

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

2(73)/2011

Polish Journal
of Continuing Education

**Patronat/
Współpraca:
Auspices/
Cooperation:**

*European Association for the Education of Adults
International Society for Engineering Education
Europäischen Verbandes Beruflicher Bildungsträger
The Adult Pedagogy Team
The Work Pedagogy Team
The Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences*

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);
Prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany); Berthold Kuhn – EVBB (Germany);
Prof. Tomáš Kozík – (Slovakia); Prof. Aleksander Łuczak – WSiE 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 Stochmiałek
– UKSW (Poland); Prof. Janos Sz. Toth – EAEA (Hungary); Sue Waddington –
EAEA (UK); Prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland); Prof. Ladislav Varkoly
(Slovakia)

REDAKCJA/Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Dorota Koprowska,
Wanda Surosz, Jolanta Religa, Marcin Oliński
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

prof. dr hab. Waldemar Furmanek
dr Janusz Figurski

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

- ukazuje się od 1993 roku, nakład 2/73 t. – 400 egz., łącznie 69 750 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

Komentarz

Commentary

Problemy edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie

Problems of continuing education
in Poland and in the world

Edukacja dla rynku pracy

Education for the labour market

Badania i edukacja dorosłych w Niemczech

Research and adult education
in Germany

Pedagodzy i praktycy

Pedagogues and practitioners

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews,
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 – 240 t., 165 700 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 Szpilska

Język rosyjski – Mirosław Żurek

Recenzenci:

prof. dr hab. Waldemar Furmanek

dr Janusz Figurski

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2011

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Urszula Kamińska, 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**

- Przygotowujemy Kongres Pedagogiki Pracy – *Henryk Bednarczyk* 5

□ **Problemy edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie**

- Henryk Bednarczyk, Katarzyna Skoczylas:** Badania kariery i edukacji technicznej – ACTER 7
- Ryszard Gerlach:** Relacje edukacyjne osób dorosłych z perspektywy paradygmatu podmiotowego 15
- Marlena Kiljan:** Idea aktywnej późnej dorosłości. Modelowa organizacja OASIS w USA 24
- Ireneusz Woźniak:** Edukacja zawodowa w krajach arabskich 34
- Wojciech Oparcik, Tomasz Sułkowski:** Virtual Brainstorm jako wsparcie dla potencjału innowacyjnego przedsiębiorstw 46
- Elżbieta Kwiatkowska:** Kształtowanie kompetencji społecznych dzieci . 53

□ **Edukacja dla rynku pracy**

- Anna Piech, Danuta Wosik-Kawala, Teresa Zubrzycka-Maciąg:** Droga do osiągnięcia sukcesu zawodowego – praca, kariera i rozwój zawodowy człowieka dorosłego 60
- Aleksandra Kulpa-Puczyńska:** Innowacje organizacyjne w praktyce przedsiębiorstw i ich wpływ na edukację zawodową dorosłych. Wybrane problemy 66
- Wiesław Tomczyk:** Kreatywność i przedsiębiorczość w poszukiwaniu pracy: Problemy bezrobocia wśród absolwentów uczelni. Cz. I 75
- Katarzyna Ludwikowska:** Oczekiwania pracodawców względem absolwentów uczelni wyższych – wybrane zagadnienia 83
- Iwona Mandrzejewska-Smół:** Znaczenie aktywności edukacyjnej w życiu osób starszych..... 89
- Renata Tomaszewska-Lipiec:** Edukacja w zakładzie pracy. Kontekst teoretyczny a wyniki badań własnych 100

□ **Badania i edukacja dorosłych w Niemczech**

Ewa Przybylska: Qualified to TEACH – profesja facilitatora w europejskiej debacie o kompetencjach edukatorów dorosłych	110
Henryk Bednarczyk, Anna Falkiewicz: Badania i publikacje Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych	123
Ewelina Mania: Ocena kompetencji w praktyce edukacji dorosłych: cele, zakres stosowania i metody	135
Małgorzata Szpilska: Edukacja Ustawiczna w Niemczech. Centrum Kształcenia Ustawicznego DIE	145

□ **Pedagodzy i praktycy**

Jan Karczewski – oświatowiec, wychowawca, nauczyciel – Witold Wincenciak	151
80 rocznica urodzin i 60-lecie pracy naukowo-pedagogicznej prof. dr. hab. Jana Ślężyńskiego – Piotr Kowolik	153

□ **Konferencje, recenzje, informacje**

Zygmunt Wiatrowski „Łódzki Ruch Innowacyjny w edukacji” (refleksja w części osobista)	156
Ryszard Parzęcki (red.) „Poradnictwo zawodowe w teorii i praktyce” – Mirosław Żurek	160
Henryk Moroz (red.) „Dwudziestolecie funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych w Polsce” – Piotr Kowolik	161
Barbara Skałbana: „Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne” – Ireneusz Woźniak	163
Raport CEDEFOP „Rozwój krajowych ram kwalifikacji w Europie” – Krzysztof Symela	164
European Civil Meeting 2011 – The 3rd European Civil Days – Katarzyna Skoczylas	165
Leszek Pawelski (red.): „Nie ma alternatywy dla dydaktyki” – Piotr Kowolik	166
Непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества, под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. „Образование через всю жизнь”, том 7, Санкт-Петербург 2009 – Tomasz Maliszewski	168

□ Contents	171
-------------------------	-----

□ Содержание	173
---------------------------	-----

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



Przygotowujemy Kongres Pedagogiki Pracy

Koncentracja na własnych polskich problemach edukacji (może jeszcze zagłębienie do naszych europejskich sąsiadów) powoduje, że niezmiernie rzadko próbujemy poznać sukcesy i problemy ustawicznej edukacji zawodowej w odległych regionach świata. W numerze przedstawimy interesujące doświadczenia i problemy edukacji zawodowej Stanów Zjednoczonych i w zmieniających się gwałtownie krajach arabskich.

Przedstawiając federację Stowarzyszenia Badań Kariery i Edukacji Technicznej ACTER (*Association for Career and Technical Education Research*), chcę zwrócić uwagę na realne badania, system wyspecjalizowanych centrów badawczych w amerykańskich uniwersytetach, studia, publikacje i konferencje naukowe. W numerze 4/2011 zamieścimy więcej informacji o dorocznej konferencji naukowej ACTER. Już teraz chcemy zapowiedzieć monografię przygotowaną wspólnie z amerykańskimi autorami: *Badania kariery i edukacji technicznej w USA*, którą planujemy wydać w 2012 roku.

Do doświadczeń USA, wprowadzając po zakończeniu kariery, nawiązuje dr Marlena Kiljan przedstawiając próby aktywnej późnej starości.

Cały rozdział poświęcono projektom, publikacjom i edukacji Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*). Zwróć uwagę na interesujący konkurs projektów organizowanych przez DIE w tym roku pod hasłem edukacji przekraczającej granicę, edukacji bez granic.

Prawie jedna trzecia numeru jest przygotowana przez zespół prof. dr. hab. Ryszarda Gerlacha z *Zakładu Pedagogiki Pracy i Andragogiki* Uniwersytetu Bydgoskiego im. Kazimierza Wielkiego umieszczonych głównie w rozdziale *Edukacja dla rynku pracy*.

Zgodnie z ideą wypracowaną na zebraniu Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN planowany jest Kongres Pedagogiki Pracy 23–25 IX w Jedlni k. Radomia. Kongres jest przygotowywany przez środowisko pedagogiki pracy, organizacyjnie przez prof. Stefana M. Kwiatkowskiego, prof. Franciszka Szłoska z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, prof. Ryszarda Gerlacha z Uniwersytetu Bydgoskiego im. Kazimierza Wielkiego.

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu będzie wspomagał przygotowanie Kongresu.

Niezależnie od jubileuszowych podsumowań i raportów sugeruję, aby Kongres Pedagogiki Pracy był ukierunkowany na podjęcie problemów: naszego miejsca w środowisku naukowym polskiej pedagogiki, relacji z praktyką ustawicznej edukacji zawodowej, naszą obecnością i rozpoznawalnością w Europie i na świecie w realnych i perspektywicznych badaniach i współpracy międzynarodowej.

W następnym numerze o zamierzonych zmianach w czasopiśmie.

Serdecznie pozdrawiam

We are preparing the Congress of Work Pedagogy

Concentration on our own Polish problems of the education is the reason for which we very rarely try to get to know the successes and problems of continuing vocational education in faraway places in the world. In the current issue of the journal we present interesting experience of vocational education in the USA and rapidly changing Arab countries.

The whole chapter is dedicated to the projects, publications and educational activities of the German Institute for Adult Education (*DIE- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*). I note an interesting international competition *Innovation Prize in Continuing Education*, organized by DIE in this year under the motto: *Unlimited Learning – Didactical Approaches to Dislimitation and Boundaries!*

Almost the third part of this edition (especially the chapter *Education for the labour market*) was prepared by the team of Prof. Ryszard Gerlach from the Faculty of Pedagogy and Psychology of the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

Regardless of the jubilee résumés and reports, I would suggest to have the Congress oriented at the following issues: our place in the scientific environment of the Polish pedagogy, relations with the practice of continuing vocational education, our participation and recognition in Europe and the world in real and perspective research and international cooperation.

Problemy edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie

Henryk BEDNARCZYK

Katarzyna SKOCZYLAS

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Badania kariery i edukacji technicznej – ACTER

Career and Technical Education Research – ACTER

Słowa kluczowe: kariera, edukacja techniczna, instytucje badawcze, stowarzyszenie, publikacje, czasopisma.

Key words: career, technical education, research institutions, association, publications, journals.

Abstract

In the article we present the next partner of Work Pedagogy of Innovative Economy Centre - *The Association for Career and Technical Education Research (ACTER)*. The Association for Career and Technical Education Research (ACTER) (formerly AV-ERA) was organized in 1966. It is a professional association for scholars and others with research interests in the relationship between education and work. Through participation in the ACTER members have the opportunity to collaborate on research projects of vital interest to the profession, present research findings to national audiences, and receive recognition for service and scholarship in career and technical education.

Wprowadzenie

Kontynuujemy cykl artykułów prezentujących międzynarodowe środowisko pracy, ustawicznej edukacji zawodowej. W poprzednim numerze przedstawiliśmy *Międzynarodowe Stowarzyszenie Edukacji Zawodowej i Szkoleń (IVETA)*. W artykule przedstawiamy kolejnego partnera Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospo-

darki Instytutu Technologii Eksploatacji – *The Association for Career and Technical Education Research (ACTER)*, skupiającego głównie badaczy, jednostki badawcze Stanów Zjednoczonych. Prezentowane przez nas stowarzyszenia wspierają zmiany w międzynarodowej ustawicznej edukacji zawodowej poprzez tworzenie nowych koncepcji i innowacyjnych rozwiązań oraz tworzą warunki wymiany idei i dobrych praktyk. Przedstawiając kontekst problemów środowiska badawczego wybrane problemy badań oraz przedsięwzięcia organizacyjne, problematykę konferencji naukowych, publikacji zwracamy uwagę na drogi, koncepcje rozwiązywania aktualnych problemów rozwoju zawodowego, edukacji technicznej, kariery, kształcenia zawodowego.

Podstawą naszej refleksji są analizy porównawcze, studia indywidualnych przypadków i analiza problemów podejmowanych przez amerykańskie Stowarzyszenie Badań Kariery i Edukacji Technicznej.

1. Ogólne problemy amerykańskiej edukacji

Amerykańskie Stowarzyszenie Badań Edukacji Zawodowej (ACTER) powstało w 1966 r. Jest profesjonalnym stowarzyszeniem dla pracowników naukowych i innych osób zainteresowanych badaniami związku pomiędzy edukacją a pracą. Członkowie ACTER uzyskują możliwość prezentowania wyników badań w różnych formach na arenie międzynarodowej oraz poznania i nawiązania kontaktów z innymi badaczami.

Działalność ACTER przyczynia się do zwiększenia świadomości Amerykanów w postrzeganiu potrzeby przygotowania obywateli do wyzwań, jakie stawia przed nimi coraz bardziej konkurencyjny, globalny rynek oraz do opracowania Narodowych Celów Edukacyjnych zawartych w strategii edukacyjnej – Ameryka 2000 przedstawionej w 1991 przez administrację G. Busha: reformy istniejących szkół, opracowania modeli nowej szkoły, rozszerzenia umiejętności pracowników, przyłączenia się społeczności lokalnych do strategii. Wzmocnienie szkolnictwa stało się kluczowe w opublikowanym pod koniec 2007 r. przez Baracka Obamę i Joe Bidena dokumentu *Reforming and Strengthening America's Schools for the 21st Century* („Reformowanie i wzmacnianie amerykańskich szkół dla XXI wieku”).

Uznano, że zaniedbano edukację, w tym szkolnictwo. Aby amerykańscy uczniowie byli najlepsi, należy wyposażyć ich w wiedzę na najwyższym poziomie, kształtować u nich kreatywność oraz nowatorstwo, wdrażać do samodzielnego myślenia i działania. Proponowany program wzmocniony pakietem anty kryzysowym i przeciwdziałaniem bezrobociu przewiduje wzmocnienie szkolnictwa poprzez: wzrost nakładów finansowych i poprawę przygotowania nauczycieli, opiekę nad utalentowanymi, poprawę współpracy szkół z rodzicami, indywidualizację kształcenia. Kontynuowany będzie proces instytucjonalnego kształcenia, w tym tworzenie najwyższych szczebli drabiny edukacyjnej (Kupisiewicz, 2009).

2. Misja i podstawowe formy działalności ACTER

Celem działalności ACTER jest stymulowanie badań i rozwój działań powiązanych z edukacją zawodową, stymulowanie i rozwój programów szkoleniowych zaprojektowanych w celu przygotowania ludzi do badań w dziedzinie edukacji zawodowej,

popieranie współpracy w badaniach i rozwój działań w obrębie ogólnego programu edukacji zawodowej, rozpowszechnianie wniosków z badań i dyfuzja wiedzy. Ponadto stowarzyszenie przyznaje nagrody w siedmiu kategoriach za wybitne dokonania i osiągnięcia w ramach badań nad kształceniem zawodowym.



Rys. 1. Strona internetowa ACTER, www.public.iastate.edu

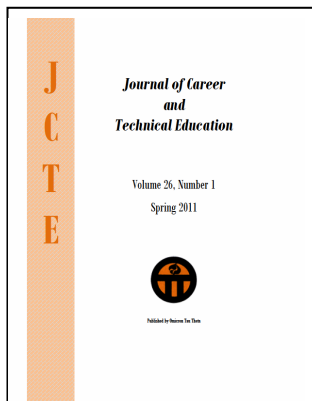
ACTER organizuje prezentacje raportów z badań, sympozja i inne wydarzenia sprzyjające wymianie wiedzy i doświadczeń. Stowarzyszenie ACTER wraz z pięcioma instytucjami tworzy szczególną grupę interesu edukacji zawodowej, która wspólnie prowadzi sesje na temat badań w dziedzinie edukacji zawodowej. W skład ACTER wchodzi następujące instytucje:

- **Association for Career and Technical Education (ACTE),**
www.acteonline.org

Stowarzyszenie Rozwoju Zawodowego i Edukacji Technicznej (Association for Career and Technical Education) zostało założone w 1926 r. i jest największym narodowym stowarzyszeniem edukacyjnym wspierającym edukację, które przygotowuje młodzież i dorosłych do kariery zawodowej. Celem ACTE jest zapewnienie wiodącej roli w rozwoju wykształconej oraz konkurencyjnej siły roboczej. ACTE uważa, że zakres kariery zawodowej i edukacji technicznej potrzebuje silnego głosu na poziomie lokalnym, stanowym i narodowym w celu wspierania jego znaczenia dla uczących się i promowania społecznej świadomości dotyczącej tej wartości dla konkurencyjnej gospodarki. ACTE szuka i ceni różnorodność wśród swoich członków i studentów, przyjmuje pojęcie kształcenia ustawicznego i uznaje jego znaczenie dla pozostałej konkurencji w stale zmieniającym się środowisku. Przewodniczącym jest **Gary Moore** (North Carolina State University).

- **National Omicron Tau Hetta (OTT), www.ottonline.org**

Narodowe Honorowe Zawodowe Towarzystwo Absolwentów Edukacji Zawodowej i Technicznej, powstało w 1976 r. na Uniwersytecie Tennessee, z inicjatywy dr.



Anthony'ego G. Porreca. Celem towarzystwa jest uznanie osiągnięć zawodowych absolwentów, nauczycieli i liderów w biznesie, przemyśle w kształceniu zawodowym i technicznym. Ponadto OTT promuje bliższą współpracę między szkołami, rządem, ośrodkami biznesu i przemysłu oraz społeczeństwem. Wspomaga i zachęca do prowadzenia badań w dziedzinie edukacji zawodowej i technicznej, upowszechnia wyniki badań. Przewodniczącym jest obecnie dr **Steve McCaskey** (Indiana State University). OTT publikuje *Journal of Career and Technical Education (JCTE)* www.scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/, (dawniej *Journal of Vocational and Technical Education (JVTE)*), międzynarodowe, naukowe czasopismo z dziedziny edu-

kacji zawodowej, technicznej. JCTE jest publikowane dwa razy w roku zarówno w formie drukowanej, jak i elektronicznej. Redaktorem naczelnym czasopisma jest dr **Thomas R. Dobbins** (Clemson University).

- **University Council for Workforce and Human Resource Education (UCWHRE), www.hre.uiuc.edu/ucwhre/**

Jest to organizacja non-profit reprezentująca narodowe (amerykańskie) wiodące uniwersytety. UCWHRE jest uznaną siłą w kształtowaniu przyszłości kariery zawodowej i edukacji technicznej oraz rozwoju zasobów ludzkich poprzez poprawę polityki i praktyki edukacji w Stanach Zjednoczonych w kierunku doskonalenia pojedynczych jednostek, a także całego społeczeństwa. Działanie przejawia się poprzez inicjatywy na rzecz kariery i edukacji technicznej oraz rozwoju zasobów ludzkich. Przewodniczącym jest dr **Reynaldo L. Martinez Jr.**, Department of Adult and Career Education Center (Valdosta State University).

- **National Research Center for Career and Technical Education (NRCCTE), www.nrccte.org**

Narodowy Ośrodek Badawczy Rozwoju Zawodowego i Edukacji Technicznej służy wytwarzaniu i rozpowszechnianiu wiedzy naukowej, a także przyczynia się do rozwoju zawodowego i wsparcia technicznego w celu rozwoju kariery zawodowej i kształcenia technicznego (CTE) w Stanach Zjednoczonych. NRCCTE działa poprzez wsparcie rozwoju zawodowego dla praktyków CTE i rozpowszechnianie wiedzy pochodzącej z badań popartych naukowo. Ideą Ośrodka jest ułatwienie nauczycielom, dyrektorom, osobom zajmującym się poradnictwem zawodowym wypowiadania się i eksperymentowania w celu osiągnięcia jeszcze lepszej edukacji w ramach CTE dla uczniów, niezależnie od tego czy są w szkole ogólnokształcącej, dwuletnim college'u przygotowującym do wyższych studiów, czteroletnim college'u lub po prostu szukają możliwości zdobycia lub doskonalenia swoich umiejętności. Funkcję dyrektora ośrodka pełni obecnie dr **James R. Stone** (University of Louisville College of Education and Human Development).

- **Academy for Career and Technical Teacher Education**

Academy for Career and Technical Teacher Education (Akademia Rozwoju Zawodowego i Kształcenia Technicznego Nauczycieli) jest nową międzynarodową organizacją, która reprezentuje interesy nauczycieli pedagogów. Zajmuje się znaczącymi, zawodowymi interesami na polu kariery i edukacji technicznej. Instytucja ta służy jako środek wyrazu dla wzmocnienia i wsparcia doskonałych osiągnięć w programach studiów wyższych poprzez przygotowanie i wsparcie zawodowe i techniczne pedagogów zarówno w skali kraju, jak i na całym świecie. Ponadto ma za zadanie: identyfikować i rozpowszechniać niezbędne środki, które wspierają przygotowanie i profesjonalny rozwój kariery i edukacji technicznej jako pole do nauki, badań i praktyki, stwarzać okazje do profesjonalnego rozwoju kadry uniwersyteckiej i osób w powiązanych organizacjach i agencjach, które zajmują się przygotowaniem i profesjonalnym rozwojem kariery zawodowej i technicznej pedagogów, badać, przyjmować i rozpowszechniać stanowisko w kwestiach społecznych, ekonomicznych i politycznych dotyczące kariery i edukacji technicznej nauczycieli.

