywidualne. Prawie 60% respondentów uznało je za bardzo ważne, a pozostali za ważne. To świadczy o tym, iż jest ono wyżej cenione niż uczenie się zbiorowe. Indywidualne uczenie się jest jednym z podstawowych elementów uczącej się organizacji, ma jednak stanowić podstawę do uczenia się zespołowego.

Zastanawiający jest brak identyfikacji, przez nauczycieli, organizacji uczącej się z kształceniem incydentalnym. Aż 68% badanych nauczycieli uznało je za nieważne, a przecież jest to kształcenie, które wynika z sytuacji codziennych zaistniałych też w środowisku pracy (czyli odbywa się również w ramach organizacji), jest obecne w działaniach ludzkich i jest bardziej powszechne (a bywa, że bardziej skuteczne) niż kształcenie formalne.

Autorefleksja i samoocena została uznana za bardzo istotną tylko przez ponad 50% badanych. Może to świadczyć o tym, że nie jest ona dokonywana systematycznie i na bieżąco. Większość osób wybierających ten czynnik jest w trakcie podnoszenia stopnia awansu, a w tym procesie zobowiązani są do dokonywania samooceny własnej pracy, co mogło w znacznym stopniu wpłynąć na wybór tego wskaźnika jako jednego z najważniejszych. Istotne jest jednak, iż nikt nie uznał go za nieważny, a wszyscy tego typu zabiegi wprowadzają do swojej pracy.

Wprowadzanie zmian – to następny bardzo istotny element będący przedmiotem badań. Tylko 33% respondentów uważa, że są one bardzo potrzebne i istotne dla rozwoju placówki. Prawie 30% nauczycieli uznało je za ważne. Można to określić dość asekuracyjną i wyczekującą postawą osób, które zdają sobie sprawę o konieczności wprowadzania zmian, ale sami być może nie są ich inicjatorami. Nauczyciele odmawiają sobie prawa do popełnienia błędu. Tylko 28% ankietowanych dopuszcza możliwość popełnienia błędów w trakcie pracy. Jednomyslnie i zgodnie natomiast wykluczili współzawodnictwo jako wskaźnik, który miałby jakiegokolwiek znaczenie dla istnienia organizacji uczącej się.

Podsumowując, za najistotniejszy wskaźnik uczących się organizacji ankietowani wybrali indywidualne uczenie się. Wielu z nich uczestniczyło w różnych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego – studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne i doskonalące jak również warsztatach i konferencjach.

Poza tym również samoocena i autorefleksja pracowników jest wymieniana jako czynnik bardzo istotny u większości ankietowanych. Na trzecim miejscu znalazła się współpraca.

Aby organizację można było nazwać uczącą się, pracownicy oprócz uczenia się zbiorowego i indywidualnego powinni nową wiedzą i umiejętnościami posługiwać się w pracy. W przeciwnym razie uczestnictwo w kształceniu nie ma sensu. Z każdej nauki należy wybrać takie elementy, z których będzie się korzystać w pracy. W badanej szkole wszyscy nauczyciele uczestniczą w różnorodnych formach i kierunkach kształcenia i doskonalenia zarówno z własnych potrzeb i aspiracji, jak i bieżących potrzeb szkoły i wszyscy w stopniu znacznym powinni nową wiedzę przekładać na działania edukacyjno-wychowawcze w pracy z uczniami.

W badanej grupie najwięcej ankietowanych wskazało, że zdobytą w trakcie doksztalcenia wiedzę wykorzystuje często w wykonywanej pracy w celu podniesienia jej jakości (41%). 25% nauczycieli czasami wprowadza nowe elementy, o ile w danej chwili można zastosować na

przykład nową metodę bądź technikę w pracy z młodzieżą. 26% ankietowanych stara się na stałe wprowadzać w życie poznaną wiedzę, uznając ją za bardzo istotną i potrzebną w swojej pracy. Natomiast pozostała grupa (8%) stwierdziła, że nie korzysta na zajęciach z informacji uzyskanych podczas szkoleń, uznając tym samym, że nie miały one wpływu na podniesienie jakości ich pracy. Być może miało to związek z mało dla nich interesującą i oczekiwaną tematyką szkoleń. Jak widać zdecydowana większość nauczycieli korzysta z nowej wiedzy.

Idea uczącej się organizacji jest większości nauczycieli znana i prawidłowo rozumiana. Nauczyciele przeważnie wiedzą czym jest ucząca się organizacja, mają jednak czasami problem z określeniem stopnia ważności charakteryzujących ją składników. Po całościowej analizie problemu można stwierdzić, że nauczyciele, mimo iż poprawnie definiują ideę uczącej się organizacji, nie zawsze wypełniają jej założenia. W zbyt małym jeszcze stopniu inicjują uczenie się na poziomie zespołowym, koncentrując się głównie na podnoszeniu własnych kwalifikacji. Częściej również powinni wprowadzać do swojej pracy zmiany i innowacje. Być może jest to spowodowane tym, że większość z nich odmawia sobie prawa do popełnienia błędu, co prawdopodobnie hamuje ich przed bardziej radykalnymi posunięciami, dlatego niektórzy wolą wprowadzać zmiany, które zostały już wypróbowane i są sprawdzone. Większość nauczycieli widzi potrzebę uaktualniania swojej wiedzy i zdobywania nowej z myślą o wykorzystaniu jej w swojej pracy z młodzieżą.

Podejmowanie różnorodnych działań edukacyjnych, w tym inicjowanych przez kadrę kierowniczą, uzupełnianie wiedzy i dzielenie się nią, stosowanie samooceny i autorefleksji, uświadomienie sobie potrzeby współdziałania w zespole nauczycielskim i stuprocentowe odrzucenie współzawodnictwa pozwala zaliczyć szkołę w poczet uczących się organizacji, a właściwie organizacji uczących się jak być uczącymi się organizacjami, jednocześnie wskazując obszary, które wymagają jeszcze dopracowania. Najważniejsze jest to, aby nauczyciele zawsze pamiętali, że uczą się nie tylko dla siebie, ale głównie dla dobra swoich uczniów, bo to właśnie ich wiedza będzie miarą wiedzy i umiejętności ucznia.

Literatura

1. Bednarczyk H., Sałata E. (ed.), Education and technology, ITeE – PIB, PRad., Radom 2010.
2. Biała księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Komisja Europejska, Warszawa 1997.
3. Elsner D. (red), Szkoła jako ucząca się organizacja: szansa dla ambitnych, Chorzów 2003.
4. Oldroyd D., Szkoła jako organizacja ucząca się, „Nowe w Szkole”, nr 2/ 97–98.
5. Padler M. Aspinwall K., Przedsiębiorstwo uczące się, PETIT, Warszawa 1999.
6. Płocińska M., Rylke H., Czas współpracy i czas zmian, WSiP, Warszawa 2002.
7. Senge P., Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.

dr Elżbieta SAŁATA

Politechnika Radomska

esa3@wp.pl

mgr Magdalena RZEWUSKA-WOŹNIAK

Wyższa Szkoła Pedagogiczna – ZNP, Warszawa

ul. Smulikowskiego 6/8

Kształcenie i szkolenie zawodowe w europejskim roku zwalczania biedy i wykluczenia społecznego

Berthold KUHN

Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB)

Przeciwdziałanie społecznej marginalizacji w działalności Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego EVBB

Combating social marginalization in the activity of The
European Association of the Institutes for Vocational Training
(EVBB)

Słowa kluczowe: EVBB, VET, Europejski Rok 2010, bieda i wykluczenie społeczne.

Key words: EVBB, VET, European Year 2010, poverty and social exclusion.

Summary

The article presents the development and initiatives concerning vocational education in the European context. The main part presents the idea and mission of the European Association of Institutes for Vocational Training (EVBB) as well as its selected members. The aim of EVBB is the improvement of Vocational Education and Training (VET) in European countries and the intensification of efforts concerning VET at European level. Each year EVBB awards the “die Europa” prize for its members who support the disadvantaged groups by different initiatives, projects being carried out at the national and international level.

Opierając się na unijnych zasadach solidarności i partnerstwa, Rok 2010 nawołuje do zdecydowanej walki z przyczynami ubóstwa, aby wszyscy członkowie społeczeństwa mogli od-

grywać w nim pełną i aktywną rolę. Obok Komisji Europejskiej i państw członkowskich, w wydarzenia organizowane w ramach Roku 2010 angażują się także partnerzy społeczni i organizacje międzynarodowe działające w różnych obszarach tematycznych. Szczególne znaczenie w walce z biedą i wykluczeniem społecznym ma edukacja zawodowa i szkolenia (VET), rozumiane jako szansa na lepsze życie dla osób opuszczających szkoły zawodowe.

Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB)

Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB) jest europejską federacją stowarzyszającą organizacje krajowe, uniwersytety, stowarzyszenia, instytuty i instytucje edukacyjne działające na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. W wielu krajach członkowie EVBB są aktywnie zaangażowani zarówno w rozwój modułowych programów szkoleń zawodowych, jak również w identyfikację i transfer najlepszych praktyk edukacyjnych.

Obecnie członkami EVBB jest 41 instytucji edukacyjnych z 21 krajów z całego świata: Egipt, Belgia, Bułgaria, Chiny, Dania, Niemcy, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Wielka Brytania, Irlandia, Izrael, Włochy, Chorwacja, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Macedonia, Malta, Holandia, Norwegia, Austria, Palestyna, Polska, Portugalia, Rumunia, Federacja Rosyjska, Szkocja, Szwecja, Szwajcaria, Słowenia, Słowacja, Hiszpania, Czechy, Turcja, Węgry, Ukraina, Stany Zjednoczone, Uzbekistan i Białoruś. Ostatnio dołączyły także instytucje z Chin, Japonii i Stanów Zjednoczonych.

Celem głównym Stowarzyszenia jest poprawa jakości kształcenia zawodowego w krajach europejskich oraz intensyfikacja prac nad edukacją w wymiarze europejskim, a w szczególności: wzmocnienie konkurencyjności instytucji edukacyjnych i kwalifikacji pracowników, kontynuacja projektów transgranicznych, wymiana informacji i zwiększenie efektywności kształcenia i szkolenia skierowane do sektora edukacji i rynku pracy.

Organizacje członkowskie realizując cele statutowe EVBB zajmują stanowiska w kwestii podstawowych zagadnień kształcenia zawodowego i wspierają rozwój europejskiego punktu widzenia, prezentują politykę wspólnych interesów, promują współpracę zarówno między instytucjami członkowskimi, jak również Organizacjami Kształcenia Zawodowego w Europie rozwijając kryteria oceny jakości dla kształcenia zawodowego: Quality Criteria for Vocational Training of The European Association of Institutes for Vocational



Berthord Kuhn
– prezes EVBB

Training. Do kluczowych działań EVBB należy bowiem zapewnianie jakości w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego; integracja młodzieży w społeczeństwie; działania na rzecz zwalczania bezrobocia długoterminowego; działania na rzecz zwalczania bezrobocia wśród młodych ludzi; europejska współpraca i projekty.

Każdego roku od 1995 EVBB organizuje międzynarodową konferencję naukową. Tematy konferencji odnoszą się do aktualnych problemów związanych z kształceniem i szkoleniami zawodowymi w kontekście europejskim:

- 2009, Rzym: *Kreativität und Innovation in der beruflichen Bildung in Europa*;
- 2008, Kraków: *Interkultureller Dialog – Wissenstransfer, Bildungsmanagement und Qualitätssicherung*;

- 2007, Wiedeń: *Mobilität, Migration, Interkulturelle Kompetenz, Netzwerke - Herausforderungen der Beruflichen Bildung in Europa*;
- 2006, Bratysława: *Förderung von Wirtschaft und Beschäftigung in Europa – Europäische Grundsätze und Instrumente der Berufsbildung*;
- 2005, Budapeszt: *Internationalität und Regionalität – Anforderungen an die berufliche Bildung für Wachstum und Beschäftigung*;
- 2004, Strasburg: *Internationalisierung der europäischen Bildungsarbeit – Netzwerke, Märkte, Qualität*;
- 2003, Berlin: *Integration von Jugend in die Gesellschaft – Europäische Ansätze*;
- 2002, Bukareszt: *Herausforderungen für die Berufliche Bildung im Prozess der europäischen Integration unter Berücksichtigung der Qualitätssicherung*;
- 2001, Moskwa: *Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung*;
- 1999, Sofia: *Berufsbildung als Instrument der Wirtschafts – und Beschäftigungsförderung unter Berücksichtigung der Qualitätssicherung*;
- 1998, Bruksela: *Jugendarbeitslosigkeit in Europa – Perspektiven für Jugendliche in Beruf und Gesellschaft*;
- 1997, Maastricht;
- 1996, Eupen/Raeren.

Podczas dorocznych konferencji Zarząd i członkowie EVBB podejmują aktualne problemy edukacji zawodowej i szkoleń dorosłych. W ubiegłym roku międzynarodowa konferencja Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego odbyła się w budynku włoskiego parlamentu w Rzymie. Świadomie wybierane są miasta, w których odbywają się nasze międzynarodowe konferencje, aby móc je połączyć z programem i symboliką.

Kontekst ogólny

Fakt, że konferencja EVBB 2010 mogła odbyć się w Lizbonie w historycznym, ale nowym centrum konferencyjnym, otoczonym historycznymi miejscami, zawdzięczamy wspólnej pracy ISQ, przewodniczącym IB, BFI, CJD oraz naszym pozostałym członkom.

Do tej pory konferencje były przygotowywane przez członka z danego kraju oraz innego członka, który zasiada w prezydium Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego. Lizbona jest w tej kwestii nowym doświadczeniem dla naszego stowarzyszenia. Umożliwiła doskonałe warunki zarówno do zebrań członków i posiedzeń prezydium, jak i prac w ramach warsztatów.

Każdy z nas słysząc nazwę Lizbona myśli o ukierunkowujących postanowieniach Unii Europejskiej. To tutaj przed dziesięcioma laty wykreowano myśl: *...aby Unię uczynić najbardziej konkurencyjnym i dynamicznym obszarem gospodarczym świata opartym na wiedzy – obszarem gospodarczym, który będzie w stanie uzyskać trwały wzrost gospodarczy z większą ilością lepszych miejsc pracy oraz o większej spójności społecznej* (Rada Europejska: „Wnioski przewodnictwa”, Lizbona, marzec 2000, § 5).

Lizbona oznacza jednak wiele więcej. To właśnie tutaj w XV wieku żył wizjoner, książę Heinrich (żeglarz). Wizjoner, który nie marzył tylko o tym, co znajduje się za morzami, horyzontami, lecz usilnie dążył do rozwoju nauki i techniki w czasach jemu współczesnych, aby

poprzez to móc osiągać nowe cele. Dzięki jego determinacji rozwinęła się nautyka, będąca warunkiem do odbywania odkrywczych podróży na szerokim morzu. Chociaż on sam nigdy nie wyruszył w podróż dookoła świata, potwierdził odkrycie wielu części świata i Europy. Vasco da Gama, Bartholomeu Dias, Fernando Magellan to nazwiska tylko niektórych z ponad 33 znanych nam odważnych kapitanów i nawigatorów, którzy rozszyfrowali cały świat dla Europy.

Odkrycie krajów Zachodniej Afryki takich, jak Gwinea, Kongo, Angola, wybrzeża Namibii, opłynięcie Przylądka Dobrej Nadziei, odkrycie Natalu, Madagaskaru, drogi morskiej do Indii, Brazylii w Ameryce Południowej, drogi Magellana oraz grupy wysp Moluki, utworzenie Makau w Chinach, to tylko niektóre kamienie milowe światowych osiągnięć Portugalii, które swoje źródło mają w Lizbonie. Jedynie kilka metrów stąd w kaplicy klasztornej znajduje się sarkofag Vasco da Gamy, a przed tą kaplicą kamień upamiętniający podpisanie przez premierów krajów Unii Europejskiej w roku 2000 Traktatu Lizbońskiego. Obrady nad Traktatem odbywały się właśnie tutaj, w tym pięknym centrum kultury Belém w Lizbonie. Śmiałym posunięciem jest zatem stawianie naszej 14. Konferencji Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego w wymiarze tej tradycji.

Temat tegorocznej konferencji, zwalczanie biedy i wykluczenia społecznego, jest ogromnym wyzwaniem. Zwalczanie biedy poprzez kształcenie zawodowe jest tematem sformułowanym pragmatycznie, który jednak jasno wskazuje na możliwości osiągnięcia celu. Nie wartości materialne, lecz wizje są ważne. Także marzenia księcia Heinricha zostały wcielone w życie przez naukę, badania i kształcenie. Jestem głęboko przekonany, że kształcenie, a w szczególności kształcenie zawodowe, może stanowić podstawę dobrobytu nie tylko jednostki, rodziny, ale również całego narodu.

Kształcenie zawodowe to praktyczne wdrażanie wyników naukowych w technice i sztuce, w rolnictwie i rybołówstwie, przemyśle i rzemiośle oraz na wszystkich obszarach czynności i wymagań dnia codziennego. Jest to dla nas zapewne znak, że prawie w tym samym czasie ONZ ze swoimi ponad 192 państwami członkowskimi, a tutaj z ich szefami i premierami, dokonuje częściowego bilansu tak zwanych celów milenijnych (Global Report on Adult Learning and Education, 2009).

ONZ sformułowało na rok 2015 osiem postanowień w celu zapobiegania na świecie głodowi i biedzie oraz poprawy kształcenia i ochrony środowiska. Niestety bilans nie zakończył się całkowitym sukcesem. Sekretarz generalny ONZ, Ban Ki Moon, powiedział, że jest jeszcze wiele do zrobienia. Kanclerz Republiki Federalnej Niemiec, Angela Merkel, zaznaczyła, że współpraca rozwojowa z państwami słabszymi i biednym może zakończyć się sukcesem, jeśli nie tylko tzw. państwa dające będą dawały, lecz oczekiwać też należy aktywnej współpracy ze strony państw biorących. Właśnie w Niemczech rząd podczas wdrażania współpracy rozwojowej stawia w dużym stopniu na kształcenie zawodowe.

Analizy i przemyslenia

Dla krajów europejskich kształcenie zawodowe, ma długą tradycję co widać przez różnorodne systemy kształcenia zawodowego, patrząc na przykład z historycznego punktu widzenia na systemy kształcenia mistrzów w Anglii i Francji lub na dualny system kształcenia w Austrii, Szwajcarii i Niemczech. Kształcenie zawodowe dało człowiekowi namacalną perspektywę, dlatego też tegoroczny temat Komisji Europejskiej „Zwalczanie biedy poprzez kształcenie zawodowe” chętnie uczyniliśmy tematem naszej konferencji.

W kręgu naszych członków, gości, którzy stanowią fachową publiczność z Europy, a także z Azji, dyskutowaliśmy nad ważnymi kwestiami dotyczącymi europejskiego kształcenia zawodowego, nie ograniczając się jednak, jak to czyniliśmy również w poprzednich latach, tylko do obszaru Europy. Patronat nad konferencją objął prezydent Portugalii, Jego Ekscelencja prof. dr Anibal Cavaco Silva, podkreślając jak ważny jest temat zwalczania biedy i ubóstwa. Dzień drugi konferencji zgromadził kluczowych mówców reprezentujących m.in.: prezydenta Republiki Portugalii (patronat nad konferencją), Instytut Pracy i Kształcenia Zawodowego (IEFP), Ministerstwo Pracy i Spraw Społecznych Wietnamu, Komisję Europejską, Ministerstwo Finansów Republiki Austriackiej, Ministerstwo Pracy w Bułgarii, prezydenta miasta Tychy, Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego (Henryk Kuchczyński – członek Prezydium), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu.