Służy społeczeństwu jako aktywna grupa popierająca ustawodawstwo, politykę i finansująca kwestie odnoszące się do kariery i edukacji technicznej nauczycieli. Stanowi forum do krytycznej refleksji i dialogu na temat stypendium i doświadczenia w dziedzinie kariery zawodowej i edukacji technicznej. Zapewnia opiekę i wsparcie dla kadry uniwersyteckiej i ludzi w powiązanych organizacjach i agencjach, które zajmują się przygotowaniem i profesjonalnym rozwojem kariery zawodowej i technicznej pedagogów.

3. Członkowie stowarzyszenia

Stałymi członkami są specjaliści aktywnie zajmujący się badaniami i rozwojem edukacji zawodowej. Również studenci mogą być członkami stowarzyszenia z ograniczeniami prawnymi.

Obecnie przewodniczącym stowarzyszenia jest **prof. James E. Bartlett** (*Department of Adult & Higher Education, North Carolina State University*). Ponadto w skład komitetu wchodzi wybitne postaci z czołowych amerykańskich instytucji naukowych:

- **prof. Frankie Santos Laanan**, *Educational Leadership & Policy Studies, Iowa State University*. Jego badania koncentrują się na podniesieniu jakości i skuteczności instytucji edukacyjnych i pracowników oświatowych. Misją wydziału *Educational Leadership & Policy Studies, Iowa State University* jest zwiększanie intelektualnego, kulturalnego, społecznego i etycznego potencjału studentów i wykładowców na rzecz społeczności narodowej i światowej. Promowane badania edukacyjne poprawiają edukację lokalną, stanową, krajową i międzynarodową. Skuteczne kształcenie pozwala rozwinąć krytyczne myślenie i profesjonalne umiejętności.

Wybrane publikacje: • Laanan, F.S. (Eds.). (2006). *Understanding students in transition: Trends and issues*. New Directions for Student Services, no. 114. San Francisco: Jossey-Bass. • Townsend, B.K., Bragg, D.D., Dougherty, K., Laanan, F.S., & Laden, B.V. (Eds.). (2006). *Community colleges in the 21st century*. ASHE Reader Series. Bos-

ton, MA: Pearson Custom Publishing • Laanan, F.S. (Eds.). (2001). *Transfer students: Trends and issues*. New Directions for Community Colleges, no. 114. San Francisco: Jossey-Bass, • Sanchez, J.R., & Laanan, F.S. (Eds.). (1998). *Determining the economic benefits of attending community college*. New Directions for Community Colleges, no. 104. San Francisco: Jossey-Bass. James R. Stone III, *Department of Leadership, Foundations & Human Resource Education College of Education and Human Development, University of Louisville*. Zainteresowania badawcze: zasady edukacji zawodowej, projektowanie badań oraz ocena, rozwój pracowników, edukacja zawodowa, rola ponadpodstawowej edukacji technicznej w reformie szkoły ogólnokształcącej. Wybrane publikacje: • Stull, W., & Stone, J.R., III. (Eds.) (under review). *The future of work based education in America*. Jefferson, N.C.: McFarland & Company, Inc, • Stern, D., Finkelstein, N., Stone, J.R., III, Latting, J., & Dornsife, C. (1995). *School-to-work: Research on programs in the United States*. London, England: Falmer Press, • Stern, D., Stone, J., III, Hopkins, C., McMillion, M., & Crain, R. (1994) *School-based enterprise: Productive learning in American high schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rekomendujemy również publikacje: • dr Pradeep Kotamraju, *National Research Center for Career and Technical Education University of Louisville College of Education and Human Development*, • dr Latrice E. Eggleston, *Iowa State University Educational Leadership & Policy Studies, Iowa State University*, • dr Cynthia Pellock, *Workforce Education and Development The Pennsylvania State University*, • dr George D. Haber, *Science, Technology Engineering and Mathematics Education and Professional Studies Old Dominion University*.

4. Konferencje, przedsięwzięcia, czasopisma

Stowarzyszenie ACTER jest organizatorem i uczestnikiem wielu konferencji naukowych z zakresu badań nad edukacją zawodową. W ubiegłym roku odbyła się doroczna konferencja, która miała na celu rozpowszechnienie badań w dziedzinie kariery i edukacji technicznej, zapewnienie rozwoju zawodowego pedagogów, badaczy i absolwentów w dziedzinie CTE oraz zachęcanie do dzielenia się innowacjami w dziedzinie CTE – **2010 Advancing Research, Policy, and Practice in CTE: 21st Century Workforce Development**, Las Vegas, Nevada, USA.

Doroczna konferencja naukowa odbyła się 15–17 listopada 2011 r. w St. Louis (USA) ***Making CTE the Catalyst for Renovation and Resurgence: Connecting Philosophy and Mission to Research Objectives and to Problem Areas***. (Rozwój kształcenia zawodowego i technicznego. Filozofia i misja badań – obszary problemowe).

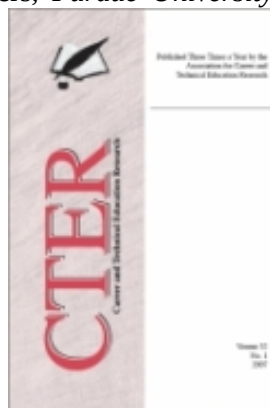
Problematyka konferencji to: • Program nauczania i jego planowanie (akademicka integracja, projektowanie programu nauczania, przyszłe treści kształcenia CTE) • Baza wiedzy dla nauczania i uczenia się (strategie, profesjonalne przygotowanie, rozwój organizacyjny) • Skuteczność programu (zdolności i rozwój pracowników, polityka rozwoju, relacje ze standardami) • Odpowiedzialność (ocena, wpływ CTE na gospodarkę, jakość pracy nauczycieli) • Metody kształcenia (najlepsze praktyki, integracja technologii, przejście do edukacji na poziomie wyższym).

Podczas konferencji zaprezentowano m.in. referaty:

- *Postrzeganie metod szkoleniowych integrujących technologie przez nauczycieli CTE w stanie Texas* (Pamela Bracey, University of North Texas).
- *Narodowe priorytety w sprawie kształcenia i rozwoju zawodowego pedagogów*, (Cynthia Pellock, Penn State University, Steve DeWitt, ACTE, Alisha Hyslop, ACTE).
- *Różnice demograficzne i doświadczenie szkolne jako czynnik wyboru ścieżki zawodowej* (Edward C. Fletcher Jr., University of South Floryda).
- *Badanie związku pomiędzy umiejętnościami zawodowymi uczniów a sukcesami* (Jason Crittenden and Betsey Smith, Mississippi State University).

ACTER wydaje ***The Career and Technical Education Research (CTER)*** renomowane międzynarodowe czasopismo naukowe z dziedziny edukacji zawodowej, technicznej. JCTE jest publikowane dwa razy w roku, w formie drukowanej i elektronicznej. W skład rady redakcyjnej wchodzi: John Rayfield, *Texas A&M University* Rod P. Githens, *University of Louisville*, Shane Robinson *Oklahoma State University*, Bradley C. Greiman, *University of Minnesota*, Brian A. Parr, *Auburn University*, R. Brent Young, *North Dakota State University*, Levon Esters, *Purdue University*, Kim Nimon, *University of North Texas*.

Numer 1/2011 zawiera artykuły poruszające tematykę kariery i edukacji technicznej, w tym badania nauczycieli, absolwentów i osób zatrudnionych w obszarze CTE. Zespół naukowców z Oklahoma State University (Ji Hoon Song, Jon Martens, Belinda McCharen i Lynna J. Ausburn) w artykule *Multi-Structural Relationships among Organizational Culture, Job Autonomy, and CTE Teacher Turnover Intention* przedstawił badania nad relacją między kulturą organizacyjną, autonomią pracy, a rotacją nauczycieli. Tworzenie innowacyjnej atmosfery w szkole wymaga wsparcia kształcenia m.in. poprzez kulturę organizacyjną.



Kolejny artykuł *Examining the Level of Content Knowledge of Recent Business Education Graduates* (Edward C. Fletcher Jr z University of South Florida z Kathy Mountjoy i Glenn Bailey z Illinois State University) przedstawia badania nt. poziomu wiedzy absolwentów edukacji biznesowej. Edukacja w zakresie biznesu szybko się zmienia i ważne jest, aby absolwenci byli wyposażeni w aktualną wiedzę. Ostatni artykuł w tym numerze *A Case Study Examining the Impact of Cognitive Load on Reflection and Pre-service Teachers' Transfer of Specific Teaching Behaviors* (Thomas W. Broyles, Cory M. Epler, Jessica W. Waknine z Virginia Tech) to studium przypadku, refleksja nad zachowaniami nauczyciela. *Beacon* jest biuletynem online Stowarzyszenia. ACTER wydaje również branżowe katalogi członków i okazjonalne monografie. Obecnie funkcję redaktora naczelnego pełni **James E. Bartlett** (*North Carolina State University*).

* * *

Krótki z konieczności przegląd różnorodnej działalności stowarzyszeń skupionych w ACTER ukazuje ogromny potencjał badawczy nie tylko stowarzyszenia ale głównie bardzo licznych wyspecjalizowanych ośrodków badań i kształcenia w zakresie rozwoju zawodowego, kariery, edukacji technicznej amerykańskich uniwersytetów. Warto się z tym dorobkiem trendami zapoznać. Odnosząc się z szacunkiem do już opublikowanych opracowań niezbędne jest przybliżenie tłumaczeń wybranych publikacji.

Bibliografia

1. *Association for Career and Technical Education Research (ACTER)*,
www.public.iastate.edu.
2. Barabasz A., Rauner F., (2011), *Work and Education in America : The Art of Integration (Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects)*, Springer.
3. Bednarczyk H. (red.), (1997), *Systemy, jakości i standardy kształcenia zawodowego*. ITeE Radom; Edukacja i Praca Warszawa.
4. Finch C.R, Crunkilton JR., (1998), *Curriculum Development in Vocational and Technical Education: Planning, Content, and Implementation*, Allyn & Bacon.
5. Frąckowiak A., Pleskot-Makulska K., Półturzycki J., (2005), *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*, Warszawa – Płock.
6. Frąckowiak A., Półturzycki J., (2011), *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*, ITeE – PIB Radom.
7. Gordon H.R.D., (1998), *History and Growth of Vocational Education in America*, Prentice Hall.
8. Gordon H.R.D., (2007), *The History and Growth of Career and Technical Education in America*, Waveland Pr Inc.
9. Kupisiewicz C., (2007), *Od Deweya do Obamy*, Głos Nauczycielski Nr 9.

prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK

mgr Katarzyna SKOCZYŁAS

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

henryk.bednarczyk@itee.radom.pl

katarzyna.skoczylas@itee.radom.pl

Relacje edukacyjne osób dorosłych z perspektywy paradygmatu podmiotowego

Educational relationships of adults from the perspective
of subjective paradigm

Słowa kluczowe: podmiot, podmiotowość, podmiotowość ucznia dorosłego, podmiotowość pracownika, edukacja zawodowa dorosłych.

Key words: subject, subjectivity, subjectivity of an adult student, subjectivity of an employee, vocational education of adults.

Abstract

Dealing with the issue of educational relationships of adults in the context of subjective paradigm there are three aspects which specialists pay attention to. These are: subjectivity of participants in vocational education of adults and the characteristics of this process; subjectivity as a feature of modern human being shaped in the process of education including vocational education of adults and subjectivity of an employee as the goal of vocational education. Specialists assume that vocational education of adults facilitate subjective education and subjectivity. Achievement of this postulate depends to a large extent on the people participating in the process.

Wprowadzenie

Zagadnienie podmiotowości zostało już szeroko opisane w literaturze z zakresu filozofii, psychologii, socjologii, teologii czy pedagogiki. Nie oznacza to jednak, że udało się wypracować jednolite, czy przynajmniej zbliżone, stanowisko odnośnie do rozumienia terminu podmiot i podmiotowość. Jak bowiem zauważa E. Kubiak-Szymborska sam termin/temat jest w wymiarze pojęciowym wieloznaczny i wydaje się, iż zawiera niejednokrotnie treści, które się nawzajem wykluczają¹. Wydaje się więc, że takie terminy, jak podmiot, podmiotowość, wychowanie podmiotowe, czy podmiotowość w edukacji mają jeszcze ciągle bardzo mglisty sens i postulatywny wymiar. Dlatego rozważania w tym zakresie wydają się nie tylko możliwe, ale i zasadne. Z uwagi na ograniczone ramy objętościowe niniejszego opracowania nie będą one z pewnością

¹ E. Kubiak-Szymborska: *Wychowanie jako przestrzeń rozwojowa podmiotowości człowieka*. W: Współczesne konteksty wychowania. Pod red. A. de Tchorzewskiego. Bydgoszcz 2002, s. 93.

stanowiły pogłębionej analizy tego zagadnienia, ale bardziej sygnalizują problem podmiotowości, głównie w odniesieniu do relacji edukacyjnych osób dorosłych.

Nie wdając się w pogłębioną analizę semantyczną tego pojęcia, chcę tylko przypomnieć, za A. de Tchorzewskim, że podmiotowość jako taka jest zawsze związana z podmiotem, czyli subiektem, a więc człowiekiem rozumianym jako osoba, jednostka czy postać. Właściwością tak rozumianego podmiotu jest zawsze umysł poznający, w przeciwieństwie do przedmiotu, który jest poznawalny². W tym przypadku będą to osoby dorosłe w relacjach edukacyjnych.

Specyfika relacji nauczyciel–uczeń w edukacji zawodowej dorosłych

Pisząc o relacjach nauczyciel–uczeń w edukacji zawodowej dorosłych rozpocząć warto od ukazania specyfiki tego procesu. Punktem wyjścia do rozważań na ten temat chciałbym uczynić tezę, że specyfika pracy nauczyciel–uczeń dorosły sprzyja kształtowaniu się relacji mających charakter podmiotowy.

Na czym więc ta specyfika polega? Jej omawianie rozpocząć można od przypomnienia, że wynika ona z następujących faktów:

- uczestnikami edukacji zawodowej dorosłych są osoby, które posiadają często bogate doświadczenie życiowe i zawodowe, nierzadko aktualnie pracujące, różniące się pod wieloma względami, np. wieku, wykształcenia, statusu materialnego itp.;
- czas trwania nauki jest zróżnicowany, w przypadku form pozaszkolnych edukacji zawodowej najczęściej krótki, ograniczona jest więc częstotliwość kontaktów nauczyciela z uczniami, stąd utrudnione jest poznanie poszczególnych uczniów, szczególnie stanu ich wiedzy i umiejętności oraz ograniczone są możliwości oddziaływania nauczyciela na uczniów;
- występuje wielość i różnorodność form organizacyjno-programowych w edukacji zawodowej dorosłych, od szkół zawodowych różnych typów i poziomów poczynając, poprzez kursy, praktyki, staże, konferencje, seminaria, a na instruktażu na stanowisku pracy, coachingu czy mentoringu kończąc.

Jeżeli dodamy do tego jeszcze, że:

- programy nauczania są często wadliwie konstruowane i zawierają zbyt wiele materiału w stosunku do liczby godzin przeznaczonych na ich realizację;
- brak jest odpowiednich materiałów dla uczniów i nauczycieli, zwłaszcza podręczników i przewodników metodycznych, szczególnie dla zajęć realizowanych w pozaszkolnych formach edukacji zawodowej;
- baza dydaktyczna nie zawsze odpowiada wymaganiom, a także oczekiwaniom uczniów dorosłych³

to wydaje się, że praca w edukacji zawodowej dorosłych nabiera cech specyficznych, które powodują, że realizacja przypisanych jej celów i zadań wymaga relacji podmiotowych jej uczestników.

² A. de Tchorzewski: *Podmiotowość jako element formacji osobowościowej nauczyciela*. W: *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*. Pod red. E. Kubiak-Szymborskiej. Bydgoszcz 1999, s. 247.

³ R. Gerlach: *Nauczyciel w pozaszkolnych formach oświaty zawodowej w Polsce*. Bydgoszcz 1997, s. 97.

Pisząc o specyfice edukacji zawodowej dorosłych, podkreślić należy, że specyficzne też są relacje nauczyciel–uczeń dorosły. Różnią się one znacznie od tych, jakie zachodzą między nauczycielem a uczniem młodocianym w szkole. Główne przyczyny tych różnic wynikają z następujących faktów:

- autorytet nauczyciela u ucznia zależy tylko od kompetencji nauczyciela, jako że sankcje typowo szkolne nie wchodzą w rachubę;
- uczeń może mieć dużo wyższy status społeczny i ekonomiczny niż nauczyciel;
- uczeń ma ukształtowany obraz samego siebie, co nauczyciel musi respektować;
- pragnienie nauki może być u ucznia dorosłego niezwykle silne, ale nie chce, by traktowano go jak ucznia;
- uczeń oczekuje informacji, które mogą być od razu spożytkowane w pracy zawodowej lub życiu społecznym.

Charakteryzując specyfikę relacji nauczyciel–uczeń w edukacji zawodowej dorosłych nie sposób pominąć cechy ucznia dorosłego. Sygnalizując je, wymienić można przede wszystkim następujące fakty:

- nie musi się on kształcić, może rozpocząć kształcenie i w każdej chwili wycofać się z niego, jest wolny;
- czas poświęcony na naukę jest cenny, pragnie więc wykorzystać go konstruktywnie i z pożytkiem;
- uczeń dorosły odrzuci jako nieprzydatną wiedzę, z której nie będzie miał korzyści w najbliższej przyszłości;
- uczeń zazwyczaj sam określa zakres swoich zainteresowań edukacyjnych oraz wybiera instytucję, do której ma zamiar uczęszczać;
- sposób planowania czasu na naukę narzucają mu obowiązki zawodowe i rodzinne;
- uczeń dorosły poświęca na naukę najczęściej tylko część czasu wolnego, dlatego nauka trwa czasami dłużej⁴.

Jak z powyższego wynika, uczeń w edukacji zawodowej dorosłych pragnie decydować lub przynajmniej współdecydować o celach, formach, zadaniach oraz treściach, organizacji i wielu innych elementach tego procesu. Pragnie być podmiotem, a często wręcz odrzuca sytuację, kiedy nauczyciel próbuje narzucać mu kategorycznie swoją wolę, w przekonaniu, że to właśnie on wie najlepiej, co dla ucznia jest najbardziej korzystne. Występujące i akceptowane jeszcze często w edukacji dla dzieci i młodzieży przekonanie o niepodważalności autorytetu nauczyciela z racji zajmowanego stanowiska, w odniesieniu do edukacji dorosłych nie ma już racji bytu.

Jak więc należy spojrzeć na relacje nauczyciel–uczeń dorosły w aspekcie podmiotowym?

Relacje nauczyciel – uczeń dorosły w aspekcie podmiotowości

Rozważania na ten temat rozpoczniemy od przypomnienia sformułowania T. Lewowickiego, który uważa, że podmiotowość odnosi się do kilku płaszczyzn funkcyj-

⁴ Tamże, s. 98–99.

nowania człowieka: kreowania własnego życia, posiadania wpływu na otaczającą nas rzeczywistość (szczególnie materialną) oraz kreatywności w budowaniu stosunków społecznych.

Podmiotowość ludzka kształtuje się więc w trzech przenikających się wzajemnie warstwach życia:

- w relacji ze światem materialnym;
- w relacjach społecznych (człowiek–człowiek, jednostka–społeczeństwo);
- w płaszczyźnie subiektywnej (w relacji do samego siebie)⁵.

Podmiotowość to kategoria edukacyjna i jako taka będzie rozpatrywana w niniejszych rozważaniach. Relacje nauczyciel–uczeń dorosły, to druga z wymienionych warstw. W pedagogice bowiem coraz powszechniejsze jest przekonanie, że fundament, na którym powinny opierać się współczesne systemy edukacyjne, jest podmiotowość i eksponowanie praw każdego do nieskrępowanego rozwoju, do współdecydowania o wszystkim, prawo do szacunku i odmienności ze strony innych uczestników procesów edukacyjnych. Wszystko to wskazuje perspektywę „ludzkiej” edukacji służącej człowiekowi.

Obecnie pojawiają się różne warianty podmiotowości człowieka formułowane w ramach demokratycznych negocjacji, dialogu i sporów o rozwiązania edukacyjne korzystne zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i społeczeństw. Podmiotowość współczesnego człowieka czasami zatracana jest w jego codziennych zmaganiach z wieloma przeciwnościami i ograniczeniami. Rzecz w tym, aby przeciwności te nie były mnożone przez innych ludzi, w imię rozmaitych ideologii, partykularnych interesów. Edukacja powinna być wolna od tych ograniczeń.