Jeszcze nigdy, aż do tej pory, konferencja Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego nie została zaszczycona obecnością tak wielu ambasadorów i ministrów zarówno na liście przybyłych, jak i mówców. Szczególnym zaszczytem był dla nas fakt, że na tegorocznej konferencji obecny był przedstawiciel prezydencji Unii Europejskiej, które objęła Belgia, a tutaj reprezentował ją Jego Ekscelencja Jeana-Michela Veranneman De Watervliet, który skierował słowa powitania do uczestników konferencji. Dzięki temu nasza konferencja, obok najwyższego reprezentanta Portugalii, otrzymała także wsparcie od najwyższego reprezentanta Unii Europejskiej.



Uczestnicy Międzynarodowej Konferencji EVBB, Lizbona 29.09.–02.10.2010

Jeden z głównych wykładów, wygłosił dyrektor wydziału odpowiedzialnego za kształcenie



Dr Lubov Popova

zawodowe, Delgado i pomimo ogromnego nacisku czasu naszkicował i agitował za programem lub lepiej strategią kształcenia zawodowego na rok 2020, w której ukazują się oczekiwania, które Komisja Unii Europejskiej pokłada w naszej rozwijającej się od 18 lat sieci Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego.

Podczas warsztatów projektowych, w grupach roboczych na konferencji pracowano nad europejskim dokumentem mającym ukierunkować kształcenie zawodowe na rok 2020, a w szczególności uwzględniając aspekt zwalczania biedy poprzez wykorzystanie środków, jakie ono oferuje.

Tematy społeczne „Zwalczanie biedy i walka z wykluczeniem społecznym” są od dawna tematami, którymi zajmuje się stowarzyszenie i które mają duże znaczenie dla pomyślnej przyszłości.

Nawet, jeśli na tegorocznej konferencji na pierwszym planie postawiono kształcenie zawodowe w odniesieniu do możliwości zwalczania biedy, to badania i analiza, przedstawiona przez przewodniczącą stowarzyszenia krajowego, panią dr Popovą z Bułgarii, pokazują, że procesy należy wdrażać dużo wcześniej, mianowicie w wieku dziecięcym, w rodzinach, przedszkolach lub instytucjach zajmujących się opieką nad dziećmi i w szkołach. Kolor skóry i wyznanie nie mogą być powodami wykluczenia i utrudnień w integracji ze społeczeństwem (Popova 2010).

Nie uda się stworzyć Europy jako wyspy szczęśliwości. Wzmocniona Europa, którą mamy, ma nie tylko swoje zagrożenia w rozwoju demograficznym i w przewyżczeniu skutków kryzysu finansowego i gospodarczego, nasza Europa w takim samym stopniu, w jakim uda się uczynić odczuwalnym sukces gospodarczy dla jednostki, odczuje zagrożenia z zewnątrz. Żadna armia świata nie zdoła odgraniczyć wyspy Europa. Z historycznego punktu widzenia i myśląc długoterminowo owocuje jedynie wspólnota i solidarność. Dlatego też, koncentrując spojrzenie do wewnątrz na przewyżczeniu ogromnych problemów, które są zauważane w Unii Europejskiej, należy również kierować mocniej spojrzenie na zewnątrz.

W stronę przyszłości

Od nas, jako europejskiego stowarzyszenia wymaga się coraz więcej, ale chciałbym podkreślić, że jesteśmy gotowi, aby zająć pozycję dla określenia strategicznego ukierunkowania kształcenia zawodowego w Europie, które miało istotny wpływ na procesy kształtujące to zagadnienie na świecie.

Przewodnicząca naszego bułgarskiego stowarzyszenia krajowego, dr Lubov Popova, w swoim mocno analitycznym wykładzie zmierzyła się z zagadnieniem biedy, jej różnymi typami i skutkami na przykładzie trzech krajów europejskich. Pokazała różne polityczne sposoby postępowania, a poprzez to dostarczyła kolejnych impulsów do stworzenia dokumentów do dyskusji w naszym stowarzyszeniu podczas wielkiej konferencji 7 grudnia w Brügge. Daliśmy słowo panu Delgado, że Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Kształcenia Zawodowego stworzy dokument, w który włączy problemy i doświadczenia poszczególnych krajów członkowskich naszego stowarzyszenia i uzgodni go z innymi organizacjami.

Istnieje wiele przykładów w historii, że tworzenie murów, czy jest to tylko ochronna ściana, granica, duży mur lub też inny sposób odgraniczania, prowadzi zawsze do społecznych, a w końcu wojennych konfliktów, które w konsekwencji zagrażają systemowi. Nikt nie będzie potrafił ochronić długich granic wybrzeża Unii Europejskiej przed imigrantami, którzy ryzykują swoje życie, aby dla siebie i swoich rodzin zdobyć chociażby kawałek tego rzekomego dobrobytu. Wątpliwe jest również to, na ile godne człowieka i społecznie uzasadnione są odsuwanie i inne rodzaje dyskryminacji, jak odmawianie pracy, koszarowanie, zamykanie w gettach oraz związany z tym brak perspektyw (Timischl, 2007).

Oczywiste jest, że nie można zapobiec temu, że będą miały miejsce także takie imigracje, które, jak wszyscy wiemy, będą niosły ze sobą zagrożenia innego rodzaju. Narkotyki, handel nimi i przemyt, handel ludźmi, rabunki i wymuszenia stają się coraz częstszym sposobem, aby

zagarnąć dla siebie duży kawałek materialnego „ciasta”. Tutaj powstaje poczucie krzywdy, urazy, dyskryminacja, które często dzieją się pod przykrywką ekstremizmu religijnego i mają skutki widoczne na całym świecie. Jest wiele regionów na świecie, gdzie można zauważyć ten problem. Dla Europy zapewne Afryka odgrywa szczególną rolę. Tutaj poprzez tworzenie perspektyw przez kształcenie, a w szczególności kształcenie zawodowe, muszą zostać stworzone możliwości dla ludzi na przyszłość. Eksploatacja zasobów surowców krajów afrykańskich nie stworzy, jeśli nie będzie połączona z własnym stałym rozwojem gospodarczym, potencjałów pracy i zatrudnienia, których potrzebujemy zarówno my, jak i ludzie stamtąd.

Dlatego też zalecamy Unii Europejskiej, aby europejskie problemy rozwiązywać w rozumieniu Traktatu Lizbońskiego, czyli, aby stać się najbardziej dynamicznym, opartym na wiedzy i najbardziej konkurencyjnym obszarem gospodarczym świata, należy zwrócić większą uwagę na aspekt rozpowszechniania ofert dla krajów i regionów docelowych. Przykład Wietnamu pokazuje, że kraj także po dziesięcioleciach wojen i zniszczeń jest w stanie, wykorzystując zaoferowane wsparcie, lecz także przede wszystkim przez własną chęć tworzenia, dać krajowi i jego obywatelom przyszłość.

Europa musi się zdecydować, czy chce być wielokulturowa w niewielkim stopniu, czy na skalę światową. Zaznaczam, że żadne mury nie są tak wysokie, aby zniweczyć ogromne rozwiązania. Globalny świat z globalną gospodarką światową staną się jednym. Ale nie powinni i nie może stać się światem dla uprzywilejowanych.

Literatura

1. European Association of Institutes for Vocational Training EVBB: www.evbb.de [dostęp 2010.11.29.].
2. Global Report on Adult Learning and Education, UNESCO, Hamburg, 2009.
3. Materiały konferencji naukowej Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB), Lizbona 2010.
4. Materiały konferencji naukowej Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB), Kreativität und Innovation in der beruflichen Bildung in Europa, Rzym 2009.
5. Materiały konferencji naukowej Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB), Intercultural Dialogue – Transfer of Knowledge, Education Management and Quality Assurance, Kraków 2008.
6. Popova L., European Policy in VET in the future, [w:] Materiały konferencji naukowej Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB), Lizbona 2010.
7. Teßmer R., Eröffnung von Perspektiven für den europäischen Arbeitsmarkt, [w:] Mobilität, Migration, Interkulturelle Kompetenz, Netzwerke – Herausforderung der Beruflichen Bildung in Europa, Wiedeń 2007.
8. Timischl W., Schwerpunkte der österreichischen Berufsbildung, [w:] Mobilität, Migration, Interkulturelle Kompetenz, Netzwerke – Herausforderung der Beruflichen Bildung in Europa, Wiedeń 2007.

Berthold KUHN

Przewodniczący Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB)
berthold.kuhn@cjd.de

Problem biedy i ubóstwa w Europie

The problem of poverty in Europe

Słowa kluczowe: edukacja i szkolenia zawodowe (VET), bieda, wykluczenie społeczne, Rok UE 2010, EVBB.

Key words: vocational education and training (VET), poverty, social exclusion, EU Year 2010, EVBB.

Summary

The article presents the strategies and activities undertaken by the EU concerning the coordination on social protection and social inclusion. The EU provides a framework for national strategy development, as well as for coordinating policies between EU countries on issues relating to poverty and social exclusion, health care and long-term care as well as pensions.

W całej Europie blisko 84 miliony mieszkańców jest zagrożonych ubóstwem, co oznacza, że każdego dnia zmagają się oni z brutalną rzeczywistością i brakuje im środków na zaspokojenie najbardziej podstawowych potrzeb. Życie w ubóstwie jest przyczyną wielu problemów: począwszy od braku środków finansowych na zakup żywności, skończywszy nawet na braku odpowiednich warunków mieszkaniowych. Ubóstwo ogranicza także możliwość wyboru stylu życia, ścieżki edukacyjnej i zawodowej, co może prowadzić do wykluczenia społecznego.

Przez cały rok 2010 na szczęblu europejskim odbywają się konferencje tematyczne, imprezy artystyczne oraz warsztaty dla mediów i decydentów. We wszystkich państwach członkowskich oraz Norwegii i Islandii trwają krajowe i lokalne imprezy powiązane z Rokiem. Wydarzenia te obejmują kampanie podnoszące świadomość społeczną, warsztaty oraz seminaria informacyjne w szkołach. Przygotowywane są także materiały upowszechniające tę ideę: magazyny prasowe, plakaty, ulotki, materiały informacyjne, filmy, które pomagają nam wszystkim przybliżyć oraz lepiej zrozumieć problem ubóstwa i wykluczenia społecznego.

Bieda i ubóstwo w krajach Unii Europejskiej

Miedzy 28 sierpnia a 17 września 2009 r. na zlecenie Dyrekcji Generalnej Komisji Europejskiej ds. Zatrudnienia, Spraw Społecznych i Równości Szans przez sieć TNS Opinion & Social Network został przeprowadzony sondaż Eurobarometr dotyczący ubóstwa i wykluczenia społecznego. Wyniki sondażu opublikowane w październiku 2009 roku wykazały, że ubóstwo może być spowodowane zarówno czynnikami „społecznymi”, jak i „indywidualnymi”. Do czynników „spo-

lecznych” wywołujących ubóstwo zaliczono: wysoki stopień bezrobocia, zbyt niskie płace zbyt niskie świadczenia społeczne i emerytury, zbyt wysoki koszt przyzwoitego zakwaterowania. Brak odpowiedniego wykształcenia, kwalifikacji lub umiejętności, jak również tzw. ubóstwo dziedziczne i uzależnienia są najczęściej postrzegane jako „indywidualne” przyczyny ubóstwa (rys. 1).



Rys. 1. Zjawiska społeczne wyjaśniające problem ubóstwa

Źródło: Badanie Eurobarometru – Ubóstwo i wykluczenie społeczne, Luxemburg 2009.

Wyniki sondażu wskazały, że ponad połowa (56%) Europejczyków uważa, że najbardziej zagrożeni ubóstwem są bezrobotni, następnie osoby starsze, osoby o niskim poziomie wykształcenia, słabo wykwalifikowane lub te, które nie posiadają odpowiednich umiejętności, osoby o niepewnej sytuacji zawodowej, niepełnosprawne lub przewlekle chore (rys. 2).

Obywatele UE zdają sobie sprawę z istnienia problemu ubóstwa i wykluczenia społecznego we współczesnym społeczeństwie: prawie trzy czwarte obywateli uważa, że ubóstwo w ich kraju jest zjawiskiem powszechnym, nawet jeśli opinie na ten temat różnią się znacznie pomiędzy krajami członkowskimi. Bycie biednym jest najczęściej postrzegane jako posiadanie ograniczonych środków, co uniemożliwia ludziom pełne uczestnictwo w życiu ich społeczności, jako brak możliwości zakupu podstawowych dóbr niezbędnych do życia lub jako konieczność korzystania z pomocy organizacji charytatywnych lub opieki społecznej.



Rys. 2. Grupy ludności najbardziej zagrożone ryzykiem ubóstwa

Źródło: Badanie Eurobarometru – Ubóstwo i wykluczenie społeczne, Luxemburg 2009

Według wyników badań, ponad 80% Europejczyków twierdzi, że zjawisko ubóstwa nasiliło się w ciągu ostatnich trzech lat. Rezultat ten należy rozpatrywać w kontekście obecnego kryzysu gospodarczego, którego skutki będą odczuwalne w przyszłości. Bezrobocie oraz płace zbyt niskie w stosunku do kosztów utrzymania są najczęściej postrzegane jako „społeczne” przyczyny ubóstwa. Kolejną postrzeganą przyczyną ubóstwa są wysokie koszty związane z mieszkaniem: dwie trzecie Europejczyków ma trudności ze znalezieniem mieszkania o rozsądnym standardzie po przystępnej cenie. Najczęściej podawane czynniki indywidualne, które prowadzą do ubóstwa, to brak wykształcenia, kwalifikacji lub odpowiednich umiejętności, tzw. ubóstwo dziedziczne oraz nałogi.

Wyniki sondażu potwierdzają postrzegane zagrożenie ubóstwem osób bezrobotnych: ponad połowa Europejczyków uważa, że osoby bezrobotne są najbardziej zagrożone ubóstwem. Blisko 50% Europejczyków jest przekonanych, że osoby bezrobotne powinny stanowić grupę priorytetową, jeśli chodzi o dostęp do pomocy socjalnej. Osoby starsze są również często postrzegane jako grupa społeczna zagrożona ubóstwem.

W kontekście zachodzących zmian na świecie i aktualnych wyników badań, Rok 2010 ogłoszono *Europejskim Rokiem Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym*, dokładnie dziesięć lat po tym, jak przywódcy państw i rządów Unii Europejskiej zobowiązali się do walki z biedą i ubóstwem w Unii Europejskiej. Zgodnie z dyrektywami UE, działania podejmowane w ramach Europejskiego Roku skupiają się wokół czterech celów ogólnych:

- 1) uznanie prawa osób żyjących w ubóstwie do pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa;
- 2) wspólna odpowiedzialność i udział w walce z ubóstwem, ze szczególnym uwzględnieniem działań podejmowanych zarówno grupowo, jak i indywidualnie;
- 3) promowanie spójności i podkreślanie korzyści dla wszystkich członków społeczeństwa jakie płyną z eliminacji zjawiska ubóstwa oraz z integracji społecznej;
- 4) polityczne zaangażowanie i konkretne działania zmierzające do eliminacji ubóstwa i wykluczenia społecznego, podejmowane na wszystkich szczeblach władzy, oraz zaangażowanie całego społeczeństwa w realizację tych celów;
- 5) Unia Europejska stworzyła ramy (*Policy Framework*) umożliwiające krajom członkowskim rozwój własnych strategii i priorytetów w celu walki z problemami związanymi z ubóstwem. Ramy te biorą pod uwagę wielowymiarową naturę ubóstwa i skupiają się na następujących elementach:
 - eliminacja ubóstwa wśród dzieci oraz rodzin;
 - ułatwianie dostępu do rynku pracy, edukacji oraz szkoleń;
 - walka z dyskryminacją oraz problemami ubóstwa powiązanymi z aspektami płci oraz wieku;
 - walka z wykluczeniem finansowym i nadmiernym zadłużeniem;
 - walka ze złymi warunkami mieszkaniowymi oraz wykluczeniem mieszkaniowym;
 - promocja integracji społecznej słabszych grup społecznych.

Zwiększenie świadomości, zwrócenie uwagi na problemy i obawy ludzi, którzy zmagają się z problemem ubóstwa i wykluczenia społecznego, a także zainspirowanie wszystkich obywateli Europy oraz partnerów społecznych, aby zaangażowali się w walkę z tym poważnym problemem to zatem podstawowe zadania podejmowane przez cały Rok 2010. Walka z biedą

i wykluczeniem społecznym oznacza także trudną walkę ze stereotypami i postrzeganiem ubóstwa przez ogół społeczeństwa.

Edukacja zawodowa i szkolenia w perspektywie europejskiej **– European Association of Institutes for Vocational Training (EVBB)**

Jedną z aktywnych organizacji w tym obszarze jest Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB), której członkowie to stowarzyszenia, instytuty i instytucje edukacyjne działające na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. W wielu krajach członkowie EVBB są aktywnie zaangażowani w rozwój modułowych programów szkoleń zawodowych, jak również w identyfikację i transfer najlepszych praktyk edukacyjnych.

Celem głównym Stowarzyszenia jest poprawa jakości kształcenia zawodowego w krajach europejskich oraz intensyfikacja prac nad edukacją w perspektywie europejskiej w pięciu kluczowych obszarach:

- zapewnienie jakości w edukacji i szkoleniach zawodowych (VET);
- integracja młodzieży w społeczeństwo;
- przeciwdziałanie długoterminowemu bezrobociu;
- przeciwdziałanie bezrobociu młodzieży;
- współpraca europejska i projekty.

Członkostwo i udział w pracach międzynarodowych zespołów badawczych w znaczny sposób przyczyniają się do podniesienia jakości VET w krajach członkowskich EVBB i Europie.

Obecnie członkami EVBB jest 41 instytucji edukacyjnych z 21 krajów Europy i świata.

Każdego roku zarząd EVBB wyznacza cele priorytetowe prowadzonych prac, które pozostają w ścisłej korelacji z polityką europejską i priorytetami wyznaczanymi przez UE. Mottem na rok 2010 jest wspieranie grup dyskryminowanych oraz walka z biedą i wykluczeniem społecznym dla dobra wspólnej Europy w kontekście Europejskiego Roku 2010.

Zarząd EVBB wraz z Fundacją Adalberta Kitschego przyznają członkom stowarzyszenia nagrodę „Die EUROPA” za realizację innowacyjnych projektów wspierających grupy dyskryminowane. O nagrodę ubiega się każdego roku wiele instytucji prowadzących projekty w obszarze edukacji zawodowej dla osób dyskryminowanych. W tym roku nagrodę główną otrzymał Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki za projekt IW EQUAL: *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności małych i średnich przedsiębiorstw*, którego celem było wsparcie mikroprzedsiębiorców jako grupy w szczególności sposób dyskryminowanej na rynku ze względu na ograniczone możliwości czasowe i finansowe w prowadzeniu działalności.



Zespół kierujący nagrodzonym projektem IW EQUAL Przedsiębiorczość w sieci... (od prawej: H. Bednarczyk, I. Kacak, J. Religa, T. Sułkowski, J. Tomczyńska, H. Całun, D. Koprowska, A. Sadłowska, M. Kacprzak)

Fundacja im. Adalberta Kitsche przyznała w Lizbonie swoją nagrodę już po raz siódmy. Swoje imię Fundacja zawdzięcza długoletniemu, zasłużonemu przewodniczącemu Europejskiego Związku Edukatorów Zawodowych oraz obecnemu honorowemu przewodniczącemu EVBB – dr. Adalbertowi Kitsche.