K. Obuchowski pisząc o koncepcji człowieka podmiotu zwraca uwagę, że jest ona traktowana jako przeciwieństwo przekonania, „że gwarantem normalności i poprawności działania człowieka jest spełnianie wymagań wynikających z przypisanej mu roli. Natomiast jego własne pragnienia i wytworzoną osobiście koncepcję świata uważano za czynnik mało istotny lub nawet za wyraz nieprzystosowania i przyczynę wielu patologii”⁶.

Odnosząc to do edukacji uważa w związku z tym, że działania w tym zakresie, „... o ile mają być dokonywane, nie powinny polegać na indoktrynacji i przekonaniu do takiej, a nie innej idei, ale na pomocy człowiekowi w tym, aby umiał sam wytworzyć sobie pogląd na jakiś temat, umiał go zmienić w wyniku negocjacji ze światem lub z innymi ludźmi, umiał pomóc innym ludziom, tak aby sami potrafili zbudować własny gmach przekonań obok swoich stereotypów”⁷.

Rozważając wzajemne relacje nauczyciel–uczeń dorosły należy zgodzić się z wymienionym autorem, że „uprzedmiotawiają się nie tylko ci posłuszni i wierni, ale i ci wymuszający posłuszeństwo na nich i na sobie”⁸.

⁵ Cit. Za D. Kołodziejską: *Kształtowanie poczucia podmiotowości*. „Edukacja i Dialog” nr 2 (125) z 2001 r.

⁶ K. Obuchowski: *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz 2001, s. 11–12.

⁷ Tamże, s. 36.

⁸ K. Obuchowski: *Człowiek, dążenia, sens. Myśli wybrane*. Bydgoszcz 2001, s. 41.

Pisząc o podmiotowości w edukacji zawodowej dorosłych warto wspomnieć, opierając się na propozycji A. Guryckiej, o wyznacznikach jej podmiotowego charakteru, którymi są m.in.:

- „równoprawność i równoważność wychowanka w sytuacji wychowawczej;
- prawo wychowanka i możliwość stawiania przez niego pytań, zgłaszania propozycji, samodzielnego wykonywania czynności;
- możliwość szukania na własną rękę sposobów rozwiązania zadania;
- możliwość wyrażania własnej oceny zarówno w kwestii sposobu wykonania zadania, jak też uzyskanego wyniku”⁹.

Z kolei M. Łobocki wymienia m.in. następujące sposoby podmiotowego traktowania uczniów: bycie samemu autentycznym, zabezpieczenie praw uczniów, głównie prawa do szacunku, wyrażania własnych myśli i uczuć, dokonywanie samodzielnych wyborów i ponoszenie odpowiedzialności, umiejętność porozumiewania się z uczniami, w tym przede wszystkim uważnego i aktywnego słuchania, a także zachowanie wobec uczniów umiaru swobody i przymusu w edukacji¹⁰.

Moim zdaniem można to odnieść także do edukacji zawodowej dorosłych.

Podmiotowość w relacjach nauczyciel–uczeń dorosły nie może być postrzegana jako sztuka dla sztuki. Celem tego procesu jest kształtowanie w uczniach poczucia podmiotowości. Mówimy o wychowaniu ku podmiotowości, które:

- jest relacją między ludźmi, którzy obdarzają się nawzajem szacunkiem i zaufaniem, otwierają się na siebie, pobudzają do aktywności;
- umożliwia wzajemne uznawanie się wychowawcy i wychowanka;
- uznaje za ważną podmiotowość nie tylko wychowanka, ale i wychowawcy¹¹.

Wspominając o kształtowaniu w procesie edukacji zawodowej dorosłych poczucia podmiotowości, wspomnieć należy o podstawowych tego wskaźnikach, do których J. Wilsz zalicza:

- „poczucie autonomii i tożsamości;
- poczucie własnych możliwości działania;
- poczucie wpływu na otoczenie;
- poczucie samokontroli;
- poczucie samorealizacji;
- poczucie odpowiedzialności za swoje działanie;
- poczucie partnerskich kontaktów interpersonalnych”¹².

Nawiązując raz jeszcze do rozważań M. Łobockiego, który przez podmiotowość rozumie „wolność, niezależność podejmowania decyzji i korzystania z przysługujących praw, a także równorzędny czy równoprawny udział w kontaktach interpersonalnych”,¹³ trudno wyobrazić sobie, aby zabrakło tego w relacjach edukacyjnych nauczycy-

⁹ Cit. Za: E. Kubiak-Szyborska: *Wychowanie jako przestrzeń...*, s. 101.

¹⁰ Tamże, s. 101–192.

¹¹ Tamże, s. 102–103.

¹² J. Wilsz: *Teoria pracy*. Kraków 2009, s. 324.

¹³ M. Sobocki: *Możliwości i granice podmiotowego traktowania ucznia w wychowaniu*. W: *Podmiotowość w wychowaniu...*, s. 165.

ciel–uczeń dorosły. Z pedagogicznego punktu widzenia podmiotowe traktowanie uczniów, również dorosłych, „jest równoznaczne z umożliwianiem im podejmowania odpowiedzialności za własne postępowanie, dokonywania wyborów i decyzji, działania w poczuciu sprawstwa, czyli przyjmowanie przez nich na siebie roli dobrowolnych i aktywnych uczestników zajęć szkolnych oraz ponoszenia konsekwencji za swe postępowanie”¹⁴.

Omawiając zagadnienie podmiotowości w edukacji zawodowej dorosłych nie można zapominać o podmiotowości pracownika.

Podmiotowość pracownika jako cel edukacji zawodowej dorosłych

W latach 80. XX wieku stworzono koncepcję zarządzania zasobami ludzkimi. Było to konsekwencją myślenia o pracownikach w kategoriach zasobu strategicznego, najbardziej wartościowego zasobu organizacji. „Z kolei poszukiwanie dalszych możliwości zdobywania przewagi konkurencyjnej na rynku i stworzenie koncepcji zarządzania wiedzą w gospodarce i organizacji doprowadziło w latach 90. XX wieku do zainteresowania nie tyle zasobami ludzkimi, ale tym co w nich tkwi, tj. kapitałem ludzkim. Dało to asumpt do tego, aby mówić nie tylko o zarządzaniu kapitałem ludzkim (*human capital management*), ale również do prowadzenia rozważań dotyczących pomiaru wartości tegoż kapitału w organizacji i gospodarce”¹⁵.

Doceniając znaczenie kapitału ludzkiego dla konkurencyjności firmy należy zwrócić uwagę na coraz większe znaczenie inwestowania w zasoby ludzkie. Jednak trzeba pamiętać, aby ludzi nie traktować jako „zasoby” w ujęciu instrumentalnym, bo stąd już tylko krok do zrównania ich z „surowcami”¹⁶.

Konieczne jest więc podmiotowe podejście do zasobów ludzkich. „Do najważniejszych składników zasobu ludzkiego należą: wiedza, zdolności, umiejętności, zdrowie, postawy i wartości oraz motywacja”¹⁷.

Na zasoby ludzkie można patrzeć z ilościowego i jakościowego punktu widzenia. W pierwszym przypadku chodzi przede wszystkim o liczbę i strukturę zatrudnienia. W ujęciu jakościowym bierze się pod uwagę wiedzę i umiejętności, kwalifikacje oraz pewne cechy osobowościowe pracownika¹⁸. To właśnie w kształtowaniu tych elementów podstawową rolę odgrywa edukacja zawodowa, również dorosłych, w ramach której zasada podmiotowości wydaje się być jedną z podstawowych zasad. Trudno bowiem sobie wyobrazić kształtowanie podmiotowego podejścia do funkcjonowania zasobów ludzkich bez jego kształtowania w procesie kształcenia i doskonalenia tych zasobów.

Należy zgodzić się, że zasoby ludzkie mogą przekształcać się w kapitał ludzki. Najistotniejszym czynnikiem rozwoju kapitału ludzkiego jest stworzenie w danej fir-

¹⁴ Tamże, s. 165.

¹⁵ *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Pod red. H. Króla i A. Ludwiczynskiego. Warszawa 2006, s. 11.

¹⁶ H. Król: *Podstawy koncepcji zarządzania zasobami ludzkimi*. W: *Zarządzanie...*, s. 52

¹⁷ Tamże, s. 52.

¹⁸ Tamże, s. 53.

mie efektywnego systemu edukacji pracowników. Z kolei jednym z celów edukacji jest kształtowanie poczucia podmiotowości. Znaczna część tej edukacji odbywa się bowiem bezpośrednio na stanowisku pracy. Dlatego takie jej formy, jak instruktaż na stanowisku pracy, coaching, czy mentoring, w większym niż inne stopniu pretendują do zachowania relacji podmiotowych.

W gospodarce opartej na wiedzy zarządzanie kapitałem ludzkim powinno opierać się na zasadzie podmiotowości kompetentnych pracowników. „Z niej wynikają wszelkie wartości konstytuujące nowoczesne systemy zarządzania na miarę wyzwań XXI wieku. Natomiast degradowanie człowieka kompetentnego jedynie do czynnika wytwórczego, który oferuje swój wkład pracy bez możliwości rozwoju, samorealizacji i poczucia partnerstwa w działaniu, w sposób nieunikniony musi rodzić niezadowolenie, frustrację i bierność intelektualną, pozbawiając firmę innowacyjnych korzyści wynikających z twórczego napięcia – pobudzonych do swobodnego myślenia – specjalistów. Można sądzić, jak pisze M. Morawski, że w społeczeństwie opartym na wiedzy podmiotowość przestanie być wartością oferowaną pracownikom na zasadzie przetargu czy dobrej woli menedżerów. Stanie się ona wartością nie nadawaną przez kogokolwiek, lecz naturalną konsekwencją wzrostu kompetencji pracowników”¹⁹.

W zarządzaniu zasobami ludzkimi narasta orientacja „ku człowiekowi”. Jest ona, poza względami uniwersalnymi, wynikającymi z rosnącego przekonania o niezbędności poszanowania godności istoty ludzkiej, wynikiem wzrostu znaczenia wiedzy w sukcesie przedsiębiorstwa²⁰. Zdaniem P. Druckera, pracowników należy coraz częściej traktować jak partnerów, którzy mają równe prawa, którym nie powinno się wydawać poleceń, ale trzeba ich przekonywać. „Ludźmi nie należy zarządzać. Zadaniem jest przewodzenie ludziom. A celem jest czerpanie wydajności z wiedzy i silnych stron każdego pracownika”²¹.

Znaczenie podmiotowości uznają czołowi twórcy zarządzania zasobami ludzkimi. W procesie tym należy odejść od ujmowania relacji przełożony–podwładny w kategoriach antagonistycznych. Wymuszanie musi zostać zastąpione zachęcaniem do tworzenia i dzielenia się wiedzą (współdziałanie, wspieranie, dialog, partnerstwo)²².

Podsumowując można więc powiedzieć, że jeśli, jak pisze T. Wawak, „zgadzamy się z tezą, że najważniejszym w procesie produkcji jest człowiek, to powinniśmy w praktyce, na co dzień uznać jego podmiotowość”²³.

Zdaniem wymienionego Autora, „człowiek, który nie rozumie własnej pracy i jej roli w społecznym procesie pracy, który nie czuje się jej podmiotem, nie przykłada należytej wagi do jakości pracy”. Czas więc najwyższy, aby starać się doprowadzić do

¹⁹ M. Morawski: *Zarządzanie wiedzą w perspektywie personalnej*. W: *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*. Pod red. K. Perechudy. Warszawa 2005, s. 192.

²⁰ Tamże, s. 195.

²¹ P. Drucker: *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*. Warszawa 2009, s. 30–31.

²² M. Morawski: *Zarządzanie...*, s. 194.

²³ T. Wawak: *Kryzys pracy*. W: *Encyklopedia zarządzania*. [dostęp 4.04.2011]. <http://mfiles.pl/pl/index.php/kryzys-pracy>, s. 1–2.

upodmiotowienia człowieka w procesie pracy, co może nastąpić przez wprowadzenie proponowanego od lat prymatu:

- „osoby nad rzeczą,
- etyki nad techniką,
- być nad mieć,
- ekonomii nad polityką”²⁴.

Kształtowanie relacji podmiotowych w procesie pracy wymaga – jak już wspomniałem – działań edukacyjnych. Wydaje się, że relacje te będą tym bardziej właściwe, im wyższy poziom wykształcenia i świadomości swojej roli będą posiadali pracownicy. W dzisiejszych czasach proces pracy jest w sposób nierozdzielny związany z edukacją. Ciągłe zmiany następujące w gospodarce i życiu społecznym powodują, że uczyć się muszą pracownicy wszystkich szczebli. Jak słusznie zauważa A. Toffler, „...obecnie, tak jak nigdy przyszłość jednostki uzależniona jest od wykształcenia”²⁵. Dalej autor stwierdza: „Technika jutra wymaga nie milionów słabo wykształconych ludzi, gotowych zgodnie wykonywać ciągle takie same czynności, nie wymaga ludzi, którzy bez słowa spełniają rozkazy i którzy za cenę chleba poddają się automatycznie władzy, ale takich, którzy potrafią myśleć krytycznie i torować sobie drogę w nowym środowisku, którzy potrafią szybko nawiązywać kontakty i widzieć sens w ciągle zmieniającej się rzeczywistości”²⁶. Wymaga ludzi, którzy będą czuli się podmiotami w procesie pracy. Kształcić takich ludzi można na różne sposoby. Jedną z możliwości w tym względzie jest uczenie się w toku codziennej pracy. Może się ono odbywać w różny sposób. Ch. Evans wymienia między innymi spotkania zespołu pracowniczego, nieformalne spotkania i rozmowy, zespoły interdyscyplinarne, naukę połączoną z zarządzaniem projektami, wspólnoty praktyków, tworzenie laboratoriów służących eksperymentowaniu i oswajaniu się z nowymi wynalazkami i inne, podkreślając, że zakłady pracy coraz częściej szukają „nowatorskich pomysłów na tworzenie miejsc do nauki oraz poszerzania możliwości uczenia się w ramach codziennej pracy”²⁷.

Uznać zatem można, że w trakcie procesu pracy pracownicy uczą się od siebie nawzajem, ale także trudności, które muszą na co dzień pokonywać zmuszają ich do nauki. Relacje podmiotowe w trakcie tej nauki są niezbędne dla osiągnięcia właściwych efektów edukacyjnych oraz wpływają na kształtowanie podmiotowości pracowniczey.

Refleksja końcowa

Sygnalizując zagadnienie relacji edukacyjnych osób dorosłych w kontekście paradygmatu podmiotowego starałem się zwrócić uwagę na trzy aspekty:

- podmiotowość uczestników edukacji zawodowej dorosłych, szczególnie z uwzględnieniem specyfiki tego procesu;
- podmiotowość jako cecha współczesnego człowieka, kształtowana w procesie edukacji, w tym również edukacji zawodowej dorosłych;
- podmiotowość pracownika jako cel edukacji zawodowej dorosłych.

²⁴ Tamże, s. 2–3.

²⁵ A. Toffler: *Szok przyszłości*. Przeźmierowo 2007, s. 344.

²⁶ Tamże, s. 347.

²⁷ Ch. Evans: *Zarządzanie wiedzą*. Warszawa 2005, s. 145.

Na zakończenie chciałbym jeszcze raz odwołać się do K. Obuchowskiego, który pisze: „Życie podmiotów bywa trudne. Koszt ten warto ponosić, gdyż ludzie upodmiotowieni mają szansę rozwoju do końca swojego życia, a w warunkach trudnych, gdy już nikt im nie może pomóc, są w stanie pomóc sami sobie. Są to ludzie mądrzy, gdyż żyjąc w burzliwie zmieniającym się świecie są zdolni do zachowania w nim siebie”²⁸.

Jednak nasuwa się pytanie, czy osoby dorosłe, uczniowie, nauczyciele, pracownicy, chcą być podmiotami w procesach, w których uczestniczą? Nie wdając się w szczegółowe omawianie tego zagadnienia, zasygnalizować tylko można, że:

- powszechnie jest jeszcze wśród nauczycieli oczekiwanie na odgórne dyrektywy władz oświatowych, na programy i dokładne instrukcje wskazujące w jakim czasie oraz w jaki sposób dane tematy należy realizować;
- nie do rzadkości należą sytuacje, kiedy uczniowie, również dorośli, oczekują gotowych treści, uznając, że nauczyciele wiedzą najlepiej, co i w jakim zakresie będzie im najbardziej przydatne;
- pracownicy kierują się często głównie względami ekonomicznymi, a stopień ich identyfikacji z wykonywaną pracą i zakładem jest niewielki.

Można więc powiedzieć, że edukacja zawodowa dorosłych sprzyja edukacji podmiotowej i ku podmiotowości. Realizacja tego postulatu zależy w znacznej mierze od osób w tym procesie uczestniczących.

dr hab. Ryszard GERLACH, prof. UKW
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
gerlach@ukw.edu.pl

²⁸ K. Obuchowski: *Od przedmiotu ...*, s. 41.

Idea aktywnej późnej dorosłości. Modelowa organizacja OASIS w USA

The idea of effective old age.
Model organization OASIS in the USA

Słowa kluczowe: OASIS, aktywna starość, produktywna starość, uczenie się przez całe życie.

Key words: OASIS, active old age, productive old age, life-long learning.

Abstract

The article presents OASIS (*Older Adult Service and Information System*) – nationally recognized in the United States and effectively working organization in the domain of education and volunteerism of older people. Its mission is to promote successful aging through lifelong learning, health programs and volunteer engagement. Its history, functioning and program were described. OASIS activities were considered in the light of theory of active and productive aging and the idea of life-long learning.

Wprowadzenie

Older Adult Service and Information System (OASIS)¹ jest niedochodową organizacją oferującą starszym osobom największy w Stanach Zjednoczonych program edukacyjny i wolontarystyczny. To jedna z najbardziej doświadczonych na rynku amerykańskim organizacja efektywnie działająca w sferze aktywizacji edukacyjnej i społecznej obywateli w starszym wieku. Za misję przyjmuje aktywizowanie i podnoszenie jakości życia osób dorosłych w zaawansowanym wieku oraz wzmacnianie lokalnych społeczności dzięki ich wolontarystycznej działalności. Realizuje koncepcję aktywnej i produktywniej starości, jak również ideę uczenia się przez całe życie.

Filozofia OASIS sprzeciwia się konwencjonalnemu pogładowi na temat starości i starych ludzi jako jednostek, które zakończyły produktywny okres życia i zdolne są do wykonywania jedynie trywialnych czynności. Proponuje szereg znaczących i war-

¹ Informacje na temat działalności OASIS zaczerpnięto ze źródeł: M. Mann, C. Cradock: *OASIS: a creative approach for older adults*. *Generations* 1991, 15(2):51-69. J. Yenerall: *Continuing to develop: The educational interests and motivations of older students in the OASIS program*. Referat zaprezentowany na dorocznym spotkaniu American Sociological Association, Philadelphia, PA, dn. 12.08.2005. B. Franklin, B.K. Smith: *OASIS for the Old*. Hogg Foundation for Mental Health. Austin 1986. www.oasisnet.org (dostęp z dnia 6.03.2011).

tościowych dla osób starszych aktywności stanowiących dla nich wyzwanie oraz zapewniających osobisty rozwój. Seniorzy czerpią satysfakcję nie tylko z podejmowania atrakcyjnych zadań edukacyjnych w obrębie własnych zainteresowań i specyficznych potrzeb, ale również z zadań wykonywanych na rzecz lokalnych społeczności, co stanowi wyraz ich produktywnego społecznego zaangażowania. Uczestnictwo w programach OASIS daje możliwość rozwoju umysłowego, poprawy zdrowia, kontaktu z innymi, rozwijania umiejętności, służenia społeczności, podtrzymywania aktywności i życiowej niezależności.

Rys historyczny OASIS

Pomysł powołania i idea funkcjonowania OASIS zrodziły się ponad 30 lat temu, kiedy Marylen Mann wraz z przyjaciółką Margie Wolcott May, podczas hospitacji miejskich centrów seniora obserwowały osoby starsze wykonujące robótki ręczne, grające w bingo lub siedzące bezczynnie. Choć w ośrodkach tych usiłowano zaspokajać potrzeby osób starszych, M. Mann jaskrawo dostrzegła zaprzepaszczanie ich ogromnego potencjału. Postawiła pytanie: Dlaczego osoby, które w sposób kompetentny wychowywały dzieci i prowadziły dom oraz wykonywały produktywną pracę zawodową, na starość posiadają tak ograniczone możliwości realizacji własnej aktywności?