Podsumowanie

Aktywny udział międzynarodowych instytucji edukacji zawodowej oraz wymiana doświadczeń i dobrych praktyk na forum międzynarodowym jakim są konferencje i warsztaty naukowe EVBB wpływają na jakość kształcenia zawodowego i wsparcie grup dyskryminowanych. Wpływ Stowarzyszenia znacznie wykracza bowiem poza jego sieć, angażując różnego rodzaju organizacje, wśród nich krajowe i zagraniczne instytucje edukacyjne, instytuty badawcze, urzędy certyfikacji, organizacje opieki społecznej, samodzielnej organizacji mniejszości narodowych i grup marginalnych oraz decydentów w dziedzinie polityki społecznej i edukacyjnej. Działalność Stowarzyszenia jasno wskazuje przyszłe europejskie trendy, perspektywy badań dla instytucji badawczych w obszarze VET i szeroko pojętej edukacji dorosłych.

Obecna sytuacja w Europie: wysoki stan bezrobocia, modernizacja gospodarki życia społecznego, postęp techniczny, zmiana narzędzi pracy będą powodowały konieczność przygotowania pracowników (nowych i zatrudnionych) do zdobywania nowych kwalifikacji zawodowych, a więc należy oczekiwać dalszego rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej. Zadania te mogą być realizowane z wsparciem sektorowych programów i projektów międzynarodowych. Szansą i powinnością środowiska naukowego jest analiza zachodzących zmian, opracowanie prognoz, a także nowych narzędzi, środków i technologii kształcenia.

Literatura

1. Badanie Eurobarometru – Ubóstwo i wykluczenie społeczne, Luxemburg 2009, http://www.2010againstpoverty.eu/extranet/Eurobarometre_091216_PL.pdf, [dostęp: 9.11.2010].
2. Bednarczyk H., Gawlik T., Kupidura T. (red.), Europejskie idee i inspiracje edukacyjne, ITeE – PIB, Radom 2005.
3. Bednarczyk H., Religa J., Koprowska D., Die Unternehmungsgeist im Netz – Internet als eine Chance für den Wachstum der Wettbewerbsfähigkeit, das Projekt der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, [w:], Creativity and Innovation in Vocational Training in Europe, EVBB, Roma 2009.
4. European Association of Institutes for Vocational Training (EVBB): www.evbb.de [2010.11.15].
5. Kacprzak M., Bednarczyk H., Edukacja zawodowa w perspektywie europejskiej – Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB), [w:], „Pedagogika Pracy”, nr 54/2009, ITeE – PIB, Radom.
6. Komisja Europejska, zatrudnienie, sprawy społeczne i równość szans: www.2010againstpoverty.eu.
7. Strona główna Komisji Europejskiej: www.ec.europa.eu.

mgr Małgorzata KACPRZAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

Wyzwania dla kształcenia i szkoleń zawodowych w kontekście Strategii Europa 2020

Challenges for Vocational Education and Training in the context of the Strategy Europe 2020

Słowa kluczowe: Strategia *Europa 2020*, mobilność, jakość, wykluczenie społeczne

Key words: Strategy *Europe 2020*, mobility, quality, social exclusion

Summary

The paper highlights the prominent place given to vocational education and training (VET) in the strategy that will serve as a reference for the EU in the coming decade, the so-called "Europe 2020" strategy. Then the more detailed outline of the ambitious vision the European Commission is promoting for VET in Europe by strengthening European cooperation. It is mainly through the active commitment of key players such as EVBB and its members (the VET providers) that this cooperation can deliver results.

Strategia Unii Europejskiej *Europa 2020*

Komisja Europejska jest przekonana, że kształcenie zawodowe ma ogromne znaczenie dla gospodarki i społeczeństwa w procesie wyjścia z kryzysu ekonomicznego. Zanotowano bardzo gwałtowny wzrost bezrobocia w UE, szczególnie u młodzieży: z 16.6% w listopadzie 2008 r. do 20.2% w czerwcu 2010 r. Tak poważna sytuacja gospodarcza zmusza nas do strategicznych zmian i wierzymy, że edukacja i szkolenia zawodowe (VET) są w stanie stworzyć sprzyjające warunki do ich wdrożenia.

Strategia *UE Europa 2020* wysuwa 3 główne priorytety:

- rozsądny, przemyślany wzrost z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;
- zrównoważony rozwój, promowanie wydajnej, bardziej „zielonej” i konkurencyjnej gospodarki;
- globalny wzrost i gospodarka charakteryzująca się wysokim zatrudnieniem w celu zapewnienia spójności społecznej i terytorialnej.

Rozważając fenomen globalizacji, zmian technologicznych oraz nowe metody pracy, zauważamy istnienie potrzeby zapewnienia wyższych, lepszych, zaktualizowanych umiejętności. Według prognozy UE w obszarze zapotrzebowania na umiejętności, całkowita ilość miejsc pracy wzrośnie z 220 mln do 227 mln w 2020 r. Z punktu widzenia edukacji i szkoleń, istotne jest zauważenie wyraźnego przesunięcia z prac wymagających niskich kwalifikacji (-12 mln) w stronę stanowisk wymagających średnich (+4 mln) i wysokich kwalifikacji (+15 mln). W 2020 r. około 50% stanowisk pracy będzie wymagało średniego poziomu kwalifikacji.

Dotyczyć to będzie nie tylko ludzi młodych kształcących się w systemie VET, ale również osób dorosłych poddanych potrzebie ciągłego doskonalenia i podnoszenia swoich kwalifikacji. Zmiany demograficzne spowodują wzmocnienie zainteresowania edukacją i szkoleniami zawodowymi w perspektywie uczenia się przez całe życie. Zgodnie z przewidywaniami dla UE, całkowita populacja osób w wieku 15–44 lata zmaleje o ponad 12 mln, podczas gdy liczba osób w wieku powyżej 45 lat wzrośnie o około 10 mln.

Stawiając czoła tym wyzwaniom, Strategia UE 2020 wyznacza kluczową rolę edukacji i szkoleniom zawodowym w osiągnięciu zrównoważonego, globalnego, inteligentnego wzrostu w następnej dekadzie. Do osiągnięcia takiego wzrostu wymagane jest podniesienie jakości kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach. Musimy wyposażać osoby uczące się w edukację na najwyższym poziomie oraz w umiejętności niezbędne na przyszłym rynku pracy. Wymagane jest także właściwe połączenie umiejętności ogólnych (np.: autonomia, komunikacja, zarządzanie), ogólnych umiejętności proekologicznych¹ (np.: redukcja produkowanych śmieci, recykling, rozumienie przepisów związanych z ochroną środowiska) oraz konkretnych umiejętności odnoszących się do danej pracy bardziej niż specyficznych umiejętności proekologicznych. Z tego powodu inicjatywy skupiające się na promocji nauki, technologii, inżynierii i matematyki (STEM) są niezbędne, aby pokryć zapotrzebowanie na inżynierów i praktykantów w tzw. „zielonym sektorze”.

Planowany wzrost musi mieć też wspomniany charakter globalny. Przy spadku liczby młodych ludzi w UE i większej różnorodności społeczeństwa (na przykład w wyniku migracji), musimy stale się upewniać, że żaden talent nie idzie na marne, jeśli chcemy konkurować w skali globalnej. Stopa bezrobocia jest wyższa w przypadku osób o niskich kwalifikacjach i tendencja ta wydaje się pogłębiać kryzys gospodarczy i finansowy. Jeden na siedmiu młodych ludzi porzuca szkołę, a jeden na czterech ma słabe umiejętności czytania.

Postęp w dziedzinie edukacji i szkoleń w Europie będzie bazował na określonym celu zawierającym dwa elementy. Po pierwsze, nie możemy akceptować sytuacji w której prawie jedna trzecia ludności w wieku produkcyjnym pozostaje bez lub z niskimi kwalifikacjami. Dlatego UE określiła jako jeden z głównych celów ograniczenie przedwczesnego porzucania nauki na etapie szkolnym do 10% w roku 2020. VET odgrywa ważną rolę w tym przedsięwzięciu, ponieważ

¹ Umiejętności proekologiczne odnoszą się do wiedzy, zdolności, wartości i postaw niezbędnych do rozwoju, wspierania i życia w społeczeństwie wspierającym redukcję wpływu działalności człowieka na środowisko: ogólne umiejętności proekologiczne wspierają poprawę efektywności wykorzystania zasobów naturalnych i podnoszenie świadomości nt. działań proekologicznych, eko-obywatelskich, itp.; specjalistyczne (lub techniczne) umiejętności proekologiczne są niezbędne do wdrożenia norm, procesów w celu ochrony ekosystemów i różnorodności biologicznej, zmniejszenia zużycia energii, materiałów i wody; proekologiczne umiejętności specjalistyczne są wymagane do rozwoju i wdrożenia technologii ekologicznych (np. odnawialnych źródeł energii, oczyszczania ścieków i recyklingu).

stanowi alternatywę dla tych, którzy są mniej zorientowani na kształcenie akademickie. Poprzez odpowiednie połączenie nauki opartej na pracy, szkoleń, praktyki zawodowej i skupieniu się na kluczowych kompetencjach, możemy znacząco zredukować liczbę osób przedwcześnie porzucających naukę.

Po drugie, biorąc pod uwagę wspomniany wyżej wzrost miejsc pracy wymagających wysokiego poziomu umiejętności, 40% młodych ludzi powinno uzyskać wyższe kształcenie bądź równoważne. Ma to być osiągnięte nie tylko dzięki kształceniu akademickiemu, ale w coraz większym stopniu poprzez rozwój i promocję kształcenia zawodowego na wyższych poziomach kwalifikacji.

Dlatego też strategia Europa 2020 oraz strategiczne priorytety europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zwracają uwagę na powyższe tematy. Jest to szczególnie widoczne w sztandarowych inicjatywach: *Youth on the Move* oraz *An Agenda for new skills and jobs*.

Proces kopenhaski – agenda edukacji zawodowej do roku 2020

Nasza współpraca na poziomie europejskim w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w ciągu ostatnich ośmiu lat stworzyła solidne podstawy wnosząc istotny wkład do strategii Europa 2020. Proces kopenhaski przyczynił się do podniesienia statusu zawodowego i rozwoju wspólnych celów, zasad i wspólnych europejskich instrumentów. Przykładowo, Europejskie Ramy Kwalifikacji pomogą zrozumieć, "przetłumaczyć" i porównać kwalifikacje w poszczególnych krajach. Są również głównym motorem reform w kierunku uczenia zorientowanego na konkretne cele systemów edukacji i szkoleń krajów uczestniczących. Europejski System Punktów Kredytowych dla VET (ECVET) będzie wspierał i promował międzynarodową mobilność i dostęp do kształcenia i uczenia się bez granic w systemie edukacji zawodowej.

Wdrożenie ram odniesienia zapewniania jakości w (EQAVET) pomoże zaangażowanym krajom promować i monitorować poprawę jakości kształcenia i szkolenia zawodowego na różnych poziomach. Zapewnią one wspólne podstawy do dalszego rozwoju zasad jakości, kryteriów odniesienia i wskaźników. Pozytywnym rezultatem współpracy UE jest również Europass – obecnie uznane narzędzie, którego wzór CV od 2005 roku był wykorzystywany przez blisko 9 milionów obywateli UE.

Sprawą najwyższej wagi jest zatem ustanowienie jasnych i ambitnych wizji programów edukacji zawodowej na następne 10 lat i zapewnienie, że edukacja ta ma do odegrania kluczową rolę w nowej Strategii *Europa 2020*. W tym celu ministrowie odpowiedzialni za VET i europejscy partnerzy społeczni przyjmą w tym roku program modernizacji kształcenia zawodowego do roku 2020 – tzw. Bruges Communiqué. Ponadto, określą one priorytetowe obszary problemowe, które powinny być rozwiązane w najbliższym okresie.

Komunikat Komisji "Nowy impuls dla europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego", który został przyjęty w czerwcu tego roku, jest istotnym wkładem w rozwój tej długoterminowej wizji.

Wierzymy, że kształcenie i szkolenie zawodowe w Europie do 2020 r. powinny przyczynić się zarówno do doskonałości i równości w UE systemów kształcenia ustawicznego, a tym samym do następujących celów Strategii *Europa 2020*:

- edukacja zawodowa jako atrakcyjna opcja uczenia się z dużym odniesieniem do potrzeb rynku pracy i jako ścieżka do edukacji na poziomie wyższym;
- łatwo dostępne kształcenia ustawiczne i szkolenia zawodowe dla osób w różnych sytuacjach życiowych, wspierające rozwój umiejętności i zmianę kariery zawodowej;
- elastyczne systemy oparte na uznaniu efektów uczenia się oraz wspieranie indywidualnych ścieżek kształcenia;
- odpowiedniego wsparcia dla osób w niekorzystnej sytuacji;
- transgraniczna mobilność jako integralna część praktyk VET.

Zatem, do roku 2020, kształcenie zawodowe powinno skupić się na realizacji następujących głównych priorytetów:

1. W jaki sposób edukacja zawodowa może wspierać kształcenie ustawiczne oraz mobilność?

Rynek pracy zmienia się szybko i może ulec zmianie w najbliższej przyszłości. Dzięki skutecznej strategii uczenia się przez całe życie, ludzie będą w stanie podołać tym zmianom, będą mogli skorzystać z nowych możliwości pracy w miarę ich dostępności. Ponadto, kształcenie ustawiczne oznacza łatwiejsze połączenie i progresję pomiędzy różnymi etapami kształcenia, a także między szkoleniem zawodowym a szkolnictwem wyższym. Sprostanie celowi *Europa 2020*, tj. 40% absolwentów na poziomie wyższym, otworzy drogi pomiędzy edukacją zawodową i edukacją wyższą, ale tylko wtedy, gdy kształcenie zawodowe na poziomie wyższym uczynimy opcją bardziej realistyczną i wspierającą karierę zawodową. Poszczególne kraje powinny stwarzać zachęty zarówno dla instytucji edukacji zawodowej oraz dla osób indywidualnych, w celu zwiększenia ich udziału w dalszym kształceniu i szkoleniu zawodowym (C-VET), ze szczególnym uwzględnieniem osób zmagających się z przesunięciami na rynku pracy (np. pracowników zagrożonych, bezrobotnych, itp.) oraz osób w niekorzystnej sytuacji. Polityka edukacyjna krajów powinna również zachęcać do elastycznych form kształcenia (e-learning, kursy wieczorowe, szkolenia w godzinach pracy, itp.) w celu promowania dostępu do szkolenia w różnych sytuacjach życiowych i dostosowania do różnych potrzeb. Kształcenie ustawiczne powinno uwzględniać wszystkie rodzaje kształcenia, w tym szkolenia w miejscu pracy i naukę w procesie pracy.

Bardzo ważna jest również kwestia mobilności. Praktyka zagranicą zwiększa szanse uczniów systemu edukacji zawodowej na znalezienie pracy, a także pomaga im stać się bardziej ciekawymi, elastycznymi i otwartymi na innych. Mobilność zwiększa nie tylko ich możliwości techniczne, ale także tzw. „miękkie” umiejętności i kompetencje przekrojowe, takie jak umiejętność uczenia się, przedsiębiorczość i umiejętność komunikacji. Mobilność powinna stać się integralną częścią VET i Komisja Europejska przedstawi wniosek w sprawie benchmarkingu dla mobilności w dziedzinie edukacji zawodowej. UE powinna przy tym zapewnić maksymalne wsparcie poprzez programy finansowania, takie jak Lifelong Learning Programme i Leonardo da Vinci. Dla przykładu, w 2009 r. Komisja Europejska przeznaczyła około 240 mln Euro na wsparcie projektów związanych z kształceniem i szkoleniem zawodowym w ramach programu Leonardo da Vinci w 31 krajach uczestniczących.

Modernizacja systemów kształcenia i szkolenia zawodowego w zakresie kształcenia ustawicznego i mobilności będzie wymagała silnego zaangażowania wszystkich zainteresowanych stron. Organizatorzy kształcenia zawodowego powinni być wspierani przy pełnieniu swojej roli

w firmach, świadczeniach i finansowaniu szkoleń, ale powinni również odgrywać aktywną rolę w promowaniu i wspieraniu mobilności. Obie strony powinny działać zgodnie z międzynarodową strategią na rzecz mobilności w miejscu i wspierać uczniów, nauczycieli i szkoleniowców w ich działaniach w zakresie mobilności.

Rządy państw powinny zachęcać władze lokalne i regionalne oraz instytucje edukacji zawodowej – wykorzystując różnego rodzaju zachęty, systemy finansowania (w tym korzystanie z europejskich funduszy strukturalnych) oraz upowszechniając najlepsze praktyki – do opracowania strategii współpracy transgranicznej, w celu promowania większej mobilności uczniów, nauczycieli i wychowawców.

2. Poprawa jakości i efektywności uczenia się oraz podniesienie atrakcyjności i doskonałości edukacji zawodowej

Atrakcyjność i jakość kształcenia zawodowego zależy od różnych czynników. W przypadku jednostki, atrakcyjność zależy od wyników krótko- i długoterminowych w rozumieniu łatwego przejścia ze szkoły do pracy, zapotrzebowania na określone zawody, poziomu płac i perspektywy kariery zawodowej. Z bardziej ogólnego punktu widzenia, atrakcyjność kształcenia i szkolenia zawodowego zależy od jego jakości i wydajności, wysokich standardów dla nauczycieli i trenerów, odniesienia do potrzeb rynku pracy oraz otwarcia drogi do dalszej nauki, w tym na poziomie wyższym.

Oznacza to, że instytucje edukacji zawodowej wraz z partnerami społecznymi i publicznymi służb zatrudnienia powinny wspólnie pracować na rzecz budowy tzw. „zdolności reagowania” w oparciu o narzędzia planowania na przyszłość, aby mogli rozwijać odpowiednie umiejętności dla rynku pracy w przyszłości. Należy upewnić się, że kluczowe kompetencje są włączone do programów nauczania i odpowiednio oceniane. Oczywiście, główna odpowiedzialność spoczywa tu na władzach krajowych i regionalnych, jednak do kilku kwestii możemy się przyczynić na poziomie europejskim, m.in.: w kwestii norm jakości, w szczególności poprzez wprowadzenie realnych ram zapewniania jakości, zgodnie z zaleceniem ram EQAVET. Należy także skoncentrować się na standardach zawodowych dla nauczycieli, trenerów i dyrektorów szkół, w szczególności na ich rekrutacji, rozwoju zawodowym i ich statusie w społeczeństwie.

Należy także promować budowanie partnerstw między partnerami społecznymi, przedsiębiorstwami, instytucjami kształcenia i szkolenia, służb zatrudnienia, władz publicznych, organizacji badawczych i innych zainteresowanych stron, aby skuteczniej przewidywać potrzeby w zakresie kwalifikacji i zwiększyć upowszechnianie takich informacji. Pracodawcy i partnerzy społeczni powinni dążyć do jasnego zdefiniowania zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje zarówno w wymiarze krótko jak i długoterminowym, w poszczególnych sektorach i przekrojowo. Państwa członkowskie, w szczególności instytucje edukacyjne, powinny wykorzystywać wszelkie opinie z usług poradnictwa zawodowego w celu poprawy jakości i adekwatności kształcenia i szkolenia zawodowego. Rządy poszczególnych państw powinny wprowadzać systemy w taki sposób, aby zapewnić przejście absolwentów na rynek pracy lub na ścieżkę dalszego kształcenia poprzez monitorowanie systemów w ramach ich wewnętrznych procedur zarządzania jakością. Powinny one również zapewnić monitoring zbieranych danych na poziomie krajowym. Uczniowie powinni mieć dostęp do nowoczesnego wyposażenia technicznego i infrastruktury, promując kształcenie oparte na pracy w przedsiębiorstwach, które posiadają odpowiednie wyposażenie.

3. W jaki sposób można zwalczać wykluczenie społeczne i nierówność poprzez kształcenie zawodowe?

Dzisiaj, edukacja i szkolenia są częścią infrastruktury społecznej, które pomagają budować otwarte i demokratyczne społeczeństwo. Wyzwania w tym obszarze mają dwojaką naturę: z jednej strony musimy otworzyć systemy kształcenia na najbardziej narażone grupy, począwszy od przedszkola, a z drugiej strony musimy pomóc utrzymać osoby uczące się w procesie edukacji, w szczególności poprzez zwalczanie zjawiska wcześnie porzucających naukę. Dla zwalczania wykluczenia społecznego, system kształcenia zawodowego musi być dostosowany do indywidualnych potrzeb uczniów. Dlatego system edukacji powinien oferować bardziej elastyczną i modułową ofertę szkoleniową oraz indywidualne ścieżki kształcenia wspierane przez usługi poradnictwa.

Ponadto, istnieje potrzeba stałego monitorowania wskaźników zatrudnienia uczących się w systemie kształcenia zawodowego, w szczególności tych należących do grup ryzyka. Najważniejsza jest potrzeba zawierania partnerstw przez instytucje edukacyjne ze społecznością lokalną i światem pracy (firmy) w celu zapewnienia, że absolwenci będą wysoko wykwalifikowanymi specjalistami, ale także że obywatele aktywnie przyczynią się do rozwoju społeczeństwa jako całości. Aż wreszcie, systemy kształcenia powinny być wylegarnią kreatywności i innowacji. Konsekwentnie, miejsca pracy dziś, i w coraz większym stopniu w przyszłości wyznaczają nowe postawy i zachowania. Powinny one zachęcać nauczycieli i trenerów, aby pomagali uczniom realizować ich potencjał i kreatywności poprzez wspieranie aktywnych i innowacyjnych środowisk nauczania i metod szkoleniowych. Władze powinny aktywnie zachęcać instytucje edukacji zawodowej do współpracy z innowacyjnymi przedsiębiorstwami, ośrodkami projektowania, sektorem kultury i uczelni wyższych w tworzeniu tzw. „partnerstw wiedzy”. Powinno to pomóc im uzyskać cenne informacje na temat nowych wydarzeń i potrzeb, jak również do rozwoju kompetencji zawodowych i innowacyjności. Takie partnerstwa mogą być również pomocne przy wprowadzaniu metod nauki opartych doświadczeniu oraz w procesie adaptacji programów nauczania.

Na poziomie krajowym, należy wspierać inicjatywy mające na celu promowanie przedsiębiorczości w początkowym etapie kształcenia i szkolenia zawodowego (Initial Vocational Education and Training – IVET) w ścisłej współpracy z pracodawcami, instytucjami edukacyjnymi, instytucjami oferującymi usługi dla sektora biznesu. Należy również zapewnić i udostępnić niezbędne środki finansowe (m.in. na materiały dydaktyczne, narzędzia wspomagające oraz zakładanie mini-przedsiębiorstw przez uczniów).

Podsumowanie

Komisja Europejska jest przekonana, że Stowarzyszenie EVBB ma wielki potencjał i może w znacznym stopniu przyczynić się do poprawy przejrzystości kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie krajowym i europejskim, jak również wesprze zadania polityczne zaplanowane na rok 2020. Zauważalny jest silny związek między strategią Europa 2020 oraz priorytetami działalności EVBB.

Ponadto, zwiększone wzajemne kontakty i sieci współpracy między instytucjami edukacji zawodowej mają zasadnicze znaczenie w wymianie doświadczeń i zwiększaniu międzynarodowego wymiaru edukacji. Istnieje potrzeba lepszej więzi między systemami kształcenia w róż-

nych krajach, rynkiem pracy oraz ogółem społeczeństwa. Wszystkie zainteresowane strony – w tym przedsiębiorstwa, związki zawodowe, władze publiczne i instytucje edukacyjne – muszą dowiedzieć się więcej o sobie nawzajem, aby móc budować klimat wzajemnego zaufania i partnerskiej współpracy.

Komisja Europejska oczekuje na wsparcie krajów w ich ciężkiej pracy, a także z zadowoleniem przyjmuje pomysł zwiększenia kręgu zainteresowanych stron, zobowiązując się połączyć siły, aby stawić czoła ogromnym wyzwaniom przed jakimi stoimy i aby zwiększyć zaangażowanie wszystkich stron w ten ważny 10-letni program reformy kształcenia i szkolenia zawodowego.

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

João DELGADO

Przedstawiciel Komisji Europejskiej,
Kierownik Departamentu Polityki Kształcenia i Szkoleń Zawodowych

Program Leonardo da Vinci. Dokumenty międzynarodowej konferencji EVBB – European Association of Institutes for Vocational Training, Lizbona, 30.09.2010.

Henryk BEDNARCZYK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki

Innowacyjne technologie – nowe kwalifikacje zawodowe przyszłości

Innovative technologies - new professional qualifications
of the future

Słowa kluczowe: innowacyjne wyłaniające się technologie, analiza procesowa, kwalifikacje przyszłości.

Key words: innovative emerging technologies, process analysis, qualifications of the future.

Summary

The article tackles the following 3 topics: the analysis of the trends of the future technology development of current educational tendencies; individual case of a process analysis; planning of vocational education.

Wprowadzenie

Zmiany towarzyszące przejściu od gospodarki industrialnej (przemysłowej) do postindustrialnej powodują, iż współcześnie mamy do czynienia ze zjawiskiem kształtowania się innego typu człowieka, obywatela, pracownika. Nie wystarczy już, aby rozumiał on teraźniejszość i przystosował się do niej, ale musi nauczyć się sztuki pewnego przewidywania przyszłości, kierunków i tempa zmian, albowiem to właśnie ciągła zmienność jest cechą naszej epoki. Nowa technika, nowe technologie, globalizacja, stosunki społeczne, zalety, ale i ograniczenia, zmuszają do rozważenia problemów współczesnej edukacji:

- *Jak zmienia się środowisko pracy, technika i technologia, treść i charakter pracy?*
- *Jak określić kwalifikacje technologii przyszłości?*
- *Jak zmieniać się będzie ustawiczna edukacja zawodowa?*

Inspiracją do podjęcia rozważań nad przyszłością edukacji pracowników innowacyjnej gospodarki są doświadczenia, z realizacji wielostronnych ponadnarodowych projektów badawczych nad standaryzacją kwalifikacji, wdrażaniem modułowych programów kształcenia zawodowego, przede wszystkim projektu Leonardo da Vinci MapCom – **Mapowanie kompetencji jako nowe narzędzie zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie**/*Mapping of competences as a new tool of knowledge management in a company* (2008-1-PL1-LE005-02057), doświadczenia Narodowego Programu *Foresight Polska 2020* (Wyniki, 2008).

Prognoza rozwoju technologii, określenie kwalifikacji zawodowych jutra może ułatwić planowanie kształcenia zawodowego i przygotowania specjalistów równocześnie z pojawieniem się nowych innowacyjnych technologii. Wyprzedzające kształcenie zawodowe może przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu i zmniejszeniu obszarów biedy. W takim kontekście chcę odnieść się do głównego problemu konferencji EVBB (European Association of Institutes for Vocational Training). *Vocational Educational and Training against Poverty and Social Exclusion*.

Współczesne idee i inspiracje edukacyjne

W strategii uczenia się w ciągu całego życia, kształcenie ustawiczne pracowników staje się głównym czynnikiem wzrostu konkurencyjności jednostki, przedsiębiorstwa, społeczeństwa i gospodarki. Mamy więc do czynienia z **edukacyjną strategią rozwoju**. Główne zadanie na dziś to wyposażenie i wzbogacenie każdego człowieka w wiedzę i umiejętności, by mógł sprostać zachodzącym zmianom. Edukacja ustawiczna powinna więc dziś spełniać funkcje wyzwalające możliwości rozwojowe człowieka, jego rozwój osobowości, kompetencji specjalistycznych oraz systematycznie wzbogacać w wiedzę, umiejętności w uzyskiwaniu coraz większej sprawności intelektualnej i manualnej, w tym również odpowiedzialności, uprawnień do działania i decydowania. Pozostają ciągle aktualne zadania edukacyjne, związane z przygotowaniem **człowieka – obywatela – pracownika**, lecz już nowego, postindustrialnego i informacyjnego społeczeństwa. Społeczeństwa już wielokulturowego, doświadczającego nie tylko przepływu informacji, ale również wielkich migracji, podróży, często wspólnej pracy w międzynarodowych projektach i przedsiębiorstwach, pracy poza krajem urodzenia czy też wzrostu na niebywałą skalę liczby małżeństw mieszanych, a także sieroctwa „społecznego”.

Analiza postępów realizacji memorandum w sprawie kształcenia ustawicznego (*Lizbona*, UE 2000), Procesu Bolońskiego oraz prac nad Europejskimi i Krajowymi Ramami Kwalifikacji (Zalecenia, 2006) pozwalają przewidzieć nadchodzącą na niebywałą skalę modernizację, kształ-

cenia zawodowego od szkół zasadniczych do uniwersytetów. Oczekuje się poprawy jakości i efektów kształcenia, zwiększania spójności systemu kształcenia między sztywno oddzielonymi poziomami kształcenia, indywidualizacji kształcenia i wzajemnej korelacji między kształceniem formalnym, nieformalnym i pozaformalnym. Sprzyjać takim procesom będzie rozwój, informatycznych technologii edukacyjnych, wzrost otwartych internetowych zasobów edukacji, globalny rynek pracy, rozwój techniki i technologii.

Przypomnę ukierunkowane działania Unii Europejskiej: VII Program Ramowy (program szczegółowy: *Ludzie*, Marie-Curie Initial Training Networks) sektorowe i horyzontalne elementy programu **Uczenia się przez całe życie** (Grundtvig, Erasmus, Leonardo da Vinci, Comenius, Jean Monet, Międzysektorowy).

W strategii Europa 2020 przyjmuje się następujące nadrzędne, **wymierne cele Unii Europejskiej**: zatrudnienie osób w wieku 20–64 lata powinno wynosić 75%; na inwestycje w badania i rozwój należy przeznaczać 3% PKB; liczbę osób przedwcześnie kończących edukację szkolną ograniczyć do 10%, a 40% osób powinno zdobywać wyższe wykształcenie; liczbę osób zagrożonych ubóstwem należy zmniejszyć o 20 mln (Europa, 2010).

Strategia *Europa 2020* określa **trzy priorytety: rozwój inteligentny, rozwój zrównoważony, rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu**, (Europa, 2010).

Dla realizacji ww. priorytetów Komisja UE przedstawia siedem **projektów przewodnich**: unia innowacji, młodzież w drodze, europejska agenda cyfrowa, Europa efektywnie korzystająca z zasobów, polityka przemysłowa w erze globalizacji, europejski program walki z ubóstwem, program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia.

W kontekście nowych umiejętności i zatrudnienia państwa członkowskie zobowiązano:

- zmniejszyć segmentację rynku pracy, ułatwić godzenie życia zawodowego i rodzinnego;
- analizować, monitorować skuteczność systemów podatkowych i świadczeń, opłacalności pracy, usuwać bariery pracy na własny rachunek;
- realizować europejskie ramy kwalifikacji przez opracowanie krajowych ram;
- zapewnić zdobywanie i uznawanie kompetencji niezbędnych do kontynuowania edukacji i na rynku pracy, w toku kształcenia: ogólnego, zawodowego, wyższego i kształcenia dorosłych, w tym uczenia się pozaformalnego i nieformalnego;
- tworzyć partnerstwa przedstawicieli świata edukacji i szkoleń oraz i partnerów społecznych do planowania potrzeb w zakresie kształcenia i szkolenia.

Rauner F., Maclean R. w *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research* uzasadniają potrzebę i obszary badań **pedagogiki pracy** w zakresie: rozwój zawodów; dziedziny zawodowe; systemy edukacji i szkoleń zawodowych; planowania i rozwoju VET; koszty, korzyści finansowania; rozwijanie kompetencji związanych z zawodem poprzez pracę; kształtowanie nauczania i uczenia się; kształtowanie pracy i technologii (Rauner, 2008).

Wymienione wyżej obszary badawcze powinny być rozpatrywane w powiązaniu z polityką edukacyjną, realną praktyką, innowacyjnością kształcenia z uwzględnieniem relacji środowisko pracy – praca – edukacja.

W podręczniku UNESCO–UNEVOC *International Handbook of Education for the Changing World of Work* zdefiniowano następujące problemy współczesnej pedagogiki pracy: zmieniający się kontekst pracy, kształcenie zawodowe dla ludzkości, pedagogiczne źródła edukacji technicznej, edukacja dla świata pracy, kształcenia nauczycieli, edukacja dla pracy, relacje edu-

kacji akademickiej i zawodowej, kształcenie przez całe życie, ocena kwalifikacji i kompetencji (Maclean, 2009).

G. Boca, P. Pineda oraz A. Schelten wprowadzają dodatkowo problematykę: przedsiębiorstwa, kultury organizacyjnej i technicznej, jakości pracy i kształcenia, technologii kształcenia, kształcenia w procesie pracy, prognozowania i perspektyw pedagogiki pracy.

Uwzględniając spójność systemu edukacji, integrację treści pracy przytoczę główne problemy **pedagogiki inżynierskiej** i uniwersyteckiej: metodologia nauk technicznych (humanistycznych), funkcji inżyniera w społeczeństwie, studia w szkole wyższej i na uniwersytecie, pedagogika inżynierska i technika, proces poznawczy i nauczania, dydaktyka, ustawiczne kształcenie inżynierów (Driensky, 2007).

Nasza szkoła naukowa to również uczestnictwo w krajowych i europejskich sieciach współpracy, instytucji badawczych, organizacji edukacyjnych, szkół i przedsiębiorstw: EVBB – *European Association of Institutes for Vocational Training*, EAEA – *European Association for Education of Adults*, IGIP – *International Society for Engineering Education*, INEER – *International Network for Engineering Education and Research*, EERA – *European Educational Research Association*; *European and Polish Modular Education Network*/Europejska i Krajowa Sieć Kształcenia Modułowego.

Znaczącym wsparciem krajowych instytucji badawczych w zakresie pedagogiki pracy i pedagogiki inżynierskiej są UNESCO–UNEVOC – *International Centre for Technical and Vocational Education and Training*, CEDEFOP – *European Centre for the Development of Vocational Training*.

Dominującą cechą współczesnej perspektywy edukacyjnej staje się uczenie się w ciągu całego życia, rozwój osobowości człowieka, jako centrum dążeń edukacyjnych w całym bogactwie treści i form kształcenia z obserwowaną przewagą kształcenia nieformalnego.

Wdrożenie nowej techniki, innowacyjnych technologii, nowych inteligentnych materiałów, sieciowej, jak się wydaje, organizacji pracy, pracy na odległość jest uzależnione, więc od przygotowania, wykształcenia innowacyjnych i kreatywnych pracowników.

Zmienność treści i charakteru pracy

Zmienność środowiska i treści pracy ciągle towarzyszą rozwojowi naszej cywilizacji, w której głównymi trendami są: rozwój demokracji, gospodarki rynkowej, upowszechnienie świadomości o nadrzędności wartości humanistycznych, w tym ekologicznych, a także wzrost znaczenia przemysłu wysokiej techniki, transformacja gospodarki przemysłowej w gospodarkę społeczeństwo oparte na wiedzy. Znakiem dzisiejszych czasów jest wszechobecne zjawisko globalizacji, które przejawia się internacjonalizacją gospodarki, wzajemnym przenikaniem, uniwersalizacją, wzmożoną wymianą wiedzy, ludzi, towarów, wartości kulturowych zmierzających do jednolitych standardów i wartości.

Ogłaszane są kolejne prognozy: **A. Tofflera** – trzeciej fali, **P.F. Druckera**, który przyszłość wiąże z rozwojem mikroelektroniki, biotechnologii i inżynierii materiałowej i **M. Sullivana-Trainora** – z rozwojem infostrad i multimedialnych sieci.

Takie gwałtowne zmiany powodują konieczność określenia treści kształcenia zawodowego, odejścia od eksperckiego projektowania na rzecz badania treści pracy zadań zawodowych oraz typowych stanowisk pracy. Pojawia się możliwość zastosowania (oprócz klasycznych

metod i technik badań pedagogicznych) również metod inżynierskich, ekonomicznych (wartościowanie), foresightu, metod ilościowych (skanowanie środowiska, ekstrapolacja trendu, modelowanie symulacyjne, krzyżowa analiza wpływów, analiza strukturalna), metod jakościowych (genius Forescasting, Delphi, burzy mózgów – panele – budowa scenariuszy, mapa rozwoju technologii – roadmapping, krytyczne i kluczowe technologie).

Przedstawię kluczowe technologie przyszłości według analiz Komisji Europejskiej: **nano-technologie, mikro- i nanoelektronika, w tym półprzewodniki, fotonika, materiały zaawansowane, biotechnologia** (Przygotowanie, 2010).

Panel Główny w projekcie Narodowy Foresight Polska 2020, był realizowany na trzech polach badawczych: zrównoważony rozwój, technologie informacyjne i komunikacyjne, bezpieczeństwo.

Przyjęto pięć skal scenariuszy rozwoju: *skok cywilizacyjny, twarde dostosowania, trudna modernizacja, słabnący rozwój, zapaść* w zależności od trendów: ekonomicznych, naukowo-technologicznych, społecznych i współpracy międzynarodowej.

W wyniku analiz zespołów Pola Badawczego *Zrównoważony Rozwój Polski* rekomendowano następujące **kierunki badań i rozwoju technologii**:

- Unikatowe urządzenia technologiczne oraz aparatura badawcza i pomiarowa dla zaawansowanych technologii nowej generacji.
- Nowa generacja materiałów konstrukcyjnych i funkcjonalnych oraz technologii inżynierii powierzchni, w tym nanomateriały i nanotechnologie.
- Zaawansowane, bezodpadowe technologie materiałowe i biodegradowalne materiały inżynierskie o zamkniętym, bezpiecznym dla środowiska „cyklu życia”.
- Zaawansowane metody i technologie informatyczne: systemy ekspertowe sterowania urządzeń, procesów sieci komunikacyjnych i monitorowania środowiska naturalnego.
- Ekologiczne, biodegradalne, energooszczędne technologie (Wyniki, 2009, s. 87).

W Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu w podobnych badaniach foresight określono priorytetowe, *zintegrowane, przyrostowe i wylaniające się technologie*, jako perspektywiczne kierunki badań: *aparatura badawcza, materiałowe i nanotechnologie, mechatronika, płyny proekologiczne, bezpieczeństwo techniczne i środowiskowe* (Mazurkiewicz, 2010).