Wnioski z obserwacji poczynionych w domach seniora oraz z rozmów z przełożonymi i podopiecznymi M. Mann wykorzystała dla sformułowania oferty w większym stopniu czerpiącej z możliwości osób starszych i ukierunkowanej na ich potrzeby. W 1978 roku otrzymała grant w wysokości \$8,000 zobowiązujący do realizacji autorskich programów w 48 centrach seniora. W myśl nowej koncepcji osoby starsze zyskały możliwość uczestniczenia w wykładach prowadzonych przez nauczycieli akademickich, uczyły się poezji, rysunku i malowania, toczyły dyskusje z zakresu literatury, historii, komentowały aktualne wydarzenia. Zyskały możliwość uczestniczenia w zajęciach międzypokoleniowych. Obok edukacji seniorów oś przewodnią programu stanowiła ich aktywizacja społeczna wyrażająca się w pracy na rzecz lokalnych społeczności. Entuzjastyczna reakcja uczestników generowała potrzebę rozszerzania programów o nową tematykę. Ów rozszerzony program przybrał nazwę OASIS (*Older Adult Service and Information System*). OASIS rozpoczęła działalność w czterech miastach: St. Louis, Baltimore, Los Angeles i Cleveland. W 1982 roku, inaugurującym działalność organizacji OASIS, w samym St. Louis do rejestracji zgłosiło się ponad 300 ludzi.

M. Mann, doceniwszy wagę lokalizacji zajęć prowadzonych w grupie osób starszych, postanowiła umiejscowić je w środowisku znanym osobom starszym – w centrach handlowych dysponujących dużą powierzchnią, gotową infrastrukturą w dziedzinie transportu i marketingu (OASIS otrzymuje np. powierzchnię na ulotkach reklamowych sieci handlowej). W 1982 roku zawarto umowę z siecią The May Department Stores Company, która zobowiązała się udostępnić na terenie sklepów przestrzeń przeznaczoną na prowadzenie zajęć. Po zakończeniu projektu sieć ta, obecnie znana jako Macy's Inc., zobowiązała się do zwiększenia wsparcia i rozpoczęła

w swych jednostkach budowę stałych miejsc z myślą o działalności OASIS. Zagwarantowano powierzchnię biurową, pomieszczenia klasowe, przekąski. Dodatkowo sklep finansuje koszty związane z organizacją specjalnych uroczystości.

Korzyści z podjętej współpracy są obustronne. Uczestnicy zajęć emocjonalnie wiążą się z miejscem i personelem, np. wspólnie świętują urodziny. Macy's odnotowuje większe dochody w wyniku nasilonego udziału konsumenckiego seniorów oraz ich rodzin i przyjaciół, co w dłuższej perspektywie skutkuje ich silniejszym związaniem z marką sklepu. Otwarcie firmy na potrzeby lokalnych społeczności stanowi również element polityki kreowania i wzmacniania jej pozytywnego wizerunku. Geograficznie OASIS rozrosła się odpowiadając sieci sklepów Macy's. Obecnie gości 350 000 starszych osób w 26 miastach.

Organizacja i funkcjonowanie

M. Mann jest obecnie prezesem OASIS. Kwatera główna organizacji mieści się w St. Louis, w stanie Missouri. Odpowiedzialna jest za: zawieranie kontraktów ze sponsorami, szkolenie dyrektorów programowych, informowanie na temat zbierania funduszy, wyznaczanie standardów jakościowych programów, dostarczanie programów zajęć oraz pomocy w zakresie zarządzania i kwestii technicznych, szkolenia z zakresu obsługi programów edukacyjnych i wolontarystycznych, organizację corocznych konferencji dla kierowników i sponsorów, publikację materiałów na temat organizacji, prowadzenie badań eksplorujących zagadnienie potrzeb i zainteresowań osób starszych.

OASIS bazuje na modelu publiczno-prywatnej współpracy, opierając się na finansowaniu ze środków rządowych, prywatnych fundacji i korporacji oraz osób indywidualnych. W zdecydowanej mierze utrzymuje się z dotacji i grantów. Współpracuje z lokalnymi sponsorami, szpitalami w zakresie realizacji programów zdrowotnych, organizacjami odpowiadającymi na potrzeby osób starszych, bibliotekami, lokalnymi kulturalnymi i edukacyjnymi instytucjami. Polega na pracy opłacanego personelu, jak również szeroko zorganizowanego wolontariatu, składającego się głównie z osób starszych. Członkostwo w OASIS jest bezpłatne. Udział w zajęciach klasowych jest darmowy (opłacany przez sponsorów) lub dostępny za minimalną opłatą pokrywającą koszty własne (\$35–55 za kurs). Katalogi OASIS zawierają bilety rabatowe na wydarzenia kulturalne i rozrywkowe. Klasy prowadzone są w ciągu dnia.

Wiek członków OASIS oscyluje w granicach 60–90 lat. Większość stanowią kobiety (87%) oraz osoby z wyższym wykształceniem (56%). Tylko 8% uczestników posiada wykształcenie niższe niż średnie. Uczestnicy zajęć tworzą zatem grupę znacznie lepiej wykształconą aniżeli populacja generalna Amerykanów w starszym wieku. Przedstawiciele klasy średniej stanowią 51% wszystkich członków, 37% to klasa pracująca, około 12% to klasa wyższa. Większość (51%) stanowią osoby owdowiałe, 26% pozostaje w związku małżeńskim, 13% w separacji lub jest po rozwodzie. Pozostałe 10% to kawalerowie i panny. W OASIS stwierdza się zatem większy udział przedstawicieli klasy średniej i wyższej niż w populacji generalnej.

Oferta programowa

Oferta OASIS nie jest jednorodna w skali kraju. Poszczególne filie często realizują własne autorskie programy w obrębie następujących kategorii tematycznych: zdrowie, sztuka, nauki humanistyczne, technologia, wolontariat. Tematyka *zajęć zdrowotnych* obejmuje zagadnienia z zakresu zdrowej, aktywnej starości, prewencji upadków, zdrowego żywienia, promocji fizycznej, intelektualnej i społecznej aktywności. W obszarze medycyny uczestnicy podejmują współpracę ze środowiskami naukowymi, służąc jako grupa badawcza, np. w zakresie badań podłużnych upadków i złamań bioder w najstarszej kategorii wiekowej. Ośrodki naukowe chętnie zapraszają uczestników OASIS do udziału w zdrowotnych programach badawczych o charakterze profilaktycznym. Przykładowy program *HealthStages* (badanie zachowań zdrowotnych) od 2001 roku rozpowszechnił się we wszystkich miastach, w których działa OASIS. Program *Living Every Day* proponował naukę prawidłowych zachowań prozdrowotnych, *Positive Attitudes*, *Positive Aging* koncentrował się na zdrowiu umysłowym ludzi w starszym wieku. Ofertę zajęć zdrowotnych OASIS uzupełniają klasy gimnastyczne, taneczne, sportowe.

W ramach *zajęć artystycznych* uczestnicy analizują literaturę, piszą wiersze, oglądają i komentują krajowe i zagraniczne filmy, tworzą własne filmy dokumentalne, organizują wystawy sztuki własnego autorstwa, warsztaty aktorskie, ćwiczą kreatywne pisanie. Zajęcia muzyczne obejmują naukę gry na instrumentach muzycznych, grę w orkiestrze, klasy z opery i musicali. Muzyka stanowi rozpoznawalną część zajęć w OASIS.

Zajęcia humanistyczne organizowane są wokół tematyki historycznej, filozoficznej, religijnej, politycznej. Ważnym zagadnieniem jest psychologia i duchowość podejmowane w kontekście osobistego rozwoju. Programy humanistyczne koordynowane są przez Instytuty Uczenia się przez Całe Życie (*Lifelong Learning Institutes*). Przykładowe kursy stanowią forum do dzielenia się doświadczeniami przez emigrantów w starszym wieku, dla wszystkich zaś okazję do pogłębienia rozumienia amerykańskiej historii i kultury, nauki i wspierania w dokonywaniu krytycznych zmian we własnym życiu. Zakres tematyczny klas odwołuje się również do nauk przyrodniczych. *Zajęcia technologiczne* proponują naukę posługiwania się najnowszymi technologiami, np.: korzystania z telefonów komórkowych, komputera, Internetu.

Ważny punkt programu stanowią wycieczki i podróże, np.: do fabryki czekolady, na Alaskę, do Europy. Wyjazd poprzedzają zajęcia z historii i kultury obszaru docelowego. Na miejscu nauka odbywa się poprzez obserwację i dyskusje ze specjalistami z danej dziedziny. Oprócz walorów poznawczych wyjazdy stanowią okazję do nawiązywania i zacieśniania relacji społecznych. Po powrocie prowadzone rozmowy ukiepunkowane są na dzielenie się wrażeniami. Odrębną ofertę stanowi nauka języków obcych. Propozycję programową OASIS dopełniają zajęcia międzypokoleniowe oraz z zakresu zarządzania własnymi finansami.

Drugim filarem programowym, stanowiącym rozpoznawalny element wizerunku OASIS, jest *wolontariat*. Uczestnicy pomagają dzieciom, jak również swoim rówieśnikom będącym w ciężkich sytuacjach życiowych: samotnym, po stracie współmał-

żonka lub ukochanego zwierzęcia, z powodu przeprowadzki. Inicjatywa narodziła się w 1993 roku, kiedy w Stanach Zjednoczonych wylała rzeka Missisipi, pozbawiając tysiące ludzi własnych domów. Uniwersytet Medyczny w Waszyngtonie (*The Washington University School of Medicine*) rekrutował wówczas wolontariuszy z OASIS, aby w lokalnych schroniskach czytali dzieciom i słuchali dzieci. Po zakończeniu akcji wzajemna wymiana doświadczeń stanowiła kanwę dla realizacji pomysłu udzielania, w charakterze życzliwego słuchacza, paraprofesjonalnej psychologicznej pomocy własnym rówieśnikom w adaptacji do wyzwań starości: po utracie współmałżonka, przeprowadzce do domu opieki, samotności. W 1995 roku rozpoczęto realizację programu pomocy rówieśniczej *Person to Person*. OASIS kontynuuje współpracę z psychologami w zakresie szkolenia wolontariuszy z umiejętności życzliwego i wspierającego słuchania, potrafiących pomagać ludziom mówić o własnych problemach i samodzielnie znajdować rozwiązania.

Program Biblioteczny (np. *Durham County Library's OASIS*) oferuje usługi dla osób starszych, chorych i niepełnosprawnych, niezdolnych osobiście korzystać z zasobów tradycyjnej biblioteki. Materiały czytelnicze dostarczane są osobiście przez wolontariuszy lub pocztą do domów opieki, centrów seniorów, osiedli emerytów, prywatnych domów, więzień i in. OASIS dysponuje multimedialnymi materiałami (slajdy, kasety, wideo, muzyka, skecze, broszury, rekwizyty, instrukcje) do pracy indywidualnej lub grupowej z osobami starszymi, koncentrującymi się wokół różnorodnej tematyki: zabaw i gier, wspomnień z okresu lat szkolnych oraz pracy zawodowej, a nawet mody, mające za zadanie skłaniać osoby starsze do reminiscencji indywidualnej oraz grupowej.

Najbardziej jednak organizacja znana jest z pomocy udzielanej dzieciom. Dostarcza wyszkolonych w kierunku pracy z najmłodszymi wolontariuszy realizujących programy edukacyjne w szkołach. OASIS wypracowała kilka znaczących programów międzypokoleniowych. W ramach *Intergenerational Tutoring Program* osoby starsze oraz dzieci z problemami w czytaniu i trudnościami językowymi dobierane są w pary celem usprawniania tej umiejętności. Programy nauki czytania wykazują wysoką efektywność w zakresie rozwoju zdolności czytelniczych, wzrostu pewności siebie biorących w nim udział dzieci, a także ich pozytywnego nastawienia względem czytania. Badania przeprowadzono w 2005 roku na grupie 173 uczniów szkoły w St. Louis, z których 98 pracowało z nauczycielem z OASIS. Po roku nauki stwierdzono znaczące różnice w umiejętności czytania nawet wśród dzieci, które nie potrafiły wcześniej poprawić swoich wyników w ciągu roku. Każdego roku OASIS przeprowadza ocenę efektywności realizowanych programów, włączając w próbę badawczą: dyrektorów szkół, nauczycieli, korepetytorów-seniorów oraz koordynatorów programów. Wyniki z 2007 roku pokazują, że wszyscy dyrektorzy uznali pozytywny wkład korepetytorów-seniorów w życie szkoły, 98% szkół planowało uczestniczyć w programie w następnym roku, 94% nauczycieli stwierdziło poprawę w pewności siebie i własnej wartości wśród uczniów biorących udział w programie, 99% korepetytorów uznało, że program wprowadził pozytywny element w ich życie, 97% korepetytorów planowało wziąć udział w programie w następnym roku. Członkowie OASIS wskazują na pracę z dziećmi jako niosącą najwięcej radości. Do 2007 roku program obejmował 20 miast

i 902 szkoły. Dotychczas nauczyciele z OASIS współpracowali z ponad 250 000 dzieci, pomagając im w nauce czytania i uzyskiwaniu wysokich osiągnięć szkolnych. Obecnie w programach tych pracuje ponad 5 400 nauczycieli. Program rozszerza się na małe miasta i rejony wiejskie.

Program Aktywne Pokolenia (*Active Generations*) wykracza poza współpracę w zakresie czytania, koncentrując się na walce z dziecięcą otyłością. W ramach opartych na zabawie zajęć seniorzy podkreślają znaczenie zdrowego jedzenia i ćwiczeń fizycznych. Razem się bawią, gimnastykują, uczą, uprawiają ogródek, jedzą zdrowe przekąski. Inny program o charakterze międzypokoleniowym – Nauka Przez Pokolenia (*Science Across the Generations*) – proponuje dzieciom i seniorom warsztaty na temat wpływu nauki, matematyki i technologii na otaczający świat. Przybierają one formę interaktywnej, eksperymentalnej nauki w zakresie 20 tematów, np.: nauka w kuchni, matematyka i pieniądze. Ciekawość muzyczna pobudzana jest podczas samodzielnego wykonywania instrumentów muzycznych. Wycieczki do ZOO, centrów nauki i muzeów to stymulujący sposób na przyswajanie naukowej wiedzy. Uczestnicy, pomimo znaczącej różnicy wieku, doświadczają podobnej przyjemności płynącej ze wspólnego eksplorowania nauki w ekscytujący sposób. Seniorzy doznają radości z obserwacji dziecięcych odkryć, dzieci czerpią z doświadczenia dorosłych.

Realizacja idei aktywnego i produktywnego starzenia się przez OASIS

Komisja Europejska aktywne starzenie definiuje jako „(...) koherentną strategię umożliwiania pomyślnego starzenia się w starzejącym się społeczeństwie”², w praktyce realizowaną dzięki uczeniu się przez całe życie (*life-long learning*), dłuższej pracy zawodowej, aktywności na emeryturze, udziale w aktywnościach podtrzymujących umiejętności i zdrowie osób starszych. Podkreśla się znaczenie udziału w zajęciach produktywnych społecznie, np. w pracy wolontarystycznej³. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) aktywną starość rozumie jako kontynuowanie zaangażowania osób starszych w sprawy społeczne, ekonomiczne, kulturalne, duchowe i obywatelskie, jak również w aktywność fizyczną i zawodową. Zwraca uwagę na możliwości produktywnego zaangażowania najstarszych członków społeczeństwa w ekonomiczną i społeczną sferę życia. Koncepcja aktywnego starzenia pomaga ludziom uświadomić ich potencjał uczestniczenia w życiu społecznym wedle własnych potrzeb, pragnień i zdolności, przy jednoczesnym zapewnieniu opieki i wymaganego wsparcia. W jej świetle najstarsi obywatele mogą uczestniczyć i kontrybuować w życiu rodzinnym, lokalnym i krajowym, również na drodze edukacji i uczenia się. Idea ta wykracza poza propozycję zatrudniania osób starszych, obejmuje kwestie: edukacji, zdrowia, samodzielności, produktywności i wolnego czasu⁴.

² European Commission: Europe's response to world ageing. Promoting economic and social progress in an ageing world. Contribution of the European Commission to the 2nd World Assembly on Ageing. COM (2002) 143 final. <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11910.htm> (dostęp z dnia 7.03.2011).

³ D. Avramov, M. Maskova: *Active ageing in Europe*. Directorate General of Social Cohesion. Council of Europe, Strasbourg 2003.

⁴ World Health Organization: *Active ageing: a policy framework*. 2nd UN Assembly on Ageing, Madrid. World Health Organization, Geneva 2002.

W centrum dyskusji na temat aktywnego i pomyślnego starzenia się na poziomie indywidualnym i społecznym pojawia się koncepcja produktywnej starości. Produktywne starzenie się (*productive aging*) określane jest jako zdolność jednostki w starszym wieku do kontynuowania płatnej lub wolontarystycznej pracy, a także wnoszenia wkładu w dobro rodzinne, społecznościowe i narodowe⁵. Podkreśla się wymiar ekonomiczny produktywności seniorów, którzy w warunkach domowych wykonują nieodpłatnie prace, za które na wolnym rynku należy zapłacić, np. za opiekę nad chorymi, nad dziećmi. Sami seniorzy porównywalnie wysoko cenią sobie korzyści płynące z udzielania darmowej pomocy z korzyściami płynącymi z wykonywania płatnej pracy⁶. Produktywna aktywność nie może być w pełni konsumpcyjna, powinna być zorientowana również na potrzeby otoczenia, posiadać społeczny komponent i wykazywać znaczenie dla jednostek. Zwraca się uwagę na korzyści wykraczające poza efektywność płatnej i wolontarystycznej pracy, satysfakcjonujące dla osoby starszej i mające dla niej osobiste znaczenie. W tej perspektywie produktywność może być udziałem seniorów doświadczających fizycznych i funkcjonalnych ubytków, aż do dalece zaawansowanego wieku⁷.

OASIS wspiera i promuje aktywny i produktywny model starości, ogniskując swą działalność praktyczną na ofercie nauki oraz pracy wolontarystycznej osób w starszym wieku. Postulat produktywnej aktywności wśród osób starszych realizuje zatem dwupłaszczyznowo: w sferze pozazawodowych zajęć o wartości ekonomicznej (wolontariat, pomoc nieformalna, wsparcie społeczne) oraz zajęć związanych z samodoskonaleniem (edukacja, szkolenie)⁸.

Organizacja podkreśla ważną rolę uczenia się w procesie produktywnego starzenia. Wprowadza w życie koncepcję *life-long learning* oraz *life-wide learning* uwzględniającej szerokie ludzkie zainteresowania edukacyjne⁹. Umożliwia czerpanie czystej satysfakcji z dobrowolnie podjętej nauki płynącej ze spełniania własnych zainteresowań, pasji, potrzeb umysłowych, emocjonalnych i społecznych. Odpowiada na potrzebę umysłowej stymulacji wśród osób w starszym wieku, zapewniając przestrzeń na samodzielne odkrycie i rozwój, eksplorację nowych obszarów zainteresowań i poszerzanie istniejącej wiedzy. Programy OASIS zorientowane są na różnorodne potrzeby całej osoby: intelektualne, zdrowotne, fizyczne, społeczne.

Uczenie się poprzez doświadczenie stanowi fundamentalną koncepcję edukacji proponowanej przez OASIS. Edukacja przez doświadczenie (*experiential education*) realizowana jest w systemie kształcenia nieformalnego. Zgodnie z teoretycznymi za-

⁵ L.W. Kayle, S.S. Butler, N.M. Webster: *Toward a productive ageing paradigm for geriatric practice*. Ageing International 2003, 28(2):200-213.

⁶ A.R. Herzog, J.S. House: *Productive activities and aging well*. Generations 1991, 15(1):49-54.

⁷ L.W. Kayle, S.S. Butler, N.M. Webster: *Toward a productive ageing paradigm for geriatric practice*. Ageing International 2003, 28(2):200-213.

⁸ M. Sherraden N. Morrow-Howell, J. Hinterlong, P. Rozario: *Productive aging: theoretical choices and directions*. W: N. Morrow-Howell, J. Hinterlong, M. Sherraden (red.), *Productive aging: concepts and challenges*. Johns Hopkins University Press, Baltimore 2001, s. 260-284.