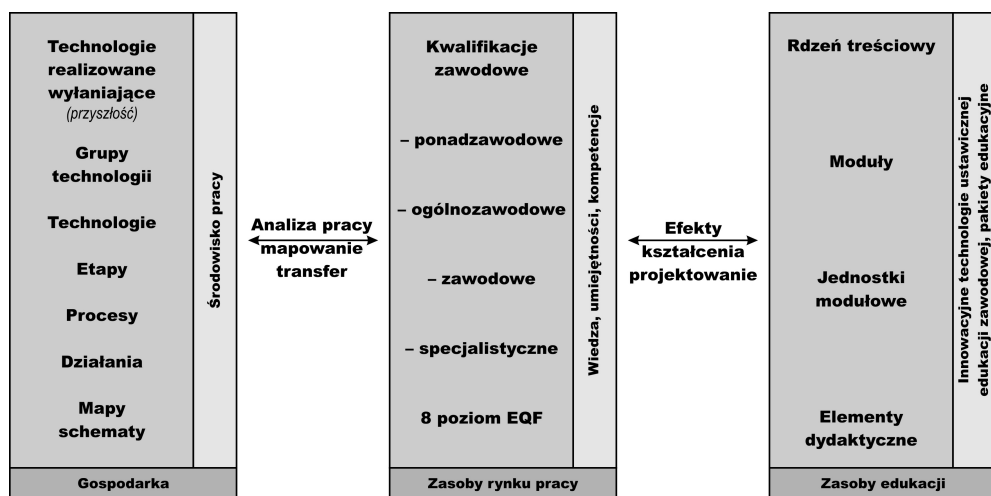
Nasza procedura projektowania standardów kształcenia zakłada przeprowadzenie badań stanowisk pracy i wymagań kwalifikacyjnych w przedsiębiorstwach w kontekście zadań: *technologiczno-wykonawczych, organizacyjnych, kierowania i współpracy, kontroli i oceny, jakości*.

Tak opracowane standardy zawodowe zawierają: szczegółowy wykaz zadań zawodowych, typowe miejsca pracy oraz na pięciu poziomach kwalifikacji zawodowych: *ponadzawodowe, ogólnozawodowe, zawodowe i specjalistyczne* (wiedza, umiejętności, cechy psychofizyczne).

Z naszych badań ponad 11 tys. stanowisk pracy w 258 zawodach pracy wnioskujemy: następuje przyspieszenie tempa zmiany pracy, zawodów, zadań zawodowych i kwalifikacji. Badania wykazały postępującą **intelektualizację pracy**, każdej pracy, na każdym stanowisku pracy (wzrost poziomów kwalifikacji), **integrację zadań zawodowych** wielu tradycyjnych zawodów i stanowisk pracy – **wzrost wspólnych kwalifikacji ponadzawodowych** i ogólnozawodowych, powstanie **nowych zawodów**. Zwiększa się tempo modernizacji i unowocześnienia środowiska technicznego, charakteru pracy w wielu zawodach. Następują zmiany w strukturze zatrudnienia w stronę usług, głównie informacyjnych.

Analiza procesowa technologii

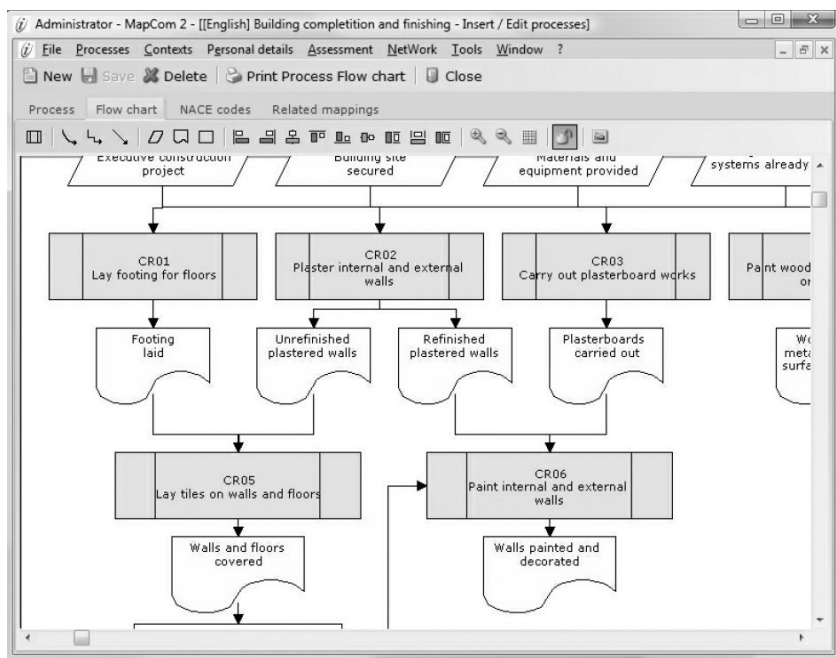
Jedną z dróg określenia potrzebnych kwalifikacji na rynku pracy dla realizowanych przez pracowników technologii jest analiza procesowa technologii (rys. 1). Taka analiza może być przydatna również dla określenia kwalifikacji potrzebnych w przyszłości, wyłaniających się w określonych badaniach foresight. To oznacza możliwość równoczesnego z opracowaniem, dopracowaniem technologii, wcześniejszego zaprojektowania i uruchomienia kształcenia specjalistów tak, aby do wdrożenia dzisiaj wyłaniających się dopiero technologii byli przygotowani wykwalifikowani pracownicy. Jednym z praktycznych przykładów rozwiązań w zakresie analizy procesowej technologii jest projekt Leonardo da Vinci MapCom 2 **Mapowanie kompetencji, jako nowe narzędzie zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie** www.mapcom.pl, realizowany w 2009 i 2010 roku przez Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu wspólnie z Enta Acli Istruzione Formazione Professionale Friuli Venezia Giulia (Włochy), Kenniscentrum Handel (Holandia), Towarzystwem Naukowym Organizacji i Kierownictwa (Gdańsk) – koordynator projektu (Collinassi, 2010).



Rys. 1. Model analizy technologii i określania kwalifikacji zawodowych, programów i technologii kształcenia zawodowego

Źródło: Collinassi G., Kunc L., Woźniak I., *MapCom 2, Przewodnik użytkownika*, TNOiK, Gdańsk 2010.

Przedmiotem transferu innowacji był model mapowania kompetencji opracowany przez ENAP FVG i wdrożony we włoskim rejonie Friulia Venezia Giulia. Podejście procesowe do analizy pracy technologii ma swoje początki w doskonaleniu organizacji pracy przez F.W. Taylora i określeniu łańcucha wartości, jako sekwencji wszystkich działań od przygotowania produkcji i dostarczenia produktu do odbiorcy. Forma integracji procesów gospodarczych i biznesowych, zarządzania zasobami ludzkimi z wykorzystaniem narzędzi informatycznych. Takim uproszczonym narzędziem, głównie dla małych przedsiębiorstw, jest program komputerowy MapCom 2 (rys. 2).



Rys. 2. Arkusz oceny. MapCom 2

Źródło: Collinassi G., Kunc L., Woźniak I., MapCom 2, Przewodnik użytkownika, TNOiK, Gdańsk 2010.

Model MapCom zawiera metodologie analizy procesowej, procedury i narzędzia wspomagane specjalistycznym programem komputerowym.

Analiza procesów (technologii) jest prowadzona na uproszczonych schematach technologicznych poprzez wyodrębnienie etapów, działań głównych – procesów, zadań i czynności elementarnych.

Przedstawię etapy identyfikacji kwalifikacji:

- analiza uproszczonych procesów pracy opisanych zgodnie z normami ISO 9000;
- opracowanie kontekstu (wprowadzenie profili zawodowych, kojarzenie kompetencji z procesem, mapowanie procesu);
- opracowanie kwestionariusza ocen (ocena wiedzy teoretycznej, ocena pracownika, ocena grupowa).

Program komputerowy MapCom 2 pozwala na analizę technologii w zakresie:

- odzwierciedlanie procesów pracy w postaci uproszczonych schematów procesów technologicznych;
- opisywanie procesów pracy w postaci list działań i kwalifikacji: głównych, składowych i elementarnych;
- tworzenie profili kwalifikacji dla stanowisk pracy;
- tworzenie i opisywanie kontekstów procesu pracy organizacyjnych, branżowych, terytorialnych, technologicznych;
- realizacja kwalifikacji kluczowych kompetencji oraz do kontekstów (metakompetencje to inaczej kompetencje: kluczowe, miękkie, ponadzawodowe i inne wykorzystywane niezależnie od miejsca pracy);

- tworzenie indywidualnych, grupowych arkuszy ocen pracowniczych;
- zarządzanie szkoleniami poprzez identyfikację tzw. luk kompetencyjnych;
- wspomaganie zarządzania personelem;
- importowanie i eksportowanie zidentyfikowanych i opisanych procesów; tzw. map procesów (Collinassi, 2010).

Na podstawie takiej analizy wydzielone są kwalifikacje, kompetencje niezbędne dla praktycznej realizacji technologii. A porównanie potrzebnych kwalifikacji, kompetencji z posiadanymi przez pracowników, zespoły, organizacje, określa deficyty, to jest bieżące potrzeby szkoleniowe.

Takie analizy przeprowadzono i zweryfikowano w przedsiębiorstwach w sektorze budownictwa i energetyce (Collinassi, 2010), a w innym projekcie – w przetwórstwie tworzyw sztucznych (Schmidt, 2008).

Kwalifikacje przyszłości, innowacyjne modułowe kształcenie zawodowe

Określone w taki sposób kwalifikacje, standardy kwalifikacji zawodowych stanowią podstawę projektowania modułowych programów kształcenia zawodowego. Znaczącym polskim doświadczeniem i wkładem w rozwój kształcenia zawodowego stały się innowacyjne modułowe programy kształcenia i opracowane dla nich pakiety edukacyjne skonstruowane w międzynarodowych i polskich programach badawczych, głównie w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB. Łącznie opracowano 131 (185) modułowych programów kształcenia zawodowego (EFS – RZL, MEN – KOWEZiU – ITeE – PIB 2004–2008), 88 programów kursów dla 65 zawodów (Phare 2000 – MIPS – ITeE – PIB 2002–2004), 965 jednostek modułowych dla 21 obszarów zawodowych (Bank Światowy 1993–1997). Innowacyjne kształcenie modułowe opiera się na nowych jednostkach dydaktycznych, nowej organizacji i technologii kształcenia.

Spójny system edukacji tworzą: klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego, kierunki studiów, podstawa programowa – standard edukacyjny, programy kształcenia i standard egzaminu uznawalności kwalifikacji zawodowych.

Modułowy program nauczania dla zawodu – 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.

Spójne ze standardami kwalifikacji zawodowych w przyszłości z krajowymi ramami kwalifikacji programy kształcenia modułowego składają się z założeń programowo-organizacyjnych, opisów pracy, zadań zawodowych, umiejętności zawodowych oraz opisów modułów i jednostek modułowych.

Pakiet edukacyjny to zbiór materiałów do nauczania–uczenia się, stanowiących obudowę dydaktyczną jednostki modułowej (skorelowane poradniki dla ucznia i poradniki dla nauczyciela).

Poradnik – minipodręcznik dla ucznia zawiera: wymagania wstępne, cele kształcenia, materiał nauczania (podstawy wiedzy, pytania sprawdzające, ćwiczenia, sprawdzian postępów). Dodatkowymi elementami w poradniku dla nauczyciela są przykładowe scenariusze zajęć, ćwiczenia, ewidencja osiągnięć ucznia.

Jest to, zatem wielki eksperyment pedagogiczny, upowszechniający w polskiej edukacji zawodowej nowoczesne treści i technologie kształcenia modułowego. **Poradniki dla ucznia i nauczyciela w wersji elektronicznej** mogą być wykorzystane w technologii e-learningowej.

Powszechność stosowania takich e-poradników związana jest również z niskim kosztem ich wytwarzania. Od roku 2008 trwa intensywne wdrażanie kształcenia modułowego – na różnych stadiach w ponad tysiącu zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i szkołach policealnych.

Po raz pierwszy polska szkoła zawodowa dysponuje najnowocześniejszymi w Europie standardami, innowacyjnymi modułowymi programami kształcenia i pakietami edukacyjnymi (poradnik dla ucznia i nauczyciela). Każdy nauczyciel i każdy uczeń może korzystać z najbardziej aktualnych i nowoczesnych, elektronicznych poradników. To realne wyrównanie szans i przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu. Te projekty uzyskały wyróżnienie w konkursie o nagrodę Europa 2010 Fundacji Adalberta Kitschego EVBB (European Association of Institutes for Vocational Training).

Osiągane wyniki kształcenia już w tysiącach szkół zawodowych są przedmiotem projektów Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej monitorujących i wspomagających wdrożenie.

Podsumowanie i rekomendacje

Szybki rozwój zaawansowanych technologii produkcji i eksploatacji kreuje dwie przeciwstawne tendencje na rynku pracy. Z jednej strony stwarza popyt na nowe zawody oraz wyższe kwalifikacje w obszarach zastosowań zaawansowanych technologii, z drugiej, oddziałuje na zmianę struktury i zmniejszenie zatrudnienia.

Dla budowy wizji edukacji przyszłości istotne znaczenie mają również prognozy rozwoju psychologii, fizjologii mózgu, socjologii i filozofii, multimedialnych technologii określających scenariusze zmian metod i technologii kształcenia.

Zastosowanie omawianej przy prezentacji projektu Leonardo da Vinci MapCom 2 analizy procesowej, opracowanych w projekcie *forsight* technologii przyszłości pozwoli określić przyszłe kwalifikacje zawodowe, a za tym programy kształcenia, technologie nauczania i uczenia się, edukację przyszłości, modele szkoły zawodowej przyszłości.

Z całą pewnością możliwe jest już dziś określenie takich ponadzawodowych, kluczowych kwalifikacji przyszłości, jak uczenie się i rozwiązywanie problemów, logiczne myślenie, analiza i synteza, kreatywność, współpraca, komunikatywność. Kwalifikacje zawodowe i specjalistyczne będą związane z procesami technologicznymi przyszłości w zakresie: projektowania, organizacji, sterowania i kontroli, jakości logistyki i eksploatacji nowych produktów.

Tym samym można znacznie zmniejszyć dystans – czas – między wdrożeniem nowych technologii a kształceniem zawodowym i przygotowaniem pracowników.

To również wielka szansa wykorzystania w projektach europejskich ogromnego potencjału sieci konferencji EVBB (European Association of Institutes for Vocational Training).

Literatura

1. Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S. (edit), (2007), National Professional qualification standards. Development and cooperation. Ministry of Labour and Social Policy, Warsaw.
2. Bocca G., (1998), *Pedagogia del Lavoro*.
3. Collinassi G., Kunc L., Woźniak I. (2010), *MapCom 2. Przewodnik użytkownika*, TNOiK, Gdańsk.
4. Driensky D., (2007), *Inżynierska pedagogika*, Słowacki Uniwersytet Techniczny w Bratysławie.
5. EUROPA 2020, (2010), *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komunikat Komisji, KOM (2010) 2020, Bruksela.

6. Global report on adult learning and education, (2009), UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
7. Maclean R., Wilson D., (2009), International Handbook of Education for the Changing World of Work. UNEVOC-UNESCO Springer.
8. Mayor F., (2001), Przyszłość świata. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych. Warszawa.
9. Mazurkiewicz A. (2010): Stan wiedzy w wytypowanych dziedzinach w zakresie zrównoważonego rozwoju. Ekspertyza POIG. Praca niepublikowana, ITeE – PIB, Radom.
10. Pineda P., (2002), Pedagogika Laboral, Ariel Education.
11. Przygotowanie się na przyszłość: opracowanie wspólnej strategii w dziedzinie kluczowych technologii wspomagających w UE, (2009), Bruksela, SEK (209/1257).
12. Rauner F., Maclean R., (2008), Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research, UNEVOC-UNESCO.
13. Schelten A., (2005), Grundlagen der Arbeitspädagogik/Podstawy pedagogiki pracy, Frenz Steiner Verlag GmbH.
14. Schmidt F., Ditmann C., (2008), Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung am Beispiel der chemischen Industrie, EQF, Chemie, EBG, GmbH.
15. Toffler A., (1998), Szok przyszłości. Wyd. II. Zys i S-ka, Poznań, www.foresight.polska2020.pl [15 czerwca 2009].
16. Wyniki Narodowego Programu Foresight Polska 2020, (2008), Raport końcowy – tom I.
17. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Komisja Wspólnot Europejskich. Bruksela, 5.09.2006 COM(2006) 479.

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki

henryk.bednarczyk@itee.radom.pl

Nagroda „DIE EUROPA” 2010 dla polskiego projektu IW EQUAL „Przedsiębiorczość w sieci...”

„DIE EUROPA” prize 2010 for the Polish Project Entrepreneurship in the Web... EQUAL Community Initiative

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa, jakość kształcenia, nagroda DIE EUROPA, EVBB.

Key words: vocational education, quality of education, DIE EUROPA prize, EVBB.

Summary

EVBB is a network which is active all over Europe and which involves members of all kinds of different forms of organization, structures and size. This includes nationwide active associations, regional and local educational centres, market-oriented training centres, non-profit organizations and universities, which are all connected to local, regional and national politics. In their countries several members are among the leading providers of VET and in this function are involved in their national discussions about European educational policies, EQF and ECVET, especially Lifelong Learning. Every year the “DIE EUROPA” prize is awarded by the Adalbert Kutsche Foundation to EVBB members who have initiated innovative projects involving disadvantaged young people.

Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB) zostało założone w grudniu w 1992 r. w Dusseldorfie, kilka miesięcy po stworzeniu rynku wewnętrznego Unii Europejskiej. To otwarcie umożliwiło współpracę instytucji edukacyjnych krajów europejskich. Zamiarem instytucji założycielskich było stworzenie kryteriów zapewnienia jakości ofert kształcenia zawodowego oraz intensyfikacja prac nad europejską polityką edukacyjną.

EVBB – związek „znaku jakości”

Tuż po zainicjowaniu działalności stowarzyszenia, w podejmowane działania aktywnie włączyły się instytucje spoza obszaru Unii Europejskiej, m.in. z Rosji. Mimo podejmowanych w poszczególnych państwach członkowskich starań na rzecz stworzenia narodowych standardów jakości dla edukacji, a szczególnie dla edukacji zawodowej, brakowało ciągle spójnej europejskiej polityki jakościowej. Członkowie, założyciele Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego zobowiązali się do stworzenia wspólnych kryteriów jakości dla instytucji członkowskich. Oznacza to brak certyfikatów, zewnętrznych kontroli, natomiast obowiąz-

kowe są coroczne sprawozdania członków przed komisją jakości. Uznanie kryteriów jakości stało się warunkiem przyjęcia do Stowarzyszenia nowych członków.

Podstawą dla sporządzenia kryteriów jakości Stowarzyszenia były standardy jakości, które obowiązywały dla gospodarki. W szczególności dlatego, że celem edukacji zawodowej jest zapewnienie zdolności do zatrudnienia w przedsiębiorstwach, a to z kolei wymaga (zgodnie ze standardami ISO), także certyfikatów od dostawców kształcenia i dokształcania zawodowego. Pomysł związku dotyczący bycia „znakiem jakości” oraz opracowania kryteriów jakości został utrzymany, ale kryteria jakości były pierwotnie ustalone według ISO 9000. Wymagały zatem aktualizacji zgodnie z ISO 9001:2008, która aktualnie jest przygotowywana. Dzięki temu instytucje członkowskie mogą łatwo uczynić krok w stronę uzyskania certyfikatów ISO.