⁹ I. Baird: *The examined life: women's liberatory learning within a locked-in society*. International Journal of Life-Long Education 1999, 18(2): 103-110.

C. Bennetts: *Life-long learners: in their own words*. International Journal of Life-Long Education 2001, 20(4):272-288.

łożeniami nauka odbywa się tu w sposób swobodny, w ramach ścisłej interakcji zachodzącej między nauczycielem i uczniem, włączonych w proces aktywnego uczenia się w warunkach bezpośredniego doświadczenia. Etap wspólnego działania wieńczy refleksja umożliwiająca przetworzenie doświadczeń, ich zrozumienie i wyciągnięcie wniosków¹⁰. W OASIS, po etapie doświadczania wspólnie ze specjalistami z danej dziedziny, przewidziany jest czas przeznaczony na dzielenie się wrażeniami i dyskusję. Możliwości edukacyjne poszerzono również o naukę opartą na doświadczeniu (*experiential learning*), polegającą na podkreślaniu znaczenia własnych działań, czyli uwzględniającej punkt widzenia uczącej się jednostki. To uczenie się poprzez refleksję płynącą z własnego doświadczenia¹¹.

Według WHO pojęcie aktywnej starości ściśle wiąże się z pojęciem jakości życia oraz zdrowej (*healthy ageing*) i pomyślnej starości (*successful' ageing*)¹². Ujęcie to nawiązuje do założeń teorii aktywności, teorii roli oraz teorii społecznej integracji wykazujących, iż aktywny tryb życia i zachowanie przez osoby starsze znaczących ról społecznych korzystnie wpływa na ich dobrostan i jakość życia¹³.

Pozytywną korelację między produktywnością a satysfakcją w starszym wieku potwierdzają liczne badania¹⁴. Ogólny dobrostan osoby starszej poprawiać ma jej obecność w sieci społecznej¹⁵, również zaangażowanie w wolontariat¹⁶. Zgodnie z wynikami badań wolontariat wpływa na satysfakcję z życia seniorów tak samo silnie

¹⁰ C.M. Itin: *Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century*. The Journal of Experiential Education 1999, 22(2): 91-98.

¹¹ Tamże.

¹² A. Bowling: *The concepts of successful and positive aging*. Family Practice 1993, 10(4):449-453.

A. Bowling: *Successful ageing from older people's perspectives. Results from a British survey of ageing*. European Journal of Ageing 2006, 3:123-136; A. Bowling: *Aspirations for older age in the 21st century: What is successful ageing?* International Journal of Aging and Human Development 2007, 64(3):263-297; E.B. Palmore: *Successful ageing*. W: G.L. Maddox (red.). *Encyclopedia of aging: A comprehensive resource in gerontology and geriatrics*. Springer, New York 1995; J. Rowe, R. Kahn: *Successful aging*. The Gerontologist 1997, 37(4):433-40.

¹³ R.J. Havighurst, R. Albrecht: *Older people*. Longmans Green, New York 1983; B.W. Lemon, V.L. Bengtson, J.A. Petersen: *An exploration of the activity theory of aging: Activity types and life expectation among in-movers to a retirement community*. Journal of Gerontology 1972, 27(4):511-523. K.A. Pillemer, E. Moen, E. Wethington, N. Glasgow (red.): *Social integration in the second half of life*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2000.

¹⁴ L.A. Baker, L.P. Cahalin, K. Gerst, J.A. Burr: *Productive activities and subjective well-being among older adults: The influence of number of activities and time commitment*, Social Indicators Research 2005, 73(3):431-458.

¹⁵ T.C. Glass, R. Mendes De Leon, R.A. Marottoli, L. Berkman: *Population based study of social and productive activities as predictors of survival among elderly Americans*. British Medical Journal 1999, 319(7208):478-483; M. Silverstein, M.G. Parker: *Leisure activities and quality of life among the oldest old in Sweden*. Research on Aging 2002, 24(5):528-547.

¹⁶ F.W. Young, N. Glasgow: *Voluntary social participation and health*. Research on Aging 1998, 20(3):339-362; J.A. Wheeler, K.M. Gorey, B. Greenblatt: *The beneficial effects of volunteering for older volunteers and the people they serve: A meta-analysis*. International Journal on Aging and Human Development 1998, 47(1):69-79; N. Morrow-Howell, J. Hinterlong, P.A. Rozario, F. Tang: *Effects of volunteering on the well-being of older adults*. Journal of Gerontology: Social Sciences 2003, 58(3):137-145; M.A. Musick, A.R. Herzog, J.S. House: *Volunteering and mortality among older adults: Findings from a national survey*. Journal of Gerontology: Social Sciences 1999, 54(3):173-180.

lub nawet silniej niż inna podejmowana aktywność społeczna i fizyczna¹⁷, co tłumaczy się przyjęciem przez osobę starszą aktywnej produktywnej roli. Podobnie programy OASIS, proponujące aktywność edukacyjną i wolontarystyczną, wykazują pozytywny wpływ na subiektywne poczucie dobrostanu osób w starszym wieku. Badania przeprowadzone na 289 uczestnikach zajęć prowadzonych w strukturach OASIS wykazały, że największe korzyści upatrywali oni w możliwości angażowania się w nowe dziedziny aktywności oraz w interakcji z innymi ludźmi i produktywności. Więcej korzyści zgłaszali wolontariusze aniżeli uczestnicy klas¹⁸.

Podsumowanie i wnioski

H.K. Kerschner¹⁹ oraz A.R. Herzog i J.S. House²⁰ proponują, aby w świetle koncepcji produktywnego starzenia postrzegać osoby starsze jako reprezentujące bardziej okazję niż kryzys, rozwiązanie niż problem, atut niż obciążenie, zasoby aniżeli ubytki w zasobach. Działalność OASIS stanowi praktyczną realizację tego głęboko humanistycznego poglądu na starość i rolę ludzi starszych w społeczeństwie. Sama organizacja powstała w akcie niezgody na infantylizację roli i kompetencji osób starszych. Podejście reprezentowane przez OASIS skupia się na potrzebach ludzi starszych oraz ich równych prawach.

Za cel swej działalności organizacja uznaje podnoszenie jakości życia ludzi w starszym wieku, który w praktyce osiągany jest dzięki rozbudzaniu i wspieraniu ich aktywności edukacyjnej i społecznej. Doceniwszy wielowymiarowe kompetencje ludzi starszych proponuje zajęcia wiodące ku samorozwojowi jednostek, z drugiej strony umożliwia wykorzystanie ich potencjału z korzyścią dla społeczeństwa. Obecnie OASIS stanowi rozpoznawalną w Stanach Zjednoczonych organizację, laureatkę wielu nagród. Docenia się jej pionierskie wysiłki podejmowane na rzecz propagowania i wdrażania w życie idei starości aktywnej i zdrowej, kontynuującej wysiłek i radość uczenia się oraz starości produktywnej, zaangażowanej w życie lokalnej społeczności. Uczestnicy zyskują możliwość rozwijania społecznej i edukacyjnej aktywności z pożytkiem własnym i społecznym. Skuteczność jej działalności pokazuje, że aktywne i produktywne starzenie się leży w najlepszym interesie jednostki i społeczeństwa.

Na polu aktywizacji i edukacji seniorów OASIS można uznać za organizację modelową. Skuteczność jej działalności oraz rosnąca popularność w macierzystym kraju skłania do poważnego rozpatrzenia jej doświadczeń w perspektywie ewentualnego wykorzystania, w sprawdzonej lub zmodyfikowanej formule, na gruncie polskim. Dynamicznie postępujący proces starzenia się społeczeństwa zwraca uwagę na potrzeby powiększającej się grupy najstarszych obywateli oraz możliwości wykorzystania ich potencjału z pożytkiem własnym oraz ogólnospołecznym.

¹⁷ T.C. Glass, R. Mendes De Leon, R.A. Marottoli, L. Berkman: *Population based study of social and productive activities as predictors of survival among elderly Americans*. British Medical Journal 1999, 319(7208):478-483.

¹⁸ N. Morrow-Howell, S.C. Kinney, M. Mann: *The perceived benefits of participating in volunteer and educational activities*. Journal of Gerontological Social Work 1999, 32(2):65-80.

¹⁹ H.K. Kerschner: *An incumbent versus a new candidate paradigm in aging*. American Association for International Aging, Washington, D.C. 1992.

²⁰ A.R. Herzog, J.S. House: *Productive activities and aging well*. Generations 1991, 15(1):49-54.

Bibliografia

1. Avramov D., Maskova M., (2003), *Active ageing in Europe. Directorate General of Social Cohesion*, Council of Europe, Strasbourg.
2. Baird I., (1999), *The examined life: women's liberatory learning within a locked-in society*. International Journal of Life-Long Education, 18(2):103-110.
3. Baker L.A., Cahalin L.P., Gerst K., Burr J.A. (2005), *Productive activities and subjective well-being among older adults: The influence of number of activities and time commitment*, Social Indicators Research, 73(3):431-458.
4. Bennetts C., (2001): *Life-long learners: in their own words*. International Journal of Life-Long Education, 20(4):272-288.
5. Bowling A., (1993), *The concepts of successful and positive aging*, Family Practice, 10(4):449-453.
6. Bowling A., (2006), *Successful ageing from older people's perspectives. Results from a British survey of ageing*. European Journal of Ageing, 3:123-136.
7. Bowling A., (2007), *Aspirations for older age in the 21st century: What is successful ageing?* International Journal of Aging and Human Development, 64(3):263-297.
8. European Commission: *Europe's response to world ageing. Promoting economic and social progress in an ageing world. Contribution of the European Commission to the 2nd World Assembly on Ageing*, (2002), COM 143 final.
9. <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11910.htm> (dostęp z dnia 7.03.2011).
10. Franklin B., Smith B.K., (1986), *OASIS for the Old*. Hogg Foundation for Mental Health, Austin.
11. www.oasisnet.org (dostęp z dnia 6.03.2011)
12. Glass T.C., Mendes De Leon R., Marottoli R.A., Berkman L., (1999), *Population based study of social and productive activities as predictors of survival among elderly Americans*. British Medical Journal, 319(7208):478-483.
13. Havighurst R.J., Albrecht R., (1983), *Older people*. Longmans Green, New York 1983.
14. Herzog A.R., House J.S., (1991), *Productive activities and aging well*. Generations, 15(1):49-54.
15. Itin C.M., (1999), *Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century*. The Journal of Experiential Education, 22(2): 91-98.
16. Kayle L.W., Butler S.S., Webster N.M., (2003), *Toward a productive ageing paradigm for geriatric practice*. Ageing International, 28(2):200-213.
17. Kerschner H.K., (1992), *An incumbent versus a new candidate paradigm in aging*. American Association for International Aging, Washington, D.C.
18. Lemon B.W., Bengtson V.L., Petersen J.A., (1972), *An exploration of the activity theory of aging: Activity types and life expectation among in-movers to a retirement community*. Journal of Gerontology, 27(4):511-523.
19. Mann M., Cradock C., (1991), *OASIS: a creative approach for older adults*. Generations, 15(2):51-69.
20. Morrow-Howell N., Hinterlong J., Rozario P.A., Tang F., (2003), *Effects of volunteering on the well-being of older adults*. Journal of Gerontology, Social Sciences, 58(3):137-145.
21. Morrow-Howell N., Kinnevy S.C., Mann M., (1999), *The perceived benefits of participating in volunteer and educational activities*. Journal of Gerontological Social Work, 32(2):65-80.
22. Musick M.A., Herzog A.R., House J.S., (1999), *Volunteering and mortality among older adults: Findings from a national survey*, Journal of Gerontology: Social Sciences, 54(3):173-180.
23. Paltore E.B.: *Successful ageing*, W: G.L. Maddox (red.), (1995), *Encyclopedia of aging: A comprehensive resource in gerontology and geriatrics*, Springer, New York.
24. Pillemer K.A., Moen E., Wethington E., Glasgow N. (red.), (2000), *Social integration in the second half of life*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2000.
25. Rowe J., Kahn R., *Successful aging*. The Gerontologist 1997, 37(4):433-40.
26. Sherraden M., Morrow-Howell N., Hinterlong J., Rozario P., (2001), *Productive aging: theoretical choices and directions*. W: N. Morrow-Howell, J. Hinterlong, M. Sherraden (red.), *Productive aging: concepts and challenges*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, s.260-284.
27. Silverstein M., Parker M.G., (2002), *Leisure activities and quality of life among the oldest old in Sweden*. Research on Aging, 24(5):528-547.

28. Wheeler J.A., Gorey K.M., Greenblatt B., (1998), *The beneficial effects of volunteering for older volunteers and the people they serve: A meta-analysis*. International Journal on Aging and Human Development, 47(1):69-79.
29. World Health Organization: *Active ageing: a policy framework*, (2002), 2nd UN Assembly on Ageing, Madrid. WHO, Geneva.
30. Yenerall J., (2005), *Continuing to develop: The educational interests and motivations of older students in the OASIS program*. Referat zaprezentowany na dorocznym spotkaniu American Sociological Association, Philadelphia, PA, dn. 12.08.2005.
31. Young F.W., Glasgow N., (1998), *Voluntary social participation and health*. Research on Aging 1998, 20(3):339-362.

dr Marlena KILJAN

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa,
m.kilian@uksw.edu.pl

Ireneusz WOŹNIAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Edukacja zawodowa w krajach arabskich

Vocational education in the Arab countries

Słowa kluczowe: kraje arabskie, dostęp do edukacji, jakość kształcenia, edukacja zawodowa, edukacja techniczna, dualny system kształcenia zawodowego.

Key words: the Arab countries, access to education, quality of education, vocational education, technical education, dual system of vocational education.

Abstract

In the region of the Arab countries there are 21 countries with the potential of 320 million of people. The region is abandoned in terms of education but there are the plans for its development which do not diverge from the changes taking place in Europe. Egypt is the leader country in terms of the educational reforms. The development of vocational education requires braking down the stereotype of “worse” kind of education and funding, as vocational education is four times more expensive than the general one. Curricula of vocational schools are incompatible with the economy’s needs, vocational education is at the low level, and the teaching staff should supplement its higher education. The development of education in the Arab countries depends mainly on political stabilization and economic development. The policy’s priorities in the region consider limitation of poverty, geographical isolation and the number of people excluded from the education system or dropping out of the education system.

W skład regionu wchodzi 21 krajów arabskich z potencjałem 320 mln mieszkańców. Jest to region edukacyjnie zaniedbany, ale z planami rozwoju nieodbiegającymi od zachodzących w Europie. Państwem wiodącym w reformach edukacyjnych jest Egipt. Rozwój kształcenia zawodowego wymaga zwalczania stereotypu, że jest to „gorszy” rodzaj kształcenia oraz dofinansowania, gdyż kształcenie zawodowe jest około czterokrotnie droższe od ogólnego. Programy szkół zawodowych nie przystają do potrzeb gospodarki, kształcenie zawodowe jest na niskim poziomie, a kadra nauczycielska powinna uzupełnić wyższe wykształcenie. W dużej mierze rozwój edukacyjny w krajach arabskich zależy od stabilizacji politycznej i społecznej oraz rozwoju gospodarczego. Priorytety polityki w regionie obejmują ograniczanie ubóstwa, izolacji geograficznej oraz liczebności grup i osób wykluczonych z edukacji lub przedwcześnie opuszczających system edukacji.

Wprowadzenie

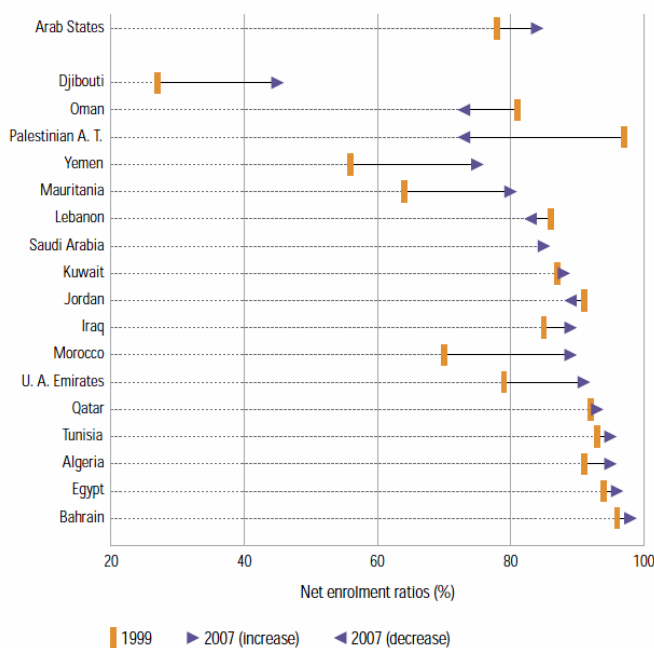
Przyjmuje się, że w skład regionu określanego jako kraje arabskie wchodzi 21 krajów: Maroko, Mauretania, Sahara Zachodnia, Algieria, Tunezja, Libia, Egipt, Sudan, Arabia Saudyjska, Palestyna (Zachodni Brzeg i Strefa Gazy), Jordania, Liban, Syria, Irak, Kuwejt, Jemen, Katar, Bahrajn, Dżibuti, Zjednoczone Emiraty Arabskie oraz Oman. Ocenia się, że obecnie żyje na świecie ponad 320 milionów Arabów, z czego najwięcej w Egipcie (76,1 miliona w 2004 roku)¹.

Pojęcie „kraj arabski” używane jest w odniesieniu do państwa, którego ludność składa się w przeważającej części z Arabów, pierwotnie ludu koczowniców pochodzenia semickiego, zamieszkujących od czasów starożytnych głównie Półwysep Arabski. W VII wieku n.e. nastąpiła arabska ekspansja i zmieszanie się z ludnością obszarów zajętych, które ulegały arabizacji. Silnym wyznacznikiem przynależności do krajów arabskich jest wyznanie. Najczęściej jest to islam sunnicki, ale jest również wielu szyitów (głównie w Iraku, Jemenie, Syrii i Libanie) oraz chrześcijan (głównie w Libanie, Syrii i Egipcie). Kraje arabskie łączy wspólny język, kultura i historia oparte na współistnieniu różnych tradycji kulturowych, religijnych, społecznych i gospodarczych. Występuje bardzo duże zróżnicowanie pod względem zasobności i dobrobytu. Niektóre kraje są niezwykle bogate, głównie dzięki bogactwom naturalnym, a niektóre bardzo biedne. Według szacunków Banku Światowego mniej więcej jedna na pięć osób będących mieszkańcami regionu żyje za mniej niż 2 dolary amerykańskie dziennie. W drugiej połowie XX w. istotną rolę dla statusu krajów arabskich odegrał rozwój przemysłu naftowego. Jest on podstawowym źródłem zamożności tzw. arabskich państw naftowych (Algieria, Irak, Kuwejt, Libia, Katar, Arabia Saudyjska, Zjednoczone Emiraty Arabskie) posiadających duże znaczenie i wpływy na arenie międzynarodowej. Stabilnemu rozwojowi regionu krajów arabskich nie sprzyjają istniejące konflikty, w tym głównie izraelsko-palestyński oraz napięta sytuacja w Zatoce Perskiej. Na początku 2011 r. doszło do poważnych protestów i rewolucji w wielu krajach arabskich, w których mieszkańcy manifestowali niezadowolenie wynikające z ubóstwa i braku perspektyw.

¹ Dane według UNFPA (<http://www.unfpa.org>).

Ogólny stan edukacji

Region krajów arabskich jest edukacyjnie zaniedbany. Dostęp do edukacji na poziomie podstawowym nie jest powszechny. Wiele grup jest wykluczonych z edukacji z uwagi na geograficzną izolację, ubóstwo i wojny. W systemach edukacji występuje silna dyskryminacja dziewcząt i kobiet. Jednak wskaźnik rekrutacji NER (*Net Enrolment Ratio* – wskaźnik rejestracji netto), zdefiniowany przez Instytut Statystyki UNESCO jako udział procentowy dzieci zapisanych do szkół podstawowych w stosunku do całej populacji dzieci w tym wieku w kraju (NER nie może przekroczyć 100%), stopniowo się poprawia. W latach 1999–2007 średnia wartość wskaźnika NER wzrosła z 78% do 84%. Wskaźnik NER kształtuje się różnie w zależności od kraju. Przykładowo w 2005 r. Dżibuti miała najgorszy wskaźnik NER na świecie mierzony w szkołach podstawowych: 34%. Dla porównania, w Bahrajnie wskaźnik ten wynosił wtedy 98% i należał do najwyższych w regionie. Mimo wszystko postęp w dostępie do edukacji podstawowej jest w krajach arabskich wolniejszy niż w krajach południowej i zachodniej części Azji i Afryki Subsaharyjskiej².