Kwestia zapewniania jakości stała się przedmiotem prawie wszystkich corocznych konferencji międzynarodowych EVBB. Komisja Europejska zleciła już przed laty stworzenie Europejskiego Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego – CEDEFOP, aby zajęło się kwestią europejskiej polityki jakości. Od tamtej pory na międzynarodowych konferencjach Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego wymieniane są informacje o rozwoju i postępach w tym obszarze w poszczególnych krajach.

Wydaje się, że uwarunkowana przez struktury pracy Unii Europejskiej integracja partnerów społecznych oraz instytucji naukowych jest trudna do zastosowania dla instytucji edukacyjnych, szczególnie dla oferentów dokształcania. Jednakże system jakości stworzony przez CEDEFOP nie stanowi prawdziwej alternatywy dla systemu zarządzania jakością według standardów ISO lub (tak jak EVBB zaleca swoim członkom) według kryteriów jakości wzorowanych na ISO.

Chociaż w zaleceniach Komisji Europejskiej dotyczących tworzenia ram kwalifikacyjnych edukacji ustawicznej uwzględniono wspólne zasady dla zapewniania jakości w edukacji w szkołach wyższych oraz w edukacji zawodowej w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacyjnych, to jednak w roku 2006 powstał wydzielony system dla szkół wyższych, a w roku 2008 własne europejskie ramy odniesienia dla zapewniania jakości w edukacji i dokształcaniu zawodowym. Należy zbadać potrzebę tworzenia takich niezależnych systemów, jak Europejski System Transferu Punktów (ECTS) dla szkół wyższych, Europejski System Punktów Edukacyjnych w Kształceniu Zawodowym (ECVET) dla edukacji zawodowej, Europejskie Ramy Odniesienia dla zapewniania jakości w edukacji i dokształcaniu zawodowym oraz czy nie zakłócają one drożności systemu kształcenia. Kwestia ta została przedyskutowana na ostatniej międzynarodowej konferencji EVBB w Krakowie.

Międzynarodowe konferencje Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego

Międzynarodowe konferencje kształtują od połowy lat 90. zasadniczą część działalności EVBB. Służą omawianiu kluczowych kwestii europejskich związanych z kształceniem i szkoleniem zawodowym, dyskusji nad polityką edukacyjną Unii Europejskiej (również w kontekście zmian gospodarczych), przedstawieniu przykładów dobrych praktyk. Obok kwestii zapewniania jakości w edukacji zawodowej na konferencjach dyskutowane są możliwości zmniejszania bezrobocia wśród młodzieży, osób długotrwale bezrobotnych oraz wspierania osób dyskryminowanych. Prezentowane są projekty zakończone sukcesem jako przykłady dobrych praktyk.

Pierwsza międzynarodowa konferencja EVBB odbyła się w Eupen/Raeren w roku 1996.

Konferencje w Maastricht 1997 r. w Parlamencie Europejskim w Brukseli w roku 1998 oraz uczestnictwo przewodniczącego Parlamentu Europejskiego, José Maria Gil-Robles, były przełomowe, ze względu na współpracę ze specjalistycznymi agendami Unii Europejskiej takimi, jak: CEDEFOP oraz European Training Foundation (ETF) a także utworzenie europejskiej koncepcji jakości w edukacji zawodowej.

Uczestnictwo wicepremiera i ministra edukacji oraz ministra pracy Bułgarii w konferencji w roku 1999 w Sofii służyło rozpowszechnianiu europejskiej polityki jakości prowadzonej przez Stowarzyszenie i omówieniu kwestii kształtowania europejskiego rynku pracy.

W roku 2001 na Uniwersytecie Lomonossov wspólnie z Rosyjską Akademią Edukacji w Moskwie zorganizowana została piąta międzynarodowa konferencja EVBB. Wraz z Rosyjską Akademią oraz rosyjskim ministerstwem edukacji reprezentowanym przez wiceministra dr. Aleksandra Kondakova, podjęto uchwałę o nowym ukierunkowaniu kryteriów jakości EVBB według ISO 9000:2001, zainicjowano wdrożenie działań dotyczących jakości w edukacji.

Konferencje w Bukareszcie (2002 r.) oraz w Berlinie (2003 r.), obok zapewnienia jakości w edukacji zawodowej w kontekście europejskim, miały na celu także przedstawienie projektów, które zakończyły się sukcesem, a które odnosiły się do problematyki zmniejszenia bezrobocia wśród młodzieży, osób długotrwale bezrobotnych oraz wspieraniu osób dyskryminowanych. Ta linia była kontynuowana przez Stowarzyszenie także podczas konferencji w Strasburgu (2004 r.) w Parlamencie Europejskim. Od tej konferencji gościnnie w konferencjach EVBB brała udział także delegacja z Chin, w szczególności przedstawiciele regionalnych urzędów pracy, na przykład z Qingdao i Shenyang. To właśnie wtedy Fundacja im. Adalberta Kitsche po raz pierwszy wyrażając szczególne uznanie dla projektów, które były poświęcone zaangażowaniu społecznemu przyznała nagrodę „DIE EUROPA”, która została wręczona w Parlamencie Europejskim za projekt *Integracja młodzieży z domów dziecka poprzez edukację zawodową*, Niemiecko-Rumuńskiej Fundacji, Centrum Kwalifikacji z Timisoary.

Pierwsza konferencja po rozszerzeniu Unii Europejskiej odbyła się we wrześniu 2005 roku, w parlamencie w Budapeszcie. Przewodnicząca węgierskiego parlamentu, dr Katalin Szili, ale także minister zatrudnienia i pracy Węgier, Gábor Cizmár oraz sekretarz w ministerstwie dziedzictwa narodowego Węgier, prof. dr András Benedek, pozytywnie zaopiniowali wymagania stawiane europejskiej edukacji zawodowej w kontekście odmienności krajowych systemów edukacji zawodowej. Członkowie oraz współpracujące ze Stowarzyszeniem instytucje przedstawiły projekty edukacyjne, które odniosły sukces. Po raz pierwszy udostępnione zostały publikacje pokonferencyjne wszystkim członkom Parlamentu Europejskiego oraz niemieckiego Bundestagu, a także wszystkim narodowym instytucjom edukacyjnym.

Konferencja w roku 2006 była dziesiątą konferencją Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego i po raz kolejny ustanowiła nowe standardy. Prezydent Republiki Słowacji, dr Iwan Gašparovič, przejął patronat nad konferencją, której pierwszy dzień obrad odbył się w Pałacu Prymasowskim w Bratysławie. W spotkaniu uczestniczyli i zabrali głos: wicepremier Republiki Słowacji – dr Dušan Čaplovič, komisarz Unii Europejskiej ds. edukacji powszechnej i zawodowej, kultury i wielojęzyczności – Jana Figél oraz fiński ambasador – Rauno Viemerö, jako przedstawiciel kraju przewodniczącego Unii Europejskiej. Konferencja została przygotowana i przeprowadzona w ścisłej współpracy z kierownikiem kancelarii prezydenta państwa, ambasadorem – Janem Foltinem, kierowniczką departamentu Słowackiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych

nych – dr Marianną Oravcovą oraz niemiecką ambasadą. Była to największa konferencja z udziałem 150 uczestników, w tym ponad 40 przedstawicieli słowackich władz oświatowych i komunalnych oraz ponad 100 gośćmi z innych krajów.

Kolejnym milowym krokiem była konferencja EVBB w 2007 roku pod patronatem prezydenta Austrii – dr. Heinza Fischera, w wiedeńskim Hofburgu. Pod hasłem *Mobilność, migracja, kompetencje międzykulturowe, sieci – wyzwania edukacji zawodowej w Europie* opracowany został szeroki zakres istotnych tematów europejskich kwestii i problemów kształcenia zawodowego, mobilności na rynku pracy, w szczególności osób dyskryminowanych.

Motto: *Nikt nie może pozostawać w tyle!* było hasłem przewodnim międzynarodowej konferencji Stowarzyszenia w 2008 roku w Krakowie. Poruszano wówczas różne aspekty tematu „Dialog międzykulturowy – transfer wiedzy, zarządzanie edukacją oraz zapewnianie jakości” w celu określenia wpływu europejskiej polityki oświatowej na systemy kształcenia w różnych krajach, wdrażania europejskich rozwiązań dotyczących jakości w kształceniu zawodowym w globalnym świecie na przykładzie projektów w Azji.

Nagroda „DIE EUROPA” 2010

Długoletni przewodniczący, a obecnie honorowy przewodniczący Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego, dr Adalbert Kitsche, założył fundację działającą przy Europejskim Stowarzyszeniu Instytucji Kształcenia Zawodowego. Celem fundacji jest wyróżnianie projektów z dziedziny edukacji zawodowej, które w szczególnie sposób poświęcone są wspieraniu osób dyskryminowanych.

Nagroda jest przyznawana projektom z okazji corocznej międzynarodowej konferencji Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego. Dziesięcioosobowe jury wybiera zwycięzcę według ustalonych kryteriów. Zamiarem Fundacji i Stowarzyszenia jest to, aby wyróżnienie otrzymywały projekty przeznaczone dla osób dyskryminowanych. Dotychczas Nagrodę otrzymali:

- 2009 EBG, Niemcy, projekt *Szansa dla wszystkich* dotyczący tworzenia nowych miejsc pracy dla migrantów,
- 2008 EUWATEC GmbH Detmold, Niemcy, projekt *Lehmfluss II – Inicjatywa dla osób starszych pozostających przez dłuższy czas bez pracy w landzie Nadrenia-Westfalia*,
- 2007 Niemiecko-Rumuńska Fundacja, Centrum Kwalifikacji, Timisoara, Rumunia, projekt *Szansa na ponowną integrację – edukacja więźniów osadzonych w więzieniu o zaostrożnym rygorze*,
- 2006 Fundacja dla Dzieci i Młodzieży, Budapeszt, Węgry, projekt *Usługi dla niewidomych – nowe możliwości zatrudniania osób niewidomych*,
- 2005 CJD Verband, Niemcy, projekt: *Wskazówki na życie – projekt integracyjny przekraczający granice dla dyskryminowanych młodych osób dorosłych na pierwszym rynku pracy poprzez edukację zawodową ukierunkowaną na działanie oraz tworzenie przekraczających granice struktur współpracy*,
- 2004 Niemiecko-Rumuńska Fundacja, Centrum Kwalifikacji, Timisoara, Rumunia, projekt *Integracja młodzieży z domów dziecka poprzez zdobywanie kwalifikacji zawodowych*.

Idea wsparcia reprezentowana przez fundację w porozumieniu z dobroczyńcami Fundacji im. Adalberta Kitschego oraz Europejskim Stowarzyszeniem Instytucji Kształcenia Zawodowe-

go została poszerzona zarówno o wspieranie sztuki i kultury, jak i uczczenie wybitnych osobistości za ich osiągnięcia dla Europy.

W tym roku w Lizbonie przedstawiciele EVBB wraz z Fundacją Adalberta Kitschego, nagrodą główną uhonorowali Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Ośrodek Pedagogiki Pracy



Uroczyste wręczenie nagrody „Die Europa 2010”
(od prawej: prof. H. Bednarczyk mgr M. Kacprzak, Berthold Kuhn – prezes EVBB)

Innowacyjnej Gospodarki za projekt IW EQUAL: *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności małych i średnich przedsiębiorstw*. Nagrodę z rąk prezesa EVBB w imieniu EVBB oraz Fundacji odebrali przedstawiciele ITeE – PIB: prof. Henryk Bednarczyk oraz mgr Małgorzata Kacprzak: *Gratulujemy nagrodzonego, naszemu członkowi, Ośrodkowi Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki, Instytutowi Technologii Eksploatacji – Państwowemu Instytutowi Badawczemu w Radomiu (Polska) jeszcze raz bardzo serdecznie i życzymy sobie kolejnych kreatywnych działań i projektów, które będą mogły*

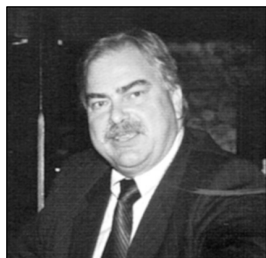
stać się modelami dla polityki także w innych krajach – powiedział Berthold Kuhn – prezes EVBB – jest to zapewne odważny krok jury, że w centrum uwagi postavili osoby dyskryminowane objęte projektem godnym szczególnego wsparcia przez działającą przy naszym stowarzyszeniu Fundację im. Adalberta Kitsche dla dyskryminowanych małych przedsiębiorstw w Polsce.



prof. Richard Teßmer –
wiceprezes EVBB

Zasługi projektu dla wspierania grup defaworyzowanych zostały podkreślone także przez członków jury (m.in. prof. Richard Teßmer – wiceprezes EVBB). Uroczystą laudację wygłosił dr Bernhard Beckmann – sekretarz generalny EVBB. Celem projektu był wzrost konkurencyjności mikroprzedsiębiorstw, rozbudzenie postaw przedsiębiorczych poprzez wypracowanie nowych metod kształcenia/doskonalenia zawodowego z wykorzystaniem technologii informacyjnych.

Rezultatem było stworzenie możliwości zapewniających w szybki, prosty i niewymagający dużych nakładów finansowych dostęp do usług wspierających funkcjonowanie mikroprzedsiębiorstw za pośrednictwem zbudowanego od podstaw internetowego portalu *Internetowy Doradca Przedsiębiorcy – doradztwo i szkolenia e-learning* – www.mikroprzedsiębiorczosc.pl.



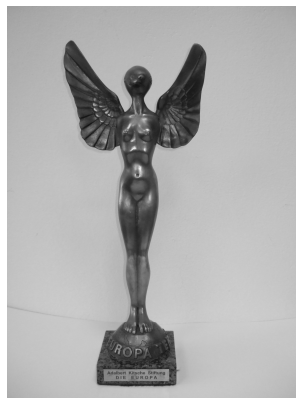
dr Bernhard Beckmann –
sekretarz generalny EVBB

Projekt był skierowany do grupy mikroprzedsiębiorców stanowiących dyskryminowaną grupę wśród sektora MSP, mimo że stanowią ponad 96% ogólnej liczby przedsiębiorstw w Polsce. Beneficjentami projektu była grupa 400 mikroprzedsiębiorstw (branża poligraficzna, fotograficzna, odzieżowa, obuwnicza, drzewna). Cechuje ją bowiem mały potencjał, skala działalności oraz brak wiedzy i umiejętności informatycznych, słabe więzi, niski kapitał społeczny.

Mikroprzedsiębiorstwa charakteryzują się wysoką w porównaniu z innymi aktywnością, zapewniają zatrudnienie sobie i innym, zwykle są to firmy rodzinne, napotykające w swym funkcjonowaniu na wiele barier: ograniczenia finansowe, prawne, wysokie koszty

pracy, nie uczestniczą w szkoleniach stacjonarnych, są zainteresowane informacjami praktycznymi, ale nie są w stanie samodzielnie wprowadzić innowacji technologicznych i organizacyjnych.

Wręczana statuetka „Die EUROPA” to uskrzydłona kobieca postać odlana w brązie z głową przypominającą głowę gołębia pokoju. Postać ta stoi na stylizowanej kuli ziemskiej na kontynencie Europy. Statuetka opatrzona jest napisem „EUROPA TERRA NOSTRA – Europa nasz kraj, nasza ojczyzna”. Rzeźba ma 55 cm wysokości i waży 6 kg. Została zaprojektowana przez Ladislava Dryaka, rzeźbiarza urodzonego w 1930 roku w byłej Czechosłowacji, i przedstawia w obrazowy sposób ideę pokojowej Europy.



Sieci międzynarodowe

Pracami Stowarzyszenia kieruje prezydium i sekretariat generalny. Przewodniczącym Stowarzyszenia był w latach 1992–2005 dr Adalbert Kitsche, a od roku 2005 jest nim Berthold Kuhn. Pozostali członkowie prezydium: dr Adalbert Kitsche – honorowy przewodniczący; prof. dr Richard Teßmer – wiceprzewodniczący; Werner Siegmund – wiceprzewodniczący; Ernst W. Stothfang – wiceprzewodniczący i skarbnik; dr Bernhard Beckmann – sekretarz generalny; Nicolae Cernei; Henryk Kuchczyński; dr Hortensia Gorski.

Aby realizacja międzynarodowych i europejskich projektów mogła kończyć się sukcesem, wymaga dobrych pomysłów, ukierunkowania projektów na poprawę jakości kształcenia, lecz także ścisłej współpracy partnerów w ramach tworzonych sieci. EVBB dzięki zaangażowaniu swoich członków i partnerów w projektach, dzięki wymianie informacji, szczególnie podczas corocznych konferencji, prezentacji przykładów dobrych praktyk wśród zrealizowanych projektów sprzyja intensyfikacji prac nad edukacją w wymiarze europejskim i światowym.

Literatura

1. Bednarczyk H., Religa J., Koprowska D., Die Unternehmungsgeist im Netz – Internet als eine Chance für den Wachstum der Wettbewerbsfähigkeit, das Projekt der Gemeinschaftsinitiative EQUAL, [w:] Creativity and Innovation in Vocational Training in Europe, EVBB, Rzym 2009.
2. Teßmer R., Eröffnung von Perspektiven für den europäischen Arbeitsmarkt, [w:] Mobilität, Migration, Interkulturelle Kompetenz, Netzwerke – Herausforderung der Beruflichen Bildung in Europa, Wiedeń 2007.
3. Timischl W., Schwerpunkte der österreichischen Berufsbildung, [w:] Mobilität, Migration, Interkulturelle Kompetenz, Netzwerke – Herausforderung der Beruflichen Bildung in Europa, Wiedeń 2007.
4. European Association of Institutes for Vocational Training (EVBB): www.evbb.de.

dr Bernhard Michael BECKMANN

Sekretarz Generalny Europejskiego Stowarzyszenia
Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB)
b.beckmann@ebg.de

Recenzje, konferencje, informacje

Edukacja – Technika – Informatyka, Przemysł, 21–22 września 2010 r. VIII Międzynarodowa Konferencja Naukowa

Głównym organizatorem tegorocznej konferencji był Zakład Dydaktyki Techniki i Informatyki Instytutu Techniki Uniwersytetu Rzeszowskiego. W odróżnieniu jednak od poprzednich konferencji, tegoroczna odbyła się nie w Iwoniczu Zdroju a w Przemysłu.

Celem konferencji była kontynuacja podjętej w latach ubiegłych dyskusji nad podstawowymi problemami edukacji technicznej, informatycznej i zawodowej w polskim i zagranicznych systemach oświaty. Szczególną uwagę zwrócono na konsekwencje pedagogiczne wynikające z kierunków rozwoju społeczeństwa informacyjnego.

Otwarcia konferencji dokonali prof. dr hab. Waldemar Furmanek oraz dr hab. Wojciech Walat, który przedstawił główne problemy edukacji technicznej, zawodowej i informatycznej pojawiające się w publikacjach uczestników konferencji. Wiodącą tematyką tych publikacji jest troska o człowieka, jako sprawcy i świadka współczesnych przemian społecznych i technologicznych w edukacji technicznej i zawodowej oraz w świetle idei zrównoważonego rozwoju.