Note: No data are available for the Libyan Arab Jamahiriya, the Sudan and the Syrian Arab Republic.

Rys. 1. Nierówności w dostępie do edukacji podstawowej. Zmiana wskaźnika NER w szkołach podstawowych w wybranych krajach arabskich w latach 1999–2007

Źródło: UNESCO: *On the road to Education for All: progress and challenges. Regional overview: Arab States*. [by:] EFA Global Monitoring Report 2010. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186558E.pdf>).

² UNESCO: *On the road to Education for All: progress and challenges. Regional overview: Arab States*. [by:] EFA Global Monitoring Report 2010. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186558E.pdf>).

Stan równouprawnienia płci w dostępie do edukacji osiągnięto jedynie w dziewięciu krajach arabskich, na poziomie w szkolnictwa podstawowego. Między innymi w Jemenie jest to bardzo duży problem. Ponadto znalezienie zatrudnienia jest znacznie trudniejsze dla kobiet niż dla mężczyzn. W Egipcie zawodowo pracuje mniej niż jedna czwarta kobiet w wieku 15–29 lat.

Obecny stan rozwoju społecznego krajów arabskich jest, między innymi, pochodną złej jakości systemów edukacji w tych krajach w przeszłości. Około 29% dorosłej populacji krajów arabskich (58 milionów) nie potrafi czytać i liczyć. Egipt znajduje się w pierwszej dziesiątce krajów o najwyższej liczbie analfabetów (17 mln), co stanowi 1/3 populacji dorosłych tego kraju. Źle pod tym względem jest w Algierii, Maroku, Sudanie i Jemenie³.

Stan edukacji zawodowej

Według danych UNESCO⁴, w roku 2007 w krajach arabskich poza systemem edukacji pozostawały 4 miliony młodzieży, co stanowi 18% populacji młodzieży w wieku gimnazjalnym (*lower secondary school*). Wśród nich 59% to dziewczęta. Poprawa kształcenia młodzieży i stworzenie im lepszej perspektywy zatrudnienia może nastąpić w wyniku działań zmierzających do zatrzymania ich w systemie edukacji po ukończeniu szkoły podstawowej. Dlatego zwiększenie rekrutacji do szkół średnich, zwłaszcza technicznych i zawodowych, jest jednym z priorytetów w większości systemów edukacji krajów arabskich.

Kształcenie zawodowe jest bardzo zróżnicowane i oferowane przez szeroki wachlarz instytucji publicznych i prywatnych. Delikatna równowaga między kształceniem ogólnym i zawodowym jest utrzymywana w różny sposób. Niektóre kraje proponują uzupełnianie kształcenia ogólnego w ramach sieci szkół zawodowych oraz instytucji szkoleniowych współpracujących z przedsiębiorstwami, inne natomiast odwrotnie, prowadzą formy kształcenia zawodowego w ramach dominujących średnich szkół ogólnokształcących. Jednak w obu tych podejściach kształcenie zawodowe ukierunkowane jest w dużej mierze na przekazywanie młodzieży i osobom dorosłym wiedzy i umiejętności potrzebnych do przejścia ze świata szkoły do świata pracy.

Kryzys gospodarczy i niestabilność społeczeństw krajów arabskich są głównymi przyczynami wysokiego poziomu bezrobocia wśród młodzieży. Przykładowo w Egipcie bezrobocie wśród młodzieży sięga 60%. Wielu młodych ludzi ma bardzo duże problemy z uzyskaniem pierwszej pracy. Dla bardzo wielu krajów regionu średni czas pozostawania bez pracy po ukończeniu kształcenia zawodowego liczony jest nie w miesiącach, ale w latach. Przejście ze szkoły do pracy jest szczególnie trudne dla kobiet. Mniej niż 25% kobiet znajduje po szkole pracę w ciągu 5 lat.

Sytuacja dziewcząt zarówno w szkolnictwie zawodowym, jak i na rynku pracy jest trudna. Dane statystyczne pokazują, że dziewczęta są dyskryminowane w dostępie

³ J. Fazlagić: *Edukacja w krajach arabskich*. Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu. Publikacja na stronie: <http://iz.edu.pl/publikacja-edukacja-w-krajach-arabskich-jan-fazlagic/>

⁴ UNESCO: *On the road to Education for All: progress and challenges*. Regional overview: Arab States. [by:] EFA Global Monitoring Report 2010. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186558E.pdf>).

do szkół średnich w ogóle, a do szkół zawodowych szczególnie mocno. Rządy starają się temu przeciwstawiać i wskaźnik GPI (*Gender Parity Index* – wskaźnik parytetu płci) dla wszystkich szkół średnich w regionie podniósł się z 0,89 w roku 1999 do 0,92 w roku 2007. Udział dziewcząt w szkołach technicznych i zawodowych kształtował się w roku 2007 na poziomie 43%.

Wskaźnik skolaryzacji GER (*Gross Enrollment Ratio* – wskaźnik rejestracji brutto) dla szkół średnich, ukazujący stosunek liczby uczniów w szkołach średnich do całej populacji młodzieży w tym wieku, kształtował się w krajach arabskich w roku 2007 na poziomie 65%. Rozpiętość wskaźnika dla poszczególnych krajów jest znaczna, od 25% w Mauretanii do 103% w Katarze. Wskaźnik GER może przekroczyć 100%, jeżeli do danego typu szkół uczęszczają osoby ze starszej grupy wiekowej (np. osoby dorosłe w grupie młodzieżowej lub osoby opóźnione w edukacji z powodu powtarzania klas). Na tym tle udział liczby uczniów kształcących się w szkołach technicznych i zawodowych jest szczególnie niski, od GER na poziomie 0,7% w Jemenie do 20,6% w Bahrajnie. Podkreślić należy, że rozwój kształcenia zawodowego w krajach arabskich silnie uzależniony jest od wzrostu przepływu uczniów z niższych szczebli edukacji do szkół średnich w ogóle.

Kształcenie zawodowe w regionie krajów arabskich uznawane jest oficjalnie za priorytetowe. Jednak w wielu krajach systemy edukacji nastawione są bardziej na uzyskiwanie formalnych potwierdzeń kończenia kolejnych stopni edukacyjnych i kursów kwalifikacyjnych, niż na uzyskiwanie realnych praktycznych umiejętności pomagających w uzyskaniu pracy. W szczególności kursy przygotowujące do egzaminów na studia nastawione są na pamięciowe opanowywanie materiału, a same studia postrzegane są jako przepustka do zatrudnienia w sektorze publicznym. W ten sposób rzesze ludzi opuszczają system szkolny bez uzyskania kwalifikacji zawodowych, przydatnych szczególnie w sektorze prywatnych zakładów pracy. Większość rodziców i uczniów postrzega kształcenie zawodowe jako nieatrakcyjną ścieżkę edukacji. Dzieje się tak także z powodu niedofinansowania szkół zawodowych i zatrudniania słabo przygotowanych nauczycieli nauki zawodu. Występuje zjawisko kształcenia niezgodnego z potrzebami rynku pracy oraz wydawania świadectw i dyplomów niemających poważania wśród pracodawców. W wielu krajach arabskich sektor firm i instytucji prywatnych nie ma prawie żadnego wpływu na ustalanie priorytetów w kształceniu zawodowym. Ponadto zarządzanie sferą edukacji ustawicznej jest rozproszone pomiędzy różne ministerstwa i agendy rządowe, co utrudnia kreowanie spójnej polityki oświatowej. Na prawach wyjątku można jedynie wskazać na istnienie w Egipcie partnerstw nastawionych na innowacje, skupiających przedstawicieli rządu, przedsiębiorstw i fundacji. Także Maroko przyjęło do realizacji dalekosiężne reformy mające na celu poprawę jakości kształcenia zawodowego oraz realizację zasady równości i sprawiedliwości społecznej w szkolnictwie i na rynku pracy.

Przykład Egiptu

Egipt, wraz z ponad 80-milionową liczbą ludności, należy do największych krajów arabskich na Bliskim Wschodzie i w Afryce Północnej. Posiada jeden z największych systemów edukacji, nie tylko pośród krajów regionu, ale i na świecie. System

edukacji rozwijany jest szczególnie efektywnie od początku lat 90. ubiegłego wieku. Dzięki własnym inicjatywom oraz współpracy z Bankiem Światowym, UNESCO, Unią Europejską i innymi międzynarodowymi organizacjami, Egipt realizuje w szczególności cele zwiększenia opieki na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz upowszechnienia technologii informacyjno-komunikacyjnych na wszystkich poziomach edukacji. Sukcesem Egiptu, według Banku Światowego, jest osiągnięcie powszechnej edukacji podstawowej oraz zredukowanie nierówności płci na wszystkich poziomach nauczania⁵. Państwowa edukacja w Egipcie jest bezpłatna na wszystkich szczeblach, a obowiązkiem szkolnym objęci są uczniowie w wieku 6–14 lat. W ostatnich latach Ministerstwo Edukacji podjęło próbę decentralizacji systemu edukacji przez zwiększenie autonomii szkół, a tym samym przekazanie w ich ręce odpowiedzialności za wyniki nauczania oraz zarządzanie kadrami.

System edukacji publicznej składa się z trzech poziomów:

- podstawowego, wiek uczniów to 4–14 lat, obejmującego 2-letnie przedszkole, 6-letnią szkołę podstawową (*Preprimary and Primary School*) oraz 3-letnią szkołę przygotowawczą (*Preparatory School*) odpowiadającą polskiemu gimnazjum;
- średniego, wiek 15–17 (19) lat, trwającego dla szkół ogólnokształcących (*General Secondary Schools*) 3 lata, a dla szkół technicznych i zawodowych (*Technical and Vocational Secondary Schools*) 3 lub 5 lat;
- wyższego (*Higher Education*).

Według danych z roku 2002 do szkół podstawowych w Egipcie uczęszczało 90% dziewcząt i 95% chłopców, natomiast do szkół średnich, odpowiednio 77% i 80%. Jednocześnie poziom analfabetyzmu utrzymywał się na poziomie 45% dorosłych (wiek powyżej 15 lat). Edukacja na poziomie podstawowym i średnim jest państwowa i bezpłatna, natomiast szkolnictwo wyższe dzieli się na państwowe i prywatne, przy czym uważa się, że jakość edukacji państwowej stoi na wyższym poziomie⁶.

Ogólny schemat egipskiego systemu edukacji zawodowej na poziomie przygotowawczym i średnim przedstawia rys. 2.

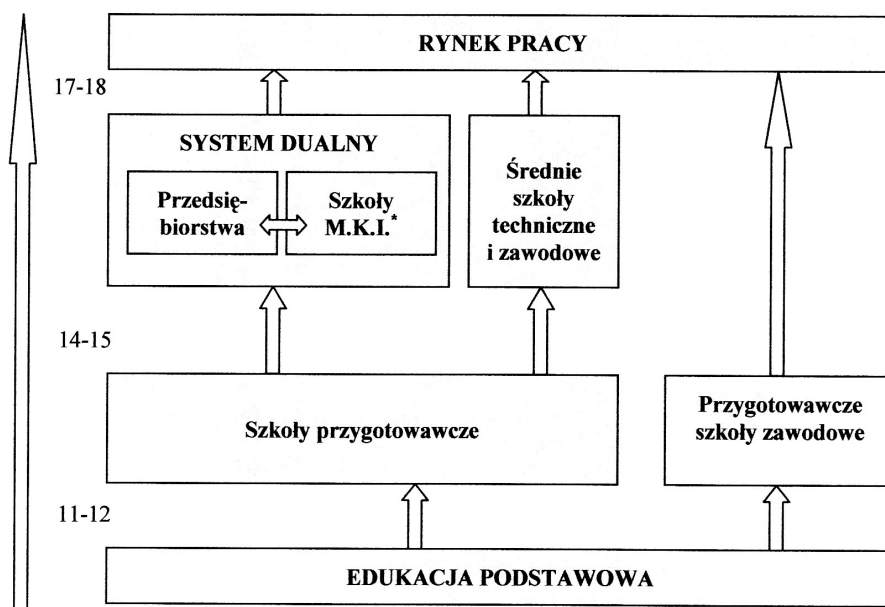
Początkowa edukacja techniczna i zawodowa (*Technical and Vocational Education and Training - TVET*) prowadzona jest w szkołach średnich profilowanych zawodowo (np. handlowych, rolniczych, przemysłowych, technicznych, turystycznych, hotelarskich, paramedycznych), a na poziomie policealnym w instytucjach szkoleniowych. Istnieją także formy realizowane we współpracy z przedsiębiorstwami, oparte na systemie dualnym, praktykach zawodowych i szkoleniach w miejscu pracy. Osobom poszukującym pracy i bezrobotnym oferowane jest szkolenie mające na celu zmianę lub nabycie nowych kwalifikacji.

System TVET administrowany jest przez dwa ministerstwa. Ministerstwo Edukacji zarządza szkołami technicznymi i zawodowymi (około 1600 szkół), natomiast Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego (MoHE) zarządza Średnimi Instytutami Technicz-

⁵ Egypt: Improving Quality, Equality, and Efficiency in the Education Sector - Fostering a Competent Generation of Youth. Education Sector Policy, Note. pp5. The World Bank, Washington, DC, 2007.

⁶ Z. Dulcka: *Szkolnictwo w Oazie Farafr*. [W:] Afryka, Azja, Ameryka Łacińska, tom 81, Warszawa 2004. Artykuł dostępny na stronie: www.wgsr.uw.edu.pl/pub/uploads/aaa04/09dulcka.pdf

nymi (*Middle Technical Institutes*), nazywanymi także Technicznymi Koledżami (*Technical Colleges*), w liczbie 47 instytutów. System zawodowego kształcenia ustawicznego tworzy około 1200 centrów szkolenia zawodowego, zarządzanych przez 6 ministerstw: przemysłu i rozwoju technologicznego, mieszkalnictwa, siły roboczej i emigracji, rolnictwa, zdrowia i kultury⁷.



* szkoły M.K.I. powstały w ramach programu „Mubarak-Kohl Initiative”

Rys. 2. System edukacji technicznej i zawodowej w Egipcie

Źródło: <http://www.unevoc.unesco.org>

Publiczny system edukacji zawodowej zarządzany jest przez wiele agencji rządowych. Agencje te działają niezależnie, co powoduje problemy z koordynacją polityki edukacyjnej. Rząd, starając się doprowadzić do zwiększenia spójności działań, ustanowił Radę Najwyższą ds. Rozwoju Zasobów Ludzkich (*Supreme Council on Human Resource Development SCHRD*). Rada jest organem trójstronnym działającym pod przewodnictwem ministra ds. siły roboczej i emigracji⁸.

W ostatnim dziesięcioleciu w Egipcie zainicjowano wiele programów mających na celu poprawę jakości systemu TVET. W ramach programu poprawy edukacji na poziomie średnim (*Secondary Education Enhancement Programme*) podjęto prace nad ograniczeniem liczby profili zawodowych nauczanych w systemie TVET ze 114 do

⁷ *Egypt Human Development Report 2010*. United Nations Development Programme, and the Institute of National Planning, Egypt 2010.

⁸ A. Abrahart: *Egypt – review of technical and vocational education and training*, DIFID-WB Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy, 2003. Tekst na stronie: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Egypt_CountryReport.pdf

około 20. Szkoły biorące udział w kształceniu dualnym (Program „Mubarak–Kohl Initiative”) zostały zobowiązane do zintegrowania teoretycznej i praktycznej nauki zawodu. W latach 2000–2005 zrealizowano program opracowania Krajowych Standardów Umiejętności (*National Skills Standards Project – NSSP*), które traktuje się jako podstawę kształcenia opartego na kompetencjach zawodowych. Najważniejszymi celami NSSP są: ustanowienie certyfikatów umiejętności zawodowych poświadczających rzeczywiste umiejętności pracownika, wprowadzenie systemu punktów kredytowych pozwalających przenosić osiągnięcia edukacyjne między sektorami gospodarki i systemami kształcenia, wdrożenie niezależnych procedur oceny umiejętności zawodowych oraz akredytacji instytucji edukacyjnych i ośrodków szkoleniowych⁹.

Dualny system kształcenia zawodowego wzorowany jest na systemie niemieckim. Program „Mubarak–Kohl Initiative” promujący kształcenie dualne, działa na zasadzie dwustronnej umowy między Egiptem i Republiką Federalną Niemiec. Głównymi partnerami są: Egipskie Ministerstwo Edukacji oraz przedsiębiorstwa, organizacje i stowarzyszenia zawodowe, w tym Niemieckie Stowarzyszenie Współpracy Technicznej DGTZ (*Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit*). Kształcenie dualne łączy zajęcia teoretyczne prowadzone w szkole z zajęciami praktycznymi realizowanymi w zakładzie pracy, dzięki czemu uznawane jest za wysoko efektywne. Uczniowie realizują 3-letni cykl kształcenia spędzając 2 dni w tygodniu w szkole i 4 dni w przedsiębiorstwie. Kilkunastoletnie doświadczenia z wdrażania systemu dualnego (od 1994 r.) wykazały jego skuteczność w poprawieniu jakości kadr kwalifikowanych. Kluczowym czynnikiem powodzenia okazała się dobra współpraca między instytucjami sektora państwowego i prywatnego. Według danych z roku 2008 w systemie dualnym pracowało 68 szkół, uczyło się 24 tys. uczniów w 32 profilach zawodowych, zatrudniano 2 tys. nauczycieli, ze szkołami współpracowało 1,9 tys. przedsiębiorstw, wydano ponad 20 tys. dyplomów ukończenia kształcenia, przy czym odsetek absolwentek dziewcząt wynosił 13%¹⁰.

W roku 2005, we współpracy z Komisją Europejską, ustanowiono Program Reformy TVET (*TVET Reform Programme*), którego głównym celem jest powołanie lokalnych partnerstw złożonych ze szkół zawodowych, instytucji szkoleniowych i przedsiębiorstw, aby minimalizować różnice występujące między podażą i popytem kwalifikacji na rynku pracy. Program został rozpisany na 6 lat z budżetem 66 mln EUR, przy czym Finansowanie zapewnia w połowie Rząd Egiptu oraz w połowie Unia Europejska (po 33 mln EUR).

Na koniec kilka danych obrazujących ogólny stan edukacji zawodowej i technicznej w Egipcie. Około 5% uczniów po szkole przygotowawczej (poziom gimnazjalny) i 60% po szkole średniej wybiera ścieżkę kształcenia zawodowego, na którą składa się 114 wąskoprofilowanych zawodów systemu edukacji zawodowej i technicznej TVET. Szacunkowo w średnich szkołach zawodowych kształci się około 2 mln uczniów, a w szkołach średnich ogólnokształcących 1 mln. Uczniowie średnich

⁹ *Reforming technical vocational education and training in the Middle East and North Africa - experiences and challenges*. European Training Foundation, The World Bank, European Communities, 2006.

¹⁰ Według danych UNESCO dostępnych na stronie:

[http://www.unevoc.unesco.org/index.php?id=56&tx_drwiki_pi1\[keyword\]=egypt](http://www.unevoc.unesco.org/index.php?id=56&tx_drwiki_pi1[keyword]=egypt)

szkół zawodowych mają prawo kontynuować naukę na poziomie wyższym w Średnich Instytutach Technicznych (*Middle Technical Institutes*), które mają gorszą reputację w porównaniu z kształceniem uniwersyteckim. Jednak tylko 5% absolwentów kształcenia zawodowego i technicznego dostaje się na uczelnie wyższe¹¹.