W pierwszej części konferencji wygłoszono trzy referaty kluczowe. Profesora dr hab. Vlado Galić w referacie *Education for ethical tourism and business ethics* zwrócił

uwagę na potrzebę ulepszania całego procesu edukacyjnego w sferze etyki biznesu ze szczególnym uwzględnieniem przemysłu turystycznego, który bardzo często stanowi podstawę bezpieczeństwa ekonomicznego wielu regionów. Wiele wspólnych treści z tym referatem można było znaleźć w pracy Pani dr hab. inż. Wiktorii Sobczyk pt. *Edukacja – ekologia – ekorozwój, czyli o wdrażaniu zasad zrównoważonego rozwoju*. Autorzy pracy podkreślili zarówno rolę szkolnej i pozaszkolnej edukacji ekologicznej, jak i pokazali ewolucję i znaczenie słowa „ekorozwój” – od momentu jego powstania na konferencji ONZ w Sztokholmie w 1972 roku, gdzie po raz pierwszy została sformułowana idea „ekorozwoju” a społeczeństwo realizujące tę idee zostało scharakteryzowane jako ...*społeczeństwo uznające nadrzędność wymogów ekologicznych, których nie należy zakłócać przez wzrost cywilizacyjny oraz rozwój kulturalny i gospodarczy, zdolne do sterowania swoim rozwojem w celu utrzymania homeostazy i symbiozy z przyrodą, a więc respektujące oszczędną produkcję i konsumpcję oraz wykorzystanie odpadów (...)*¹. W przekonaniu autorów referatu idea ekorozwoju będzie realizowana tylko w warunkach odpowiednio

¹ W. Sobczyk, A. Biedrawa, A. Kowalska, M. Pawul: *Edukacja – ekologia – ekorozwój, czyli o wdrażaniu zasad zrównoważonego rozwoju*. *Edukacja – Technika – Informatyka*. Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej, „Rocznik Naukowy”, nr 1.2010, Część 1, Uniwersytet Rzeszowski 2010.

skonstruowanego systemu prawnego, który jest podstawą prowadzenia wszelkich działań edukacyjnych, również w zakresie edukacji dorosłych. Trzeci referat tej części konferencji był analizą zmian w systemie edukacji na Słowacji w zakresie edukacji zawodowej, technicznej i ogólnotechnicznej. Analiza została zaprezentowana również w kontekście historycznym.

Pozostałe, zgłoszone na konferencję referaty uczestników zaprezentowane zostały w czterech sesjach tematycznych:

- Edukacja techniczna, edukacja zawodowa;
- Kształcenie nauczycieli, edukacja ekologiczna i regionalna;
- Edukacja informatyczno-informacyjna, informatyczne przygotowanie nauczycieli;
- Wirtualne systemy edukacyjne i wybrane problemy modelowania matematycznego.

W tej części konferencji swoje referaty wygłosili uczestnicy z Czech, Chorwacji, Ukrainy, Słowacji oraz przedstawiciele polskich instytucji naukowych m.in.: Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Szkoły Aspirantów Państwowej Straży Pożarnej w Krakowie, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Politechniki Radomskiej, Uniwersytetu Marii-Curie Skłodowskiej w Lublinie, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu.

Podsumowania i zakończenia konferencji dokonał prof. dr hab. Waldemar Furmanek stawiając pytania o to, jakie „jutro” edukacji, techniki winniśmy kreować. „Jutro” podobne do dziś? – co oznaczać może postawę adaptacyjną i pełną akceptację współczesnego systemu rozwoju świata, w tym edukacji – ze wszystkimi jego niedoskonałościami, czy „jutro” odmienne od dziś – wolne od zagrożeń, zjawisk negatywnych, często również patologii. Niezależnie jednak od wyznawanej wizji przyszłości świata nie możemy sobie

pozwolić na rozwiązania, w których postęp naukowo-techniczny będzie się rozmiął z wartościami duchowymi człowieka. Nie dojdzie do tego tylko w sytuacji, w której *...każdy człowiek, będzie choćby w elementarnym zakresie rozumiał zjawiska techniki tak mocno przenikające środowisko życia i pracy człowieka.*²

Tomasz Sułkowski
ITeE – PIB, Radom

Ogólnopolskie Seminarium Badawcze Badanie – Dojrzewanie – Rozwój Lwów 16–21 sierpnia 2010 roku

Niewiele można odnaleźć przykładów takiej działalności naukowo-badawczej jaka dokonuje się w ramach spotkań Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego, prowadzonego przez zespół pedagogów pracy, a organizowanego pod kierownictwem prof. dr. hab. Franciszka Szloska. Odbывające się systematycznie (dwa razy w roku) konferencje naukowe, poświęcone zagadnieniom metodologii badań pedagogicznych, zostały zainicjowane przed dziesięcioma laty podczas seminarium grupy doktorantów, skupionych wokół swoich promotorów – wspomnianego prof. dr. hab. F. Szloska, a także prof. dr. hab. R. Gerlacha i prof. dr. hab. S. Czarneckiego.

Prowadzony w ramach seminarium badawczego dyskurs metodologiczny przebiega zarówno w obszarze szeroko rozumianej metodologii badań, jak i problemów dotyczących planowania i realizacji procedur badawczych. Stąd wśród tematów seminarium obok podejmujących rudymenarne kwestie episte-

² W. Furmanek, Konsumeryzm, konsumpcjonizm, wyzwania dla edukacji. Edukacja – Technika – Informatyka. Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej, „Rocznik Naukowy”, nr 1.2010, Część 1, Uniwersytet Rzeszowski 2010.

mologii i metodologii badań (jak: *Obiektywizm i subiektywizm w badaniach naukowych; Znaczenie krytyki naukowej dla rzeczywistego rozwoju naukowego; Ilościowe i jakościowe orientacje badawcze*), podejmowane są też tematy szczegółowe, istotne z punktu widzenia samej praktyki realizacji badań (np. *Eksperyment, obserwacja jako metody badań. Teoretyczno-praktyczne aspekty stosowania weryfikacji statystycznych w badaniach pedagogicznych. Narzędzia badawcze – zasady doboru i konstruowania oraz stosowania*).

W konferencjach seminarium, które odbyły się w ciągu dekady jego działalności wzięło udział ponad 30 profesorów, niejednokrotnie zostając jego stałymi uczestnikami. Choć prezentują różne dyscypliny pedagogiczne gros profesorów – uczestników seminarium – prowadzi badania w obszarze pedagogiki pracy i andragogiki. Pośród nich wyjątkowe miejsce zajmuje prof. dr hab. Nella Nyczkało, sekretarz Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, osoba o wielkim sercu i olbrzymich zasługach dla rozwoju ukraińskiej i szerzej – europejskiej pedagogiki pracy i andragogiki. Jej międzynarodowej działalności naukowej należy zawdzięczać intensyfikację tak ważnego i potrzebnego przepływu wiedzy naukowej, zbliżenie i wymianę doświadczeń środowisk polskich i ukraińskich pedagogów, a pedagogów pracy w szczególności. To dzięki inicjatywie profesor Nelly Nyczkało, popartej zaangażowaniem i talentem organizacyjnym przewodniczącego seminarium – profesora F. Szloska, tegoroczne Ogólnopolskie Seminarium Badawcze (16–21 VIII 2010 r.) odbyło się we Lwowie.

Miejscem obrad, a zarazem pobytu uczestników seminarium stała się Lwowska Wyższa Szkoła Zawodowa Obsługi Restauracyjnej i Turystycznej. Uczestnikom seminarium nie tylko zapewniono w niej komfortowe

warunki pracy i wypoczynku, lecz także stworzono możliwość bezpośredniego poznania placówki. Stanowi ona – o czym wszyscy mogli się naocznie przekonać – wzór doskonałej organizacji i realizacji edukacji zawodowej dla całej Europy. Szkoła kształci na najwyższym poziomie profesjonalizmu organizatorów usług restauracyjnych i hotelowych, kierowników sal, kelnerów, barmanów, kucharzy, cukierników, recepcjonistów, pracowników usług hotelowych, a także organizatorów imprez i wycieczek. Dyrektor H.F. Bałuszcza, prezentując działalność placówki podkreślała, że przyjęte przez społeczność nauczycieli i uczniów hasło: *Europejskie kształcenie – europejskie usługi*, pozostaje prawdziwie wcielaną w życie codziennością, wzajemnie przenikającą się nauką i praktyką. Wysokie umiejętności prezentowane przez uczniów, także w trakcie realizacji zadania przyjęcia i obsługi uczestników seminarium, dowodzą efektywności obranego modelu kształcenia. Jest w pełni uzasadnionym sądem, że już samo ulokowanie tegorocznego Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego kreowało ciekawe doświadczenia poznawcze z zakresu kształcenia zawodowego Ukrainy, choć oczywiście nie ono decydowało o jego wyjątkowości.

Tegoroczne seminarium badawcze wyróżniało bowiem przede wszystkim to, że jego **program daleko wykraczał poza swoje tradycyjne formy**, nakierowane na realizację dyskursu metodologicznego. Stało się imprezą o zdecydowanie szerszym spektrum działań, ogniskującą w swych ramach kilka szczególnych wydarzeń, których wyeksponowanie stanowi środowiskową powinność. O randze imprezy świadczy fakt, że objął nad nią patronat honorowy Przewodniczący Parlamentu Europejskiego – profesor Jerzy Buzek. List skierowany do uczestników seminarium odczytał w jego imieniu, podczas uroczystości

otwarcia, dyrektor Biura Poselskiego J. Buzka w Raciborzu – mgr H. Kretek.

Na odnotowanie zasługuje okoliczność międzynarodowego: polsko-ukraińskiego składu uczestników seminarium. Nie licząc ponad pięćdziesięcioosobowej grupy stałych uczestników seminarium, do Lwowa przybyło około 30 osób, reprezentujących wiodące ośrodki naukowe i uczelnie pedagogiczne Ukrainy. Wśród nich byli Ministrowie Oświaty w wolnej Ukrainie – profesor Wasyl G. Kremień i profesor Ivan A. Zjazun, a także rektorzy kilku uniwersytetów (m.in. Państwowego Uniwersytetu im. B. Chmielnickiego w Czerkasach – profesor Anatol I. Kuźmiński, Lwowskiego Państwowego Uniwersytetu Bezpieczeństwa – generał profesor Michajło M. Kozjar). Wśród gości seminarium – obok przedstawicieli nauki – znaleźli się też przedstawiciele władz regionu: wojewoda lwowski – Wasyl M. Gorbal, vice wojewoda – Miron D. Jankiv, naczelnicy: Wydziału Oświaty – Michajło G. Bregin, Wydziału Kultury i Turystyki – Halina G. Doroszuk.

Międzynarodowy skład i kulturowe zróżnicowanie uczestników stworzyły sprzyjający klimat dla namysłu nad głównym tematem konferencji jakim były badania komparatystyczne i ich znaczenie dla rozwoju pedagogiki teoretycznej i stosowanej. Podjęcie takiej problematyki stanowiło doskonały kontekst dla szczególnej uroczystości, która bezpośrednio angażując uczestników seminarium stała się jego częścią, a mianowicie uroczystość **nadania przez Narodową Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy profesorowi dr hab. J. Niemcowi tytułu doktora *honoris causa***. Laureat odebrał nominację 17 VIII 2010 z rąk prezydenta NANP – profesora W. Kremienia. Uroczysta laudacja wygłoszona przez Prezydenta, zaprezentowanie sylwetki naukowej wyróżnionego – przez profesora T. Nowackiego, a także kolejne wystąpienia podnoszące wkład Profesora J. Niemca w roz-

wój pedagogiki i badań porównawczych (profesorów A.I. Kuźmińskiego i F. Szloska) oraz pełne uznania, wdzięczności i szacunku głosu wychowanków laureata (m.in. profesor A. Karpińskiej), jak też wyrazy szczerego podziwu i serdeczne gratulacje wszystkich zebranych złożyły się na niepowtarzalną atmosferę imprezy. Jej ukoronowaniem stał się wykład profesora Jerzego Niemca, który nawiązując do problematyki współpracy międzynarodowej oraz badań komparatystycznych, okazał się wykładem wiodącym dla seminarium.

Właśnie problem istoty, charakteru badań komparatystycznych, oraz metod, technik i procedur stosowanych w ich realizacji stanowił przedmiot obrad konferencji. W jej trakcie swoje referaty wygłosiło kilkunastu prelegentów ze strony polskiej i ukraińskiej.

Profesor Olga Matwiejenko wskazała na potrzebę rozwoju pedagogiki porównawczej i na wartość międzynarodowej wymiany doświadczeń edukacyjnych. Omówiła funkcje pedagogiki porównawczej, dokonując analizy porównawczej systemu kształcenia nauczycieli w kilku krajach Europy i świata. Zwróciła uwagę, że treści pedagogiki porównawczej, wzmacniając i rozwijając postawy otwartości i tolerancji, zawierają istotny komponent wychowawczy. W tym kontekście profesor O. Matwiejenko oceniła zaawansowanie badań i stan wiedzy pedagogiki porównawczej na Ukrainie jako wciąż niezadowolające i wskazała na potrzebę ich rozwoju. Wątek ten podjęła w swym głosie, skupionym na edukacji pedagogicznej w wymiarze transeuropejskim, także prof. Natalia Avshenyuk. Natomiast dr Jolanta Wiśniewska poddała analizie zmiany w edukacji wyższej, inicjowane realizacją zobowiązań Procesu Bolońskiego.

W perspektywie dyskursu porównawczego podjęto problematykę kształcenia nauczycieli. Temat zainicjowało wystąpienie

profesora I. Zjazuna: *Nauczyciel w wymiarze porównań historycznych*, kontynuowane przez profesora Jarosława Kamińskiego i Hrygorija Wasionowycza, zwracających uwagę na problem doskonalenia zawodowego nauczycieli, pozwalające stawiać się im refleksyjnymi praktykami. W tym kontekście profesor Anna Karpińska przedstawiając prace naukowe pracowników kierowanej przez nią Katedry Dydaktyki Uniwersytetu w Białymstoku – zwróciła uwagę zebranych na występujący we wszystkich systemach edukacyjnych problem niepowodzeń dydaktycznych. Problematykę specyfiki pracy nauczycielskiej w aspekcie zagrożeń mobbingiem zaprezentowała mgr Elżbieta Strutyńska.

Ścisłe związanym z tematyką konferencji były referaty, prezentujące problemy systemów szkolno-oświatowych w państwach europejskich – we Francji (prof. Larysa Zjazun) i w Finlandii (dr Teresa Janicka-Panek). Z uwagi na bezpośrednie doświadczenia prelegentek, wyniesione z pobytów w tych krajach, umożliwiających pogłębioną refleksję nad uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi oraz gospodarczymi omawianych systemów oświatowych, wystąpienia należy ocenić jako wysoce merytoryczne, a także niezwykle obrazowe i skłaniające do dyskusji.

Równie ciekawym i wyzwalającym żywą dyskusję uczestników elementem seminarium stał się panel, prowadzony przez prof. dr. hab. F. Szloska. W roli panelistów uczestniczyli w nim wspomniana dr T. Janicka-Panek oraz dr T. Graca, dr J. Sikora oraz dr A. Sas-Badowska. Dyskutanci przedstawiali zróżnicowane poglądy na temat specyfiki pedagogiki porównawczej jako subdyscypliny pedagogicznej, choć wszyscy podkreślali interdyscyplinarny charakter badań porównawczych.

Niezwykle interesującą i ważną dla uczestników seminarium stała się prezentacja działalności Centrum Polonistyki przy Uni-

wersytecie im. I. Franka w Żytomierzu, którą przedstawiła dyrektor Natalia Misiac. Uświadomiła uczestnikom seminarium ogrom działań podejmowanych przez Centrum, związanych z krzewieniem kultury polskiej i prowadzeniem międzykulturowego dialogu. Wśród działań obok nauczania języka polskiego i prowadzenia badań naukowych, dotyczących problematyki kultury polskiej oraz działalności szkoleniowo-metodycznej dla nauczycieli polonistów, Centrum prowadzi aktywność publicystyczną (wydaje czasopismo „Ukraińska Polonistyka”) i ożywioną działalność wśród studentów. Dyrekcja Centrum Polskiego – za zachowywanie tradycji i kultury polskiej oraz organizację nauki języka polskiego została odznaczona medalami Rządu RP *Pro memoria* i wyróżniona przez Radę Miejską w Żytomierzu.

Zakres tematyki oraz wielość poruszanych podczas obrad wątków uniemożliwia ich zaprezentowanie w ciasnych ramach sprawozdania. W tym miejscu wypada tylko wyrazić oczekiwanie uzyskania pełnego materiału w postaci poseminaryjnej monografii i przekonanie o szczególnej wartościowości jej zawartości.

Tradycją letnich zjazdów seminarium badawczego jest aranżacja imprezy kulturalnej. W tegorocznym seminarium okazji do przeżyć, także wzruszeń wynikłych ze spotkania z historią i kulturą było wiele. Zwiedzanie zabytków Lwowa, Cmentarza Łyczakowskiego, uczestnictwo w koncercie zorganizowanym dla uczczenia 200 rocznicy urodzin wielkiego kompozytora Fryderyka Chopina – stanowiło okoliczności dopełniające całość imprezy. Uczestnictwo w tym wyjątkowym paśmie spotkań z nauką i kulturą, doświadczenie międzykulturowym dialogu inspirowało umysły i wyobraźnię.

Ogólnopolskie Seminarium Badawcze Lwów 2010 na pewno stało się znaczącym przedsięwzięciem naukowym, szczególnie

istotnym dla pedagogiki pracy i edukacji dorosłych, pozytywnie wpływającym na stosunki polsko-ukraińskie i sprzyjającym integracji europejskiej.

dr Dorota Jankowska
Akademia Pedagogiki Specjalnej

Pedagogika Pracy
Dyskurs o przyszłości
25–26 października 2010 roku
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Organizatorem Ogólnopolskiej Konferencji naukowej był Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy przy współudziale Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Zaproszeni goście mogli uczestniczyć w sesji plenarnej, na której obecni byli prof. Tadeusz W. Nowacki z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, prof. Z. Wiątrowski z Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, prof. S.M. Kwiatkowski i prof. F. Szlosek z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Na konferencji odbyły się dyskusje plenarne, których tematy skupione były wokół zagadnień: „Kontekst teoretyczny pedagogiki pracy”, „Problematyka badawcza pedagogiki pracy”, „Aksjologiczne i profesjologiczne problemy pedagogiki pracy” oraz na zakończenie „Dokąd zmierzasz pedagogiko pracy?”. Oprócz tego zaplanowane były obrady w sekcjach (zespołach) problemowych, których przewodnikami grupami tematycznymi były „Kształcenie przedzawodowe i zawodowe” oraz „Ustawiczna edukacja zawodowa dorosłych”.

Podczas spotkania uczestnicy podjęli się analizy dotychczasowego dorobku pedagogiki pracy w kontekście wielu osiągnięć badawczych, organizacyjnych, dydaktycznych oraz w zakresie kształcenia kadr naukowych. Zaakcentowany został znaczący dorobek subdyscypliny naukowej jaką jest pedagogika pracy, ale jednocześnie nie zabrakło krytycznego spojrzenia i refleksji nad aktualną jej kondycją i perspektywą dalszego rozwoju. Postawione zostały liczne pytania o przyszłość pedagogiki pracy z próbą formułowania na nie odpowiedzi.

Kierując się troską o dalszy rozwój subdyscypliny pedagogicznej bydgoskie środowisko akademickie na spotkaniu naukowym zainicjowało dyskusję nad przyszłością pedagogiki pracy, skupiając się na kluczowych dla niej zagadnieniach:

- terminologia i metodologia badań,
- rozwój teorii naukowych,
- interdyscyplinarność i kontekst międzynarodowy,
- struktura i zakres problematyki badawczej,
- kształcenie kadr naukowych oraz kadr dla rynku pracy,
- standardy kształcenia studentów.