Przyszłość edukacji zawodowej i technicznej w krajach arabskich

Od początku lat 90. XX wieku obserwuje się w krajach arabskich wzmożone dążenie do unowocześnienia systemów edukacji. Odbyły się ważne dla regionu konferencje i przyjęto szereg strategii i projektów reform w dziedzinie polityki oświatowej. Chociaż skutki ich realizacji nie są satysfakcjonujące, to ogólny postęp w dziedzinie podniesienia poziomu edukacji jest widoczny. Na szczycie przywódców krajów arabskich w Chartumie (18. Sesja, marzec 2006 r.) podpisano Rezolucję nr 354, w której zobowiązano Sekretarza Generalnego ALECSO¹² do przygotowania planu rozwoju systemów edukacji w krajach arabskich¹³. Dzięki tej historycznej rezolucji wybitni eksperci i specjaliści z krajów arabskich i organizacji międzynarodowych takich jak: ALECSO, ABEGS¹⁴, ICESCO¹⁵, UNESCO i UNICEF opracowali plan, który wymagał bardzo wielu analiz i badań aktualnej sytuacji w poszczególnych krajach regionu. Plan przedstawiony przez Sekretariat Generalny ALECSO na szczycie w Rijadzie (marzec 2007) zawiera szczegółową prezentację aktualnego stanu edukacji w krajach arabskich i wnioski dotyczące jej rozwoju. Przyjęto dwie podstawowe strategie rozwoju¹⁶:

- zbudowanie „edukacyjnego drzewa”, w którym występuje wspólny „pień” edukacyjny na poziomie podstawowym i średnim oraz elastyczny system kształcenia na poziomie wyższym;
- rozwój szkolnictwa na poziomie średnim łączącego wykształcenie ogólne i akademickie z kształceniem technicznym i zawodowym w celu jak najlepszego przygotowania do wejścia na rynek pracy oraz pracy zawodowej w sektorze produkcyjnym.

Plan bierze pod uwagę w szczególności te sfery edukacji, które wykazują największe braki rozwojowe: zła jakość kadr nauczycielskich, przestarzałe wzorce programów kształcenia, duży odsetek uczniów powtarzających klasy oraz wypadających przedwcześnie poza system edukacji (problem ten dotyczy zwłaszcza dziewczęta),

¹¹ Reforming technical vocational education and training in the Middle East and North Africa - experiences and challenges. European Training Foundation, The World Bank, European Communities, 2006.

¹² Arab League Educational Cultural and Scientific Organization – Arabska Liga Organizacji Edukacyjnych, Kulturalnych i Naukowych.

¹³ *A plan for the Development of Education in the Arab Countries*. [by:] League of Arab States, Arab League Educational Cultural and Scientific Organization. Tunis 2008, s. 5.

[www.alecso.org.tn/lng/images/stories/fichiers/en/KHOTTA%202008/KHOTTA%202008%20Eng.pdf]

¹⁴ Arab Bureau of Education for the Gulf States – Biuro Edukacji dla Arabskich Krajów Zatoki Perskiej.

¹⁵ Islamic Cultural, Educational, and Scientific Conference Organization – Konferencja Islamskich Organizacji Kulturalnych, Edukacyjnych i Naukowych.

¹⁶ *A plan for the Development of Education in the Arab Countries*. [by:] League of Arab States, Arab League Educational Cultural and Scientific Organization. Tunis 2008.; s. 7.

niski poziom efektów kształcenia, brak rozpoznania potrzeb edukacyjnych na poziomie wyższym, niedobór studentów w naukach podstawowych, niedofinansowanie systemu edukacji. Jednocześnie plan otwiera nowe perspektywy, jak: rozwój inicjatyw edukacyjnych, zasobów oświatowych, zarządzania oświatą, partnerstwa dla innowacji w edukacji.

Plan podkreśla znaczenie zapewnienia odpowiedniego finansowania reformy edukacji w świecie arabskim, aby można było między innymi:

- budować system edukacji w sposób kompleksowy jako zbiorową odpowiedzialność rządu, rodziny, społeczeństwa obywatelskiego i sektora prywatnego;
- traktować edukację jako proces społeczny trwający przez całe życie;
- przygotować człowieka do samodzielnego uczenia się, komunikacji, innowacyjności, mistrzostwa, kreatywności;
- nie traktować edukacji jedynie w sposób podporządkowany rynkowi pracy, ale jako byt generujący rozwój w różnych dziedzinach życia;
- ukierunkować system edukacji na spełnianie aktualnych i przyszłych oczekiwań, w tym również wyzwań technicznych i technologicznych, związanych z osiągnięciami nauk podstawowych i stosowanych oraz informatyki;
- zbudować mechanizm, który pozwoliłby uczącym się wrócić na każdy etap systemu edukacji, w celu uzupełnienia wykształcenia i zdobycia nowych umiejętności – w każdej chwili i w każdym wieku;
- wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne w toku różnych działań edukacyjnych, dla rozwoju uzdolnień i umiejętności uczniów i nauczycieli.

Realizacja powyższej wizji wymaga ponownego rozpatrzenia stanu edukacji w krajach arabskich, zwłaszcza z punktu widzenia celów „edukacji dla wszystkich”, w tym zasad kompleksowej reformy systemów edukacji, przy zwróceniu uwagi nie tylko na ilość, ale także na jakość kształcenia. Ponadto należy zwiększyć koordynację i komplementarność w rozwiązaniach systemowych w całym regionie. Zmiany powinny uwzględniać trzy kierunki koordynacji edukacji: krajowy, regionalny (arabski) oraz międzynarodowy. Podstawowe obszary rozwoju to: edukacja przedszkolna i podstawowa, alfabetyzacja i edukacja dorosłych, edukacja techniczna i zawodowa, edukacja ogólna na poziomie średnim, edukacja wyższa i rozwój badań naukowych.

Jeszcze do niedawna kształcenie zawodowe postrzegano jako odrębną część systemu edukacji, zajmującą się przygotowywaniem kwalifikowanych pracowników w określonej liczbie zawodów, na poziomie co najwyżej średnim. Obecnie kształcenie zawodowe zostało zdefiniowane jako kształcenie przede wszystkim wysoko kwalifikowanych pracowników, na poziomie akademickim i technicznym, w zawodach wymagających sprawności zarówno technicznych, jak i intelektualnych. W związku z tym istnieje pilna potrzeba zmiany programów nauczania celem przystosowania ich do wymagań współczesnego rynku pracy. Programy powinny przekazywać aktualną wiedzę techniczną, a ponadto kształtować umiejętności społeczne przydatne w pracy zespołowej i indywidualnej, przy odchodzeniu od hierarchicznej organizacji pracy do pracy opartej na kreatywności i osiągnięciu zadanych celów.

Zakończenie

Dalekosiężne cele reform edukacyjnych w krajach arabskich nie odbiegają od wyzwań stojących przed krajami europejskimi. Akcentują przy tym specyficzne problemy i uwarunkowania regionu, z którymi Europa w dużej mierze już się uporała. W efekcie można mówić o planowaniu znaczącego skoku cywilizacyjnego i kulturowego w regionie. Powodzenie tych reform zależy od wielu czynników, z których najważniejszym jest uzyskanie stabilizacji społecznej i politycznej oraz wdrożenie polityki likwidacji biedy i wyrównywania szans edukacyjnych w całym regionie. Szanse szybkiego zrealizowania ambitnych planów reformy systemów edukacji w krajach arabskich są duże, z uwagi między innymi na długoletnią tradycję planowego rozwijania kształcenia ogólnego, technicznego, zawodowego i wyższego, wywodzącą się jeszcze z początków XX wieku. W szczególności rozwój kształcenia zawodowego i technicznego zależy w dużej mierze od zwiększenia liczby osób przechodzących z poziomu edukacji podstawowej i niższej średniej (gimnazjum), do szkół średnich zawodowych, a potem szkół wyższych. Towarzyszyć temu powinno rozwijanie innych form kształtowania kwalifikacji w systemie uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Oznacza to konieczność stopniowego zmniejszania odsetka osób przedwcześnie opuszczających system edukacji oraz popularyzowania edukacji ustawicznej dorosłych. Po drodze muszą zostać przełamane stereotypy, że edukacja zawodowa i techniczna jest dla osób, które nie radzą sobie w szkołach ogólnokształcących i na uniwersytetach. Stereotyp ten powoduje, że mała liczba uczniów wybierających ścieżkę kształcenia zawodowego i technicznego jest powodem negatywnej selekcji na studia inżyniersko-techniczne. W efekcie jakość kształcenia na poziomie wyższych szkół zawodowych jest niska. Dodatkowym problemem jest niski odsetek studiujących kobiet, nawet w zawodach uznawanych powszechnie za kobiece.

Za osiągnięciami na forum regionalnym, w ramach Arabskiej Ligi Organizacji Edukacyjnych, Kulturalnych i Naukowych (ALECSO), nie nadążają krajowe strategie kształcenia zawodowego i technicznego. Wiele krajów takich strategii nie posiada, co szczególnie opóźnia zmianę kulturową, społeczną i edukacyjną. Ze strony uczelni wyższych istnieje niezrozumienie dla roli kształcenia zawodowego w rozwijaniu gospodarek krajowych. Uczelnie zamykają się na absolwentów średnich szkół zawodowych i technicznych, także z powodu niskiej jakości kształcenia w tych szkołach. Brakuje oferty dla nauczycieli zawodu, którzy chcieliby nabywać lub uzupełniać kompetencje na poziomie wyższym. Programy szkół wyższych są mało wrażliwe na potrzeby edukacyjne związane z nowoczesnymi technologiami i metodami pracy, ignorują potrzeby kadrowe rynku pracy, zwłaszcza związane z przedsiębiorstwami prywatnymi. Ogólnie można stwierdzić, że systemy edukacji są niedoinwestowane, a w szczególności baza dydaktyczna i warsztatowa szkół zawodowych i technicznych. Koszt kształcenia zawodowego i technicznego jest około czterokrotnie wyższy niż kształcenia ogólnego i to jest rzeczywista bariera, szczególnie dla najbiedniejszych krajów arabskich. Rozwiązaniem mogłyby być fundusze spoza budżetów krajowych, w szczególności fundusze regionalne zasilane przez kraje najbogatsze, przedsiębiorstwa globalne oraz pracodawców prywatnych.

Poprawienie sytuacji w szkolnictwie zawodowym i technicznym w regionie krajów arabskich zależeć będzie także od wzrostu społecznego uznania dla tego typu kształcenia oraz podniesienia prestiżu pracowników wykwalifikowanych, techników i inżynierów w społeczeństwie. Szacuje się, że zapotrzebowanie na absolwentów kształcenia zawodowego i technicznego podwoi się w ciągu najbliższej dekady. Muszą to być absolwenci wyposażeni w wiedzę i kompetencje uniwersalne, aby mogli nadążać za szybkimi zmianami w technice i technologii oraz aby potrafili uczyć się sami w ciągu całego życia, korzystając zarówno z systemu edukacji formalnej, jak i z doświadczeń osobistych zdobywanych w toku pracy zawodowej.

Bibliografia

1. A plan for the Development of Education in the Arab Countries. [by:] League of Arab States, Arab League Educational Cultural and Scientific Organization. Tunis 2008. [<http://www.alecso.org.tn/lng/images/stories/fichiers/en/KHOTTA%202008/KHOTTA%202008%20Eng.pdf>]
2. Abdelwahid Abdalla Yousif, (2009), *The State and Development of Adult learning and education in the Arab States*, Regional Synthesis Report, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
3. Abdul Ghafour al Heeti, Colin Brock, (1997), *Vocational Education and Development: Key Issues, with Special Reference to the Arab World*, Educational Development, Vol. 17. No. 4, pp. 373-389, Elsevier Science Ltd.
4. Abrahart A., (2003), *Egypt – review of technical and vocational education and training, DIFID-WB Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy*, Tekst na stronie: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Egypt_Country_Report.pdf
5. Arab Human Development Report 2009. United Nations Development Programme (UNDP), Regional Bureau for Arab States (RBAS).
6. *Arab Republic of Egypt*, (2008), The National Report on Literacy and Adult Education. May.
7. Dulcka Z., (2004), *Szkolnictwo w Oazie Farafr*. [W:] Afryka, Azja, Ameryka Łacińska, tom 81, Warszawa. Artykuł dostępny na stronie: www.wgsr.uw.edu.pl/pub/uploads/aaa04/09dulcka.pdf
8. *Egypt Human Development Report 2010*, (2010), United Nations Development Programme and the Institute of National Planning, Egypt.
9. Farouk El-Baz, (2007), *Reform in Arab Countries: The Role of Education*. Publikacja na stronie: <http://www.strategicforesight.com/iwforum/farouk.htm>.
10. Fazlagić J., *Edukacja w krajach arabskich*. Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu. Publikacja na stronie: <http://iz.edu.pl/publikacja-edukacja-w-krajach-arabskich-jan-fazlagic/>
11. Shaw K.E., (2003), *Technical education in an Arab-European dialogue*. Prospects, vol. XXXIII, no. 4, December.
12. *On the road to Education for All: progress and challenges. Regional overview: Arab States*. [by:] EFA Global Monitoring Report 2010, UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186558E.pdf>).
13. *Reaching the marginalized. EFA Global Monitoring Report 2010 – Education for All*. UNESCO 2010.
14. *Reforming technical vocational education and training in the Middle East and North Africa - experiences and challenges*, (2006), European Training Foundation, The World Bank, European Communities.

15. *Science and Technology Education in the Arab world in the 21st Century*, (2003), Connect, UNESCO International Science, Technology & Environmental Education Newsletter, vol. XXVIII, No. 3-4.
16. *The National Report on Adult Education in Jordan. Sixth International Conference on Adult Education*, (CONFINTEA VI) in Brazil, Belém 1-4 December 2009.
17. *The Role of Technical and Vocational Education and Training in Sustainable Development. Case Study on the Arab Region*, (2007), UNESCO Regional Bureau for Education in the Arab States in Beirut, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training in Bonn, June.
18. *The World Bank: Improving Quality, Equality, and Efficiency in the Education Sector - Fostering a Competent Generation of Youth. Education Sector Policy in Egypt*, (2007), Note. pp5, Washington, DC.

dr Ireneusz WOŹNIAK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
ireneusz.wozniak@itee.radom.pl

Wojciech OPARCIK, Tomasz SUŁKOWSKI

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Virtual Brainstorm jako wsparcie dla potencjału innowacyjnego przedsiębiorstw

Virtual Brainstorm as a support for the innovation potential of enterprises

Słowa kluczowe: burza mózgów, i-Lab, laboratorium innowacji, potencjał innowacyjny przedsiębiorstw, technologie informatyczne, Virtual Brainstorm.

Key words: brainstorm, i-Lab, innovation laboratory, innovation potential of enterprises, information technologies, Virtual Brainstorm.

Abstract

Since 2008, in the structure of ITeE – PIB there has functioned the innovation laboratory, which is an excellent support for any team work, including planning, conflict management, mind mapping, organizing the consultations or focus groups, training and many others. Working in the laboratory is largely based on brainstorming method which is supported by computers. The article presents the process of creating, functions and the areas of using the Virtual Brainstorm software, which has been designed and developed in the ITeE – PIB and is used in the innovation laboratory.

Wprowadzenie

Efektem szczytu Rady Europejskiej z marca 2000 r. jest Strategia Lizbońska – program społeczno-gospodarczy, który poprzez proponowane zmiany strukturalne i wieloletnie reformy zakłada przekształcenie Unii Europejskiej w gospodarkę **opartą na wiedzy i innowacyjności** – najbardziej konkurencyjną gospodarkę świata. Program zakłada stworzenie Europejskiej Przestrzeni Badań oraz zwiększenie wydatków na badania i rozwój do 3% PKB.

Obowiązujące w Polsce strategiczne dokumenty również promują działania pro-innowacyjne. Narodowy Plan Rozwoju na lata 2007–2013 jedno z najważniejszych wyzwań polskiej gospodarki zdefiniował jako „...promowanie i wzmacnianie przedsiębiorczości poprzez **zwiększanie potencjału innowacyjnego** polskich firm oraz implementację wyników badań naukowych;...”¹. Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013 zakłada przygotowanie, a następnie zaangażowanie obywateli w proces uczenia się przez całe życie, **podejmowanie wyzwań i działań innowacyjnych**².

Pojęcie innowacyjności kojarzone jest głównie z wymiarem materialnym, tzn. z techniczną sferą działalności człowieka. Jednak autorytet w dziedzinie zarządzania P.F. Drucker zauważa, że innowacje dotyczą wielu sfer życia, m.in.: polityki międzynarodowej i krajowej, ekonomii, zarządzania, organizacji, techniki, biznesu³.

Burza mózgów

Współcześnie miarą wysokiej konkurencyjności przedsiębiorstw na rynku jest jego zdolność do inspirowania zmian, umiejętność dostosowania do ciągle zmieniającego się otoczenia, przewidywania, kształtowania rzeczywistości, ale przede wszystkim podejmowania przedsięwzięć innowacyjnych, poszukiwania rozwiązań innowacyjnych.

Jedną z metod poszukiwania nowych rozwiązań, stosowanych w przedsiębiorstwach jest burza mózgów – technika wywodząca się z psychologii społecznej, która ma na celu doskonalenie decyzji grupowych. Burza mózgów jest również formą dyskusji dydaktycznej, wykorzystywana jako jedna z aktywizujących metod nauczania, jedna z tak zwanych metod heurystycznych. Określana również jako twórcza dyskusja jest metodą pracy grupowej mającej na celu rozwiązywanie problemów poprzez generowanie pomysłów. Za twórcę metody uważa się Amerykanina A. Osborne'a. Technika bazuje na poglądzie, że duża liczba pomysłów powinna zawierać kilka interesujących, które pozwolą pokonać istniejący problem.

Burza mózgów szybko zdobywała popularność, a firmy wprowadzały ją szeroko do swojej działalności od lat pięćdziesiątych dwudziestego wieku jako codzienną praktykę. Przebieg sesji burzy mózgów można podzielić na trzy etapy:

- etap wstępny,
- etap generowania pomysłów,
- etap oceny.

¹ Narodowy Plan Rozwoju 2007–2013 (dokument przyjęty przez Radę Ministrów 6.09.2005 r.).

² Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu 2005.

³ P.F. Drucker: *Natchnienie i fart czyli innowacja i przedsiębiorczość*, Wyd. Emka, Warszawa 2004.

W trakcie sesji osoby uczestniczące zgłaszają swoje pomysły dotyczące postawionego problemu. Istotne jest to, że każdy pomysł musi być odnotowany, nawet dziwny czy wydający się wręcz nieprawdopodobny.

Rozwój technologii komputerowych i komunikacyjnych dał nowe narzędzia do pracy grupowej. Jednym z ważniejszych jest niewątpliwie komputer.

Laboratorium Innowacji

W 2008 roku, w ramach Programu Leonardo da Vinci *Europejski Program Rozwoju Kompetencji dla Laboratoriów Innowacji* w ITeE – PIB zostało uruchomione Laboratorium Innowacji, które jest m.in. doskonałym wsparciem dla dowolnej pracy zespołowej, obejmującej planowanie, zarządzanie konfliktami, mapowanie myśli, organizowanie konsultacji lub grup fokusowych, szkolenia i wiele innych. Praca w Laboratorium w głównej mierze opiera się na wspomaganej komputerowo metodzie burzy mózgów.

Zastosowane oprogramowanie pozwala na anonimowe zaangażowanie wszystkich uczestników, zarejestrowanie wszystkich pomysłów w nieporównywalnie szybszym czasie niż w tradycyjnej metodzie i poprzez funkcje głosowania wybór najciekawszych propozycji. Grupa nie musi zapisywać swoich pomysłów, ponieważ to oprogramowanie pomaga zarejestrować ich myśli i plany pojawiające się w trakcie sesji. Niezwykle szybkie przetwarzanie pomysłów pomaga zintensyfikować proces myślenia i zapewnia uczestnikom przestrzeń dla dokonania oceny i osiągnięcia konsensusu odnośnie do planowanych działań. Użytkownik może pozostawać całkowicie anonimowy. Pozwala to uczestnikom na dzielenie się pomysłami w sposób szczery i nieskrępowany, przełamując bariery (np. hierarchii w zespole) często napotykaną podczas tradycyjnych spotkań. Oprogramowanie w krótkim czasie umożliwia generowanie, dzielenie się i zapisywanie dużej liczby pomysłów.

Na pierwszym etapie funkcjonowania Laboratorium Innowacji wykorzystywano w nim oprogramowanie amerykańskiej firmy Facilitate.Pro, które spełniało większość stawianych mu wymagań, jednak sesje z wykorzystaniem Facilitate.Pro realizowane były z pewnymi trudnościami. Interfejs użytkownika był tylko w języku angielskim, co dla niektórych grup użytkowników stanowiło pewną trudność. Oprogramowanie można było wykorzystać tylko w obrębie jednej sali szkoleniowej, bez możliwości jego wykorzystywania on-line. Jako oprogramowanie projektowane z myślą o uniwersalnym zastosowaniu posiadało szereg funkcji niewykorzystywanych w sesji i-Lab, co uniemożliwiało intuicyjne posługiwanie się nim, a w przypadku Laboratorium Innowacji nie było bez znaczenia.

Virtual BrainStorm

Wychodząc naprzeciw wymaganiom sesji organizowanych w Laboratorium Innowacji podjęto w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB decyzję o wytworzeniu oprogramowania, które będzie spełniało wszystkie wymagania sesji Laboratorium Innowacji. Opracowano koncepcję, w której zdefiniowano, jakie funkcje mają oprogramowania i obszary jego stosowania.

Funkcje systemu

Komunikacja on-line przy zachowaniu następujących warunków:

- Komunikacja odbywa się w trybie tekstowym i głosowym.
- Komunikacja odbywa się wśród uczestników znajdujących się w jednym pomieszczeniu lub będących rozproszonych geograficznie.
- Korzystanie z oprogramowania z poziomu przeglądarki internetowej bez konieczności instalacji dodatkowego oprogramowania.
- Kolejne spotkania on-line (sesje) inicjowane są przez administratora. Tematyka, termin, czas trwania sesji określany jest przez administratora (moderatora). Administrator posiada narzędzia umożliwiające zarządzanie wszystkimi uczestnikami.
- Wszystkie sesje są rejestrowane i archiwizowane.
- Oprogramowanie umożliwia wymianę plików między uczestnikami sesji.
- Oprogramowanie umożliwia prowadzenie wirtualnej burzy mózgów: zbieranie i zapisywanie pomysłów uczestników, grupowanie pomysłów, głosowanie, dyskusja, wybór najważniejszych pomysłów.
- Automatyczne generowanie raportów.
- W zależności od warunków zapewnienie anonimowości uczestników lub organizowanie sesji jawnych.

Obszary stosowania

- Opracowanie wniosków aplikacyjnych do nowych projektów.
- Poszukiwanie rozwiązań problemów w interdyscyplinarnych, rozproszonych zespołach.
- Poszukiwanie rozwiązań problemów w grupach składających się z pracowników o różnym statusie w hierarchii jednej firmy (np.: kadra zarządzająca, pracownicy).
- Doradztwo on-line.
- Wsparcie dla kształcenia e-learning poprzez organizację wirtualnych klas.
- Alternatywa dla roboczych spotkań organizowanych w formie tradycyjnej, w realizowanych projektach.

Projekt zrealizowano w oparciu o bazę MySQL, w języku Java. Do prawidłowej pracy stworzonego systemu niezbędny jest serwer z systemem operacyjnym MS Windows lub Linux, serwer aplikacji wspierający serwlety Java w formacie archiwów WAR (np. Tomcat 6.0, GlassFish 2.0) oraz system zarządzania relacyjnymi bazami danych MySQL 5.0 lub nowszy.

Dla użytkowników systemu niezbędny jest dowolny komputer o mocy obliczeniowej zbliżonej do komputera klasy PC, wyposażony w procesor Pentium IV lub wyższy, 1 GB pamięci RAM oraz w jedną z następujących przeglądarek internetowych: Internet Explorer 6.0 lub nowszy, Chrome 1.0.154 lub nowszy, FireFox 3 lub nowszy. Środowisko Java v. 6.0 lub nowsze.

Dostęp do oprogramowania możliwy jest z poziomu strony <http://vbs.itee.radom.pl> (rys. 1), umieszczonej na serwerze Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, jednak dostęp do panelu administracyjnego, panelu prowadzącego, panelu użytkownika czy zapisanych sesji archiwalnych możliwy jest dopiero po zalogowaniu.



Rys. 1. Strona główna programu Virtual Brainstorm

W systemie przewidziano trzy grupy użytkowników.

Administrator – zarządza wszystkimi użytkownikami (dodaje, usuwa), zakłada i usuwa sesje, przypisuje prowadzącego i uczestników do wybranej sesji, posiada uprawnienia moderatora i uczestnika. Ma dostęp do wszystkich odbywających się i zarchiwizowanych sesji.

Prowadzący – posiada dostęp do narzędzi umożliwiających otwieranie i zamykanie sesji, dokonuje grupowania pomysłów, określa sposoby głosowania, generuje raporty, posiada uprawnienia uczestnika.

Uczestnik – uczestniczy w sesji burzy mózgów poprzez dodawanie wpisów i komentarzy, załączania do sesji plików, uczestniczy w głosowaniu, posiada dostęp do raportów końcowych.

W systemie może funkcjonować kilka kont administratora. Każdy z nich ma dostęp tylko do tych sesji i tych kont uczestników, które sam wprowadził do systemu. Takie rozwiązanie pozwala udostępnić oprogramowanie zainstalowane na jednym serwerze kilku instytucjom, z zachowaniem poufności sesji.

Administrator zakłada nową (rys. 2) sesję i określa jej podstawowe parametry, czyli temat sesji, termin rozpoczęcia, czas jej trwania oraz rodzaj – jawna, gdzie wszystkie pomysły są podpisane lub anonimowa, w której dopisane do sesji pomysły pozostają bez podpisów. Oprogramowanie dostarcza narzędzi umożliwiających wysyłanie wiadomości do uczestników sesji, np.: informację z parametrami logowania do konkretnej sesji lub wysyłanie dowolnej wiadomości, do osób wybranych z bazy danych.

Prowadzący oraz Uczestnik posiadają dostęp tylko do tych sesji, do których zostali przypisani przez administratora.

Uczestnicy po zalogowaniu mają dostęp do strony informacyjnej sesji (rys. 3): tematu sesji, dodatkowych informacji o sesji, czasu rozpoczęcia sesji, rodzaju sesji. Na tej stronie znajduje się również pole, które umożliwia pobranie plików załączonych do sesji, np.: planu sesji, raportu, którego dotyczyć będzie sesja itd. Po rozpoczęciu sesji uczestnicy uzyskują dostęp do narzędzi umożliwiających wprowadzanie pomysłów. Każdy z uczestników ma możliwość dodawania komentarzy do każdego

opublikowanego w systemie pomysłu oraz dołączania do pomysłów plików. System pozwala prowadzącemu w trakcie sesji na skracanie lub wydłużanie etapu generowania pomysłów – w zależności od bieżącej sytuacji.

Rys. 2. Panel administratora – zakładanie nowej sesji

Kolejnym etapem sesji jest zazwyczaj grupowanie pomysłów. Funkcja ta wykorzystywana jest w sytuacji, gdy pojawiają się pomysły podobne. Prowadzący tworzy wówczas grupę i gromadzi w niej pomysły, które dotyczą jednego aspektu rozpatrywanego tematu. Takie rozwiązanie pozwala uniknąć „rozproszenia” punktów podczas etapu głosowania, który jest ostatnim etapem sesji. Każdy z uczestników może w dowolny sposób rozdysponować przydzieloną mu pulę punktów. Program automatycznie zlicza wszystkie punkty, dzięki czemu można wyłonić te rozwiązania, które w opinii uczestników sesji są rozwiązaniami diskutowanego problemu.

Po etapie głosowania program automatycznie generuje cztery raporty:

- Ranking według pomysłów (pomysły wg liczby uzyskanych punktów).
- Ranking według grup pomysłów (grupy pomysłów wg liczby uzyskanych punktów).
- Wszystkie pomysły (bez uwzględnienia wyników punktowania).
- Pomysły w grupach (bez uwzględnienia wyników punktowania).

Rys. 3. Panel uczestnika – okno informacyjne sesji

Wszystkie raporty można wyeksportować do pliku pdf.

System umożliwia dostęp do sesji zakończonych (zarchiwizowanych). O dostępie do zarchiwizowanych sesji decyduje administrator.

Podsumowanie

Wydaje się, że praca grupy metodą burzy mózgów powinna zawsze dać lepsze wyniki niż praca indywidualna tych osób. W literaturze można jednak spotkać twierdzenie, że wyniki pracy grupy mogą być gorsze od osiąganych przez jednostki. Jednym z powodów takiej sytuacji może być wpływ obecności innych, co może wywołać skrepowanie i obawy niektórych członków grupy, co spowoduje, że ich aktywność będzie w grupie zmniejszona, a pewne pomysły (być może wartościowe) nie ujrzą światła dziennego.

Wydaje się jednak, że korzystając z narzędzi informatycznych umożliwiających przeprowadzenie burzy mózgów jesteśmy w stanie wyeliminować ten problem lub go znacznie ograniczyć. Narzędzie informatyczne pozwala stworzyć sytuację pewnej indywidualności pracy na rzecz grupy. Istnieje możliwość „ukrycia się” w przypadku prowadzenia sesji niejawnej. Każdy pisze pomysł i wysyła go na wirtualną tablicę, i nikt nie zna jego autora na etapie wprowadzania.

Bibliografia

1. Religa J., Kacprzak M., (red.), (2008), *Laboratorium Innowacji – przewodnik dobrych praktyk*, ITeE – PIB, Radom.
2. Lachowski S., (2010), *Droga innowacji*, Studio Emka, Warszawa.
3. Nierenberg G., (2010), *Sztuka kreatywnego myślenia*, Studio Emka, Warszawa.
4. Religa J., Sułkowski T., Skoczylas K., (2008), *Laboratoria innowacji – narzędzie wspierania konkurencyjności przedsiębiorstw*. W: *Innowacyjność i konkurencyjność mikro-przedsiębiorstw*, Mazurkiewicz A., Frejtag-Mika E., ITeE – PIB, Radom.

mgr Wojciech OPARCIK, mgr inż. Tomasz SUŁKOWSKI

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

wojciech.oparcik@itee.radom.pl

tomasz.sulkowski@itee.radom.pl

Kształtowanie kompetencji społecznych dzieci

Shaping social competences of children

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, rozwój społeczny, socjalizacja.

Key words: social skills, social development, socialization.

Abstract

This article explains what social skills are – points their key role in the development of children. Author proves that the social skills form the young man at each stage of its development as an essential facility which helps him develop intellectual, social, and acquire other competences. Hence the idea this competence to shape, expand and enhance in a consistent and methodical way, way from the earliest years of life of the child, both domestic and widely understood, educational environments (nursery, kindergartens, primary schools). The article also presents examples of methods and tools used to develop social skills of children in the United States, would then focus on practices used in Poland.

Wprowadzenie

Z każdym rokiem tempo życia wzrasta, nakładając nowe obowiązki i wyzwania. Oczekiwania rodziców, szkoły, grup rówieśniczych a w końcu rynku pracy są coraz większe i coraz wcześniej stawiane młodym ludziom. Już w wieku przedszkolnym, który oczywiście sprzyja odkrywaniu i rozwijaniu różnego rodzaju uzdolnień, dzieci posiadają szereg obowiązków, które przynieść mają korzyści w ich późniejszym życiu. Coraz większa grupa przedszkolaków uczęszcza na tzw. „zajęcia dodatkowe”: języki obce, rytmikę, rysunek, taniec, naukę gry na instrumentach, naukę pływania itp. Czas wolny młodzieży w szkole podstawowej, gimnazjum czy szkole średniej również wydaje się być znacznie skromniejszy niż dzieci i młodzieży sprzed nawet 10–20 lat. Mnogość zajęć, które wiążą się z obcowaniem z wieloma osobami, w różnych relacjach, w różnym wieku, w różnorodnych sytuacjach powinna iść w parze z rozwojem umiejętności społecznych człowieka, które składają się na jego kompetencje społeczne. Od nich w dużym stopniu zależy, w jaki sposób przebiegać będzie cały proces kształcenia dziecka, jego relacje z rówieśnikami, nauczycielami, trenerami itp. One bowiem wpływają na jego sukcesy w kontaktach z innymi ludźmi, z radzeniem sobie w sytuacjach tzw. ekspozycji społecznej, w której to poddawane są oglądowi i ocenie istotnych dla nich osób (rodziców, rówieśników, nauczycieli). Warto zwrócić uwagę

na rolę grupy rówieśniczej, która stanowi, zwłaszcza dla młodzieży na wczesnym etapie dorastania, niezwykle ważną rolę. Pozycja, jaką dziecko zajmuje w grupie rówieśniczej, uzależniona jest m.in. od kompetencji społecznych. Przebywanie w grupie rówieśniczej rozwija kompetencje społeczne. Grupa przedszkolna, klasa uczniowska, grupa akademicka – a więc grupa rówieśnicza na każdym etapie rozwoju człowieka kształtuje i modeluje jego umiejętności społeczne, m.in. rozwiązywania konfliktów, wyrażania własnych opinii, potrzeb, oczekiwań, zawierania bliższych przyjaźni, wyrażania krytyki, odmowy, zdolności przywódcze i inne. W artykule przedstawiono analizę porównawczą kształcenia kompetencji społecznych – indywidualne przypadki w Polsce i w Europie.

Kontekst międzynarodowy

Badania (Ladd, Profilet, 1996; McClellan, Kinsey, 1999) wykazują, iż rozwijanie i wzmacnianie kompetencji społecznych w okresie dzieciństwa przynosi długoterminowe zyski, zwiększając zdolności społeczne i adaptacyjne, a także zdolności poznawcze, owocujące lepszymi wynikami w nauce i w życiu zawodowym. Już wczesne relacje dziecka z rówieśnikami znacząco przyczyniają się do jego rozwoju społecznego, doskonałą jego funkcje poznawcze, a także wpływają na jego funkcjonowanie społeczne w życiu dorosłym. Dzieci, które są ogólnie nielubiane, agresywne, nie potrafią nawiązywać bliższych relacji z rówieśnikami narażone są na wiele zagrożeń dotyczących ich późniejszego funkcjonowania/życia (Hartup 1992). Do najczęściej spotykanych zaliczyć należy słabe wyniki w nauce, trudności wychowawcze, przerywanie edukacji, mniejszą odporność psychiczną, trudności w podejmowaniu i utrzymaniu pracy i inne (Katz, McClellan, 1997).

Rozwój społeczny rozpoczyna się w chwili urodzenia i postępuje niezwykle szybko w wieku przedszkolnym. Warto więc już w tym okresie stworzyć dziecku korzystne warunki do rozwoju umiejętności społecznych. W latach 90. XX wieku zostało opracowanych, głównie w Stanach Zjednoczonych, wiele programów do wykorzystania w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich, mających na celu rozwój kompetencji społecznych. Berk i Winsler (1995) postulowali, aby poprzez gry i zabawy, np. odgrywanie ról, rozwijać dziecko zarówno pod względem społecznym i intelektualnym. Do skutecznego i planowanego rozwoju ww. umiejętności konieczne jest stworzenie narzędzia, które pozwoli ocenić postępy dziecka w nabywaniu kompetencji społecznych. W oparciu o badania nad składowymi kompetencjami społecznymi dzieci powstała tzw. lista kontrolna społecznych atrybutów dziecka. Autorzy zalecają, by dzieci, których rozwój społeczny prowadzony jest w kontrolowany sposób, poddawane były ocenie wg tej listy co 3–4 miesiące. Istotne jest, aby nauczyciel czy wychowawca potrafił, za pomocą listy kontrolnej i czynionych obserwacji, a także współpracy z rodzicami, wychwycić cechy i zachowania typowe dla danego dziecka. Zdarzyć się bowiem może, iż dziecko poddawane takiej ocenie może w danym dniu mieć, z różnych powodów, obniżony poziom odporności psychofizycznej, być zmęczone, przeziębione lub czymś zdenerwowane. Aby uniknąć tego typu błędów, podczas oceny zaleca się obserwację, zgodną z listą kontrolną, dziecka przez 3–4 tygodnie. Nale-

ży pamiętać, iż w zdrowym rozwoju społecznym dziecka bardziej niż ilość zawieranych przyjaźni, liczy się ich jakość. Dzieci, które nawiązały bliższe przyjaźnie, o wiele lepiej funkcjonują w środowisku przedszkolnym lub szkolnym. Dzieci, z natury bardziej nieśmiałe niż inne, często mają problemy w nawiązywaniu relacji interpersonalnych, pozostają na uboczu, nie angażują się spontanicznie w działania i zabawy grupowe. Skuteczną drogą do eliminacji zaburzeń w rozwoju umiejętności społecznych dzieci nieśmiałych może być aktywne angażowanie ich w działania grupowe, kojarzone z atmosferą zabawy, radości z przebywania z innymi. Mogą to być przyjęcia urodzinowe organizowane np. w parku, wzbogacone o gry i zabawy zespołowe, wycieczki rodzinne, pikniki, wspólne zabawy z rówieśnikami z sąsiedztwa itp. Istotna w tym procesie jest świadomość i rola rodziców, którzy mogą znacząco wzmocnić swoje dziecko w zakresie jego umiejętności społecznych, mogą pomóc mu przełamać bariery wynikające np. z nieśmiałości, z braku doświadczenia w podobnych sytuacjach, czy też pozbyć się złego wrażenia, wynikającego ze złych doświadczeń dziecka. Lista kontrolna to propozycja nieformalnej obserwacji dziecka i jego rozwoju społecznego. Poprzez częsty i bezpośredni kontakt, obserwację w różnego rodzaju sytuacjach, informacje uzyskane od rodziców i opiekunów, pozwala zarówno rodzicom, jak i opiekunom oceniać rozwój emocjonalny i społeczny dziecka. Nauczyciele używający listy kontrolnej mogą obserwować i monitorować interakcje pomiędzy wychowankami, a dzięki wiedzy o ogólnych zdolnościach społecznych dzieci mogą dopuszczać do sytuacji, w których dzieci będą rozwiązywać konflikty między sobą, bez interwencji, choć pod obserwacją nauczyciela. Jeśli bowiem dziecko spełnia większość atrybutów społecznych wymienionych w liście kontrolnej, można założyć, iż codzienne konflikty czy inne problemy społeczne w grupie rówieśniczej zostaną przez nie rozwiązane bez potrzeby interwencji „z zewnątrz”. Można również założyć, iż dzieci, którym pozwoli się samodzielnie rozwiązywać sytuacje trudne, bez udziału dorosłych, będą przez to wzmacniały swoje umiejętności społeczne, poczucie samodzielności i pewności siebie. Jeżeli jednak dziecko nie wykazuje/spełnia znacznej części atrybutów rozwoju społecznego z listy kontrolnej, znaczącą rolę powinni odegrać dorośli, zarówno wychowawcy, jak i rodzice czy opiekunowie, których zadaniem jest rozwijanie i wzmacnianie kompetencji społecznych dziecka z użyciem różnorodnych metod i strategii. Lista kontrolna nie stanowi żadnego narzędzia diagnostycznego, jej zadaniem jest pomagać nauczycielom i rodzicom rozwijać umiejętności społeczne dziecka.

Lista kontrolna atrybutów społecznych: opracowano na podstawie McClellan, Katz 2001:

- Indywidualne: jest zazwyczaj w dobrym nastroju, nie jest nadmiernie uzależnione od dorosłych, zazwyczaj podchodzi do nauki dobrowolnie, zazwyczaj radzi sobie właściwie i adekwatnie z sytuacjami odrzucenia np. rówieśników, przejawia zdolność współczucia innym, utrzymuje pozytywne, bliższe relacje przynajmniej z jednym lub dwójką rówieśników, okazuje troskę o nich oraz tęsknotę, gdy są nieobecni, posiada poczucie humoru, nie jest/ nie sprawia wrażenia skrajnie samotnego.
- Atrybuty umiejętności: podchodzi do innych pozytywnie, potrafi wyrażać swoje potrzeby, prośby, a także preferencje, potrafi asertywnie wyrażać swoje prawa

i potrzeby, nie ulega zastraszaniu czy wpływom negatywnych jednostek, potrafi wyrażać gniew i frustrację bez eskalacji nieporozumień i krzywdzenia innych, bierze udział w pracy i zabawie w grupie, bierze udział w dyskusjach, potrafi wyrażać swoje zdanie, przedstawiać własne i odpowiadać na cudze argumenty, jasno wyraża swoje zdanie, wykazuje zainteresowanie innymi, potrafi właściwie wymieniać informacje i prośby, potrafi właściwie negocjować i osiągać kompromisy, nie stara się zwracać na siebie uwagi w sposób niewłaściwy, nadaktywny, akceptuje i koleguje się z rówieśnikami pochodzącymi z innych środowisk, niepełnosprawnych, innego wyznania czy innej rasy, używa komunikatów niewerbalnych w relacjach z innymi rówieśnikami (potakiwanie, uśmiechy itp.).

- Opinie o dziecku: zwykle jest ono akceptowane przez rówieśników, w porównaniu z sytuacjami odrzucenia, czasami jest zapraszane przez rówieśników do wspólnej zabawy, gier, a także do nawiązywania przyjaźni, jest określane przez rówieśników