W dyskusji naukowej postawionych zostało wiele pytań, wśród których na szczególną uwagę zasługują następujące:

1. W jakim zakresie dotychczasowa struktura pedagogiki pracy pozostaje nadal aktualna w warunkach gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa uczącego się?

2. Czy pedagogika pracy spełnia podstawowe warunki konieczne do bycia samodzielną subdyscypliną naukową?

3. W jakim zakresie metodologia pedagogiki pracy jest przydatna i stosowana w prowadzonych badaniach naukowych?

4. Jakie teorie naukowe są przydatne dla rozwoju pedagogiki pracy?

5. Jakie obszary wiedzy wymagają pogłębionych badań empirycznych i analiz teoretycznych?

6. Jaki jest poziom kształcenia w dziedzinie pedagogiki pracy?

Organizatorzy konferencji przygotowali na spotkanie publikację naukową pt.: *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości* pod red. Ryszarda Gerlacha. Całość opracowania podzielona została na trzy części. W pierwszej z nich zamieszczono rozważania dotyczące teoretycznych i metodologicznych podstaw pedagogiki pracy. Przedstawione treści stanowią bogaty materiał do podjęcia dyskusji i refleksji w aspekcie teoretycznym, badawczym i praktycznym.

W kolejnej części opracowania zaprezentowana została problematyka badawcza. Zamieszczono w niej rozważania na temat przemian przedmiotu badań we współczesnej pedagogice pracy, procesu badań i działań praktycznych ze wskazaniem na konieczność współdziałania osób i instytucji naukowych na rzecz dostępu do edukacji zawodowej i wejścia na rynek pracy. Prezentowane zagadnienia oparte zostały głównie na analizie literatury, dokumentach edukacyjnych oraz własnych przemyśleniach autorów tekstów.

Trzecia część publikacji naukowej skupia się wokół wybranych zagadnień pedagogiki pracy w świetle badań. Główne treści dotyczą podstaw metodycznych przygotowania zawodowego młodzieży do realnych warunków pracy, kwestii wychowania przez pracę i dla środowiska pracy, kształtowania postaw i kompetencji w rozwoju zawodowym pracowników.

Reprezentantami Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu na naukowej konferencji byli: dr Dorota Koprowska, która przedstawiła komunikat *Kształcenie kadr pedagogiki pracy dla gospodarki opartej na wiedzy* oraz dr Zbigniew Kramek z komunikatem *Rozwój technologii w ustawicznej edu-*

cji zawodowej w kontekście doświadczeń kształcenia modułowego.

dr inż. Zbigniew Kramek
ITeE – PIB, Radom

Małgorzata Taraszkiewicz, Czesław Plewka
Uczymy się uczyć
Szczecin: WSH TWP, 2010

Małgorzata Taraszkiewicz i Czesław Plewka przekazują Państwu wyjątkowy poradnik. Proszę zwrócić uwagę na połączenie obu składowych: poradnik i wyjątkowy. Wyjaśniam, że taka spójność jest jak najbardziej zasadna i adekwatna do zawartych w nim treści dwóch autorów: Małgorzaty Taraszkiewicz i Czesława Plewki i zasługuje na szczególną rekomendację.

Autorzy się różnią nie tylko płcią, lecz także aranżacją merytorycznej przestrzeni. Są oryginalni i niepowtarzalni. Możecie Państwo odnieść wrażenie, że silę się na komplementy. Ze szczerością zaprzeczę, bo autorzy poradnika nie potrzebują ich. Staram się tylko zaznaczyć, że stanowią (gdyby dokonać porównania matematycznego) zbiory rozłączne w sposobie nie postrzegania, a nazywania zjawisk, o których piszą. Domyślam się, że oczekujecie Państwo dowodu na potwierdzenie tego, że to, co wspólnie stworzyli zasługuje na uwagę. Najpierw jednak postaram wyjaśnić, dla kogo ten podręcznik jest przeznaczony i po co został napisany. Odpowiadając na pierwszą część pytania: „dla kogo?”, nie ośmielę się odpowiedzieć, że dla wszystkich, bo znaczyłoby to tyle samo, co dla nikogo. Więc zawężam, że dla studentów i nauczycieli (nie tylko akademickich). Pozostaje udzielić odpowiedzi na drugą część pytania: „po co?”. Abyśmy nauczyli się uczyć. Umiejętność

uczenia się i nauczania to sztuka nie tylko poznawania, lecz także uświadomienia sobie własnych zainteresowań z tendencją do przestawiania ich w pasje. Ale to nie koniec zmagania. Wiąże się to bowiem z ciągłym utrzymywaniem, w pełnej gotowości własnego aparatu poznawczego, co wiąże się ze stałym pokonywaniem emocjonalnych barier i związanej z nimi własnej nieśmiałości, przed uświadomieniem sobie swojej genialności.

Mogę się w tym miejscu spodziewać, że zarzucie mi Państwo przesadę (pominę określenie lekką), że z wyrażaniem opinii na temat genialności, to może aż tak wielkiego problemu nie ma, a ja być może przesadzam.

Dodam sprostowanie: myślenie o genialności w zaciszu (proszę wybaczyć użycie pojęcia zacisze) własnego umysłu, zdarza się często, ale na myśleniu również się kończy. A chodzi o to, aby genialność ujawnić, bez lęku i obaw, że przekroczyliśmy granice własnego wariactwa. Tandem autorów stara się to nam właśnie pokazać, jak należy to robić, wykorzystując w twórczej transformacji. Czy ze świadomością własnej genialności rzeczywiście jest aż tak wielki kłopot? Muszę potwierdzić, że jest i to duże. Powiecie Państwo, że być może dotyczy to tylko studentów, ponieważ ich wiedza nie jest jeszcze kompletna a na pewno nie odnosi się to do kadry naukowej. Jednak jest to błędne myślenie, ponieważ oni boją się krytyki i ośmieszenia przez oceną

Dopiero nauczanie się UCZENIA SIĘ, uwalnia w nas twórczy potencjał, konieczny do świadomej nawigacji własnym projektem życia. Bo któż nie chce być wyjątkowy, rozpoznawany i odnoszący sukcesy? Pragną tego prawie wszyscy, ale tylko niewielu to się udaje. Dlaczego się tak dzieje? W którym momencie popełniono błąd w procesie edukacyjnym? To stałe pytania, na które próbujemy znaleźć nie tylko odpowiedź, ale również rozwiązanie, jak to zmienić. Autorzy poradni-

ka podjęli taką właśnie próbę. Udzielają odpowiedzi skąd bierze się między innymi niechęć do przyznania się do posiadanej wiedzy. A zaskakujące jest to, że ci, którzy jej nie posiadają nie mają z tym żadnego problemu.

Osobiście, wciąż próbuję ustalić, co jest z tą nieuświadomioną, lękliwie odrzucaną indywidualną genialnością. Spotkania ze studentami: na wykładach, ćwiczeniach czy seminariach celebрую z pełnym szacunkiem, traktując je jako szczególnie i niepowtarzalne. I kiedy widzę, że potrafią, że mogą, ale uciekają przed interakcją, zadaję im pytanie: *...czy macie Państwo świadomość własnej genialności?* W odpowiedzi spotykam ciszę, połączoną z wnikliwą obserwacją, czy zadane pytanie należy traktować z akademickim szacunkiem, czy z humorystyczną pobłażliwością. Wnikliwe spojrzenia śledzą każdy mój ruch w celu zdiagnozowania, czy rzeczywiście liczę na ich twierdzącą odpowiedź. Czasem jednak zostaje to przełamane i ktoś jednak się do niej przyzna. Ale nie sądzicie Państwo, że dlatego, iż jest to treść uświadomiona i do tego prawdziwa. Takie rozumowanie jest błędne, zgłaszają się z ciekawości, co będzie dalej, gdy się do tego przyznają. Nagrodą jest wzmocnienie świadomości, aby nie odrzucać tego, co istotne w procesie gromadzenia wiedzy na swój temat.

Na powyższym mogłabym już zakończyć tzw. próbę zachęcania do przestudiowania tego poradnika. Ale nieco wyżej obiecałam Państwu dowód na to, że warto go przeczytać, więc muszę być konsekwentna. Różni autorzy, różne style pisanie, a jednak powstała z tego całość. Proszę jeszcze o chwilę cierpliwości, ponieważ muszę jeszcze dodać, że tak naprawdę nie lubimy reklam. Ale niektóre z nich posiadają doskonale wyselekcjonowane informacje, które sprawiają, że kupujemy te treści i np. oglądając zapowiedzi filmów mamy chęć obejrzenia go. Jednak gdy to już uczynimy mamy zupełnie inny osąd tego, co

zobaczyliśmy w zapowiedzi filmu i odradzamy go innym, bo to, co w 30 sekundowej reklamie zapowiadało znakomitą komedię, rzeczywiście było tylko tyle trwającym śmiesznym obrazem. Posłużę się tym samym sposobem i wyselekcjonuję dwa fragmenty z podręcznika.

Oto fragment pierwszy autorstwa Cz. Plewki: „Niezwykle ważną sprawą jest właściwe zdefiniowanie określonego pojęcia, ale nie mniej ważną jest zrozumienie użytych deskryptorów i umiejętność stosowania zarówno samego pojęcia, jak również jego definicji w działaniu praktycznym”. No i proszę. Czujecie zawiedzenie, że nie tego się spodziewaliście, albo, że już to kiedyś, gdzieś czytaliście? Macie na to wszystko prawo, ale bądźcie cierpliwi, oto drugi fragment, autorstwa M. Taraszkiewicz: „Pewnego dnia podczas swojej wędrówki, pięciu ślepców spotkało słonia. Ponieważ pierwszy raz zetknęli się z tym zwierzęciem, postanowili go dokładnie poznać. Każdy z nich dotknął innej części zwierzęcia, każdy więc był przekonany, że to czego dotknął, to cały słon. Pierwszy, który chwycił trąbę, uważał, że słon ma postać węża. Drugi, który złapał za ucho, twierdził, że słon ma kształt liścia palmowego. Trzeci obejmując nogę słonia, mówił, że słon ma wygląd drzewa. Czwarty klepiąc słonia po boku, upierał się, że to wielka ściana. Wówczas piąty, najbardziej dominujący, chwycił ogon zwierzęcia i krzyknął: ludzie, jesteście nie tylko ślepi, ale również głupi! Przecież słon ma kształt liny!” Powyżej przytoczone dwa cytaty potwierdzają, że sposób interpretowania rzeczywistości u każdego z autorów jest inny, stanowi to dowód (przypominam wcześniejsze moje porównanie), że autorzy w sensie interpretacji stanowią zbiory rozłączne. Więc jak stworzyli wspólnie całość? Oto właśnie odpowiedź na to, że poradnik jest wyjątkowy.

Jestem przekonana, że zawiera on coś paradoksalnie pozytywnego i jest wart przeczytania.

prof. Sławomira Gruszevska

Daniel Kukla

***Preorientacja i orientacja zawodowa
w edukacji***

Warszawa 2010

Preorientacja i orientacja zawodowa w edukacji to znacząca pozycja uzupełniająca braki na rynku wydawniczym wśród pozycji z tego zakresu. Jest to kolejna publikacja tego autora ukazująca się w serii wydawniczej LABOR wydawanej przez Katedrę Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Interesującym zdaje się być fakt, iż ze względu na precyzję i jasność przekazów w niej zwartych adresowana jest nie tylko do doradców zawodowych, nauczycieli czy pedagogów, ale również zainteresowanych przyszłością swoich dzieci rodziców. Ponadto zakłada się, iż w gronie jej odbiorców znajdują się studenci pragnący w toku studiów oprzeć swoją wiedzę na solidnych podwalinach.

Całość publikacji składa się z VII rozdziałów przedstawiających w sposób rzetelny zawarte w nich treści. Już we wstępie autor obrazowo prezentuje cel, jaki postawił sobie pisząc niniejszą publikację, którym jest *zwrócenie uwagi na ważność i ważkość wszelkich procesów mających wpływ na wybory edukacyjno-zawodowe młodzieży, ale i na kształtowanie się życiowych wyborów*. Recenzent pracy Urszula Ordon, prof. AJD, podkreśla, że „Praca stanowi oryginalne, a zarazem nowatorskie, spojrzenie na tak istotną kwestię, jaką jest planowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młodzież. Publikacja

tym bardziej wydaje się ważna i cenna na rynku wydawniczym, gdyż brak jest pozycji, które przedstawiałyby w sposób tak przejrzysty, a zarazem syntetyczny, rolę kształcenia młodego człowieka i wpływu całościowego procesu edukacji na klarowanie się jego planów związanych z przyszłością edukacyjno-zawodową. Autor dokonał wnikliwej analizy interpretacyjnej materiałów źródłowych, literatury przedmiotu, czego pokłosiem jest niniejsze opracowanie. Jest to nowe spojrzenie na kwestie „edukacji do pracy” w zglobalizowanym świecie. Przedstawione w opracowaniu zagadnienia z zakresu przygotowania kadry pedagogicznej, ale i również jej roli w procesie kształtowania się zainteresowań i aspiracji młodego człowieka w kwestii planów edukacyjno-zawodowych jest ważne i potrzebne we współczesnym systemie edukacji.

W prezentowanej książce autor akcentuje najważniejsze elementy wspomagające podejmowanie przez młodzież decyzji edukacyjno-zawodowych. Podkreśla znaczącą rolę środowiska rodzinnego, niebagatelny wpływ wykształconego i kompetentnego pedagoga szkolnego oraz doradcy zawodowego osadzając przy tym powyższe zagadnienia na tle zachodzącego procesu globalizacji. Nie pomija również roli wybranych instytucji resortu edukacji oddziałujących mniej lub bardziej bezpośrednio na dokonywanie tak znaczących w życiu młodego człowieka wyborów oraz najważniejszych prawnych unormowań regulujących prowadzenie poradnictwa zawodowego w szkołach. *Kształt polskiej szkoły jest tym zagadnieniem, które decyduje o losie dzieci i młodzieży. Idąc dalej, kształtuje obraz społeczeństwa obywatelskiego i społeczeństwa domagającego się permanentnej edukacji. (...) Praca jest tym obszarem bytowania człowieka, gdzie dokonuje się weryfikacji edukacji i wychowania. To w jej procesie człowiek odświeża całokształt swego potencjału intelektualnego i kompetencyjnego.*

Wychodząc naprzeciw ważności tegoż zagadnienia reforma szkolnictwa wskazuje na potrzebę aktywnej obecności doradcy zawodowego w szkole i innych placówkach oświatowych.

Przeto z uznaniem należy przyjąć tę publikację. Jest to rzetelne kompendium wiedzy o celach i funkcjach doradcy zawodowego; jego relacyjności do przedszkola, szkoły czy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Czymś co scala te tereny kształcenia dzieci i młodzieży jest powiązanie z fundamentalnym środowiskiem życia, to jest rodziną, w którą to wpisuje się działalność doradcy zawodowego w funkcji pomocniczości i współzależności. Te obszary działań doradcy zawodowego obligują go do własnej tożsamości osobowościowo-zawodowej. Przeto Autor ukazuje jakimi cechami powinien charakteryzować się doradca zawodowy. Sponuje tym samym potrzebę doradców kompetencyjnych. Z recenzji dr hab. Adama Solaka (prof. UKSW)

Pozycja ta umożliwia stworzenie spójnego obrazu skomplikowanego procesu, jakim jest planowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej. Jak podkreśla dr hab. Adam Solak (prof. UKSW) – *Dzieło to jest rzetelnym materiałem dydaktycznym i kompendialnym. Wczytując się w publikację należy stwierdzić, (...) że stanowi bogaty materiał nie tylko dla doradców zawodowych, ale także dla wszystkich nauczycieli, którym zależy na właściwym formowaniu człowieka dojrzałego, posiadającego zadowolenie z własnego życia w świecie ciągle zmieniającym się. Publikacja jest także bogatym materiałem, z którego mądrość czerpać mogą studenci w toku studiów, pracodawcy i decydujący o kształcie edukacji.*

Wczytując się w niniejszą pozycję pozostaje tylko jedno do życzenia – postulat o kolejne publikacje z istniejącej już serii.

Monika Czerw
Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa

Contents

□	Commentary	
	Europe 2010 – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problems of adult education in Poland and in the world	
	Valentina Aprea: Innovations in the Italian system of education	9
	Nataliya Avshenyuk: European dimension internationalization of the pedagogical education	13
	Dorota Koprowska: Knowledge as a factor for the development and growth of competitiveness of enterprises	20
	Błażej Przybylski: The need for the public debate on patriotism	26
	Larissa Lukyanova: Internationalization of adult education	35
□	Work Pedagogy	
	Henryk Noga: Success in didactic-educational work as seen by the vocational training teachers	40
	Ewa Przybylska: Qualified to Teach	48
	Maria Kaczmarek, Dagmara Kowalik: Validation of learning outcomes after	54
	Iwona Kacak: The effectiveness of e-education and vocational e-training - case studies	64
	Elżbieta Sałata, Magdalena Rzewuska-Woźniak: Teacher at the school as a learning	72
□	Vocational education and training in the European Year of Combating Poverty and Social Exclusion	
	Berthold Kuhn: Combating social marginalization in the activity of The European Association of the Institutes for Vocational Training (EVBB)	79
	Małgorzata Kacprzak: The problem of poverty in Europe	86
	João Delgado: Challenges for Vocational Education and Training in the context of the Strategy Europe 2020	91
	Henryk Bednarczyk: Innovative technologies- new professional qualifications of the future	97
	Bernhard Michael Beckmann: „DIE EUROPA” prize 2010 for the Polish Project Entrepreneurship in the Web... EQUAL Community Initiative.....	107
□	Reviews, conferences, information	113

Содержание

□	Комментарий	
	Европа 2010 – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Проблемы образования взрослых в Польше и в мире	
	Valentina Aprea: Инновации итальянской системы образования	9
	Nataliya Avshenyuk: Европейские аспекты интернационализации педагогического образования	13
	Dorota Koprowska: Знания как фактор развития и роста конкурентоспособности предприятий	20
	Błażej Przybylski: О необходимости общественной дискуссии о патриотизме	26
	Larissa Lukyanova: Интернационализация образования взрослых	35
□	Педагогика профессионального образования	
	Henryk Noga: О успехах в учебно-воспитательной деятельности учителя профессиональных предметов	40
	Ewa Przybylska: Qualified to Teach – Квалификации обучения	48
	Maria Kaczmarek, Dagmara Kowalik: Сравнение эффектов обучения в профессиональном образовании	54
	Iwona Kacak: Эффективность э-образования	64
	Elżbieta Sałata, Magdalena Rzewuska-Woźniak: Учитель в «учащейся» школе	72
□	Профессиональное образование и совершенствование в европейском году борьбы с нищетой и общественным исключением	
	Berthold Kuhn: Противодействие общественному исключению в деятельности Европейской Ассоциации учреждений профессионального образования (EVBB)	79
	Małgorzata Kacprzak: Проблемы нищеты и бедности в Европе	86
	João Delgado: Вызовы перед профессиональным образованием в стратегии Европа 2020	91
	Henryk Bednarczyk: Инновационные технологии – новые квалификации будущего	97
	Bernhard Michael Beckmann: Приз „DIE EUROPA” 2010 для польского проекта EQUAL «Предпринимательство в сети»	107
□	Рецензии, конференции, информации	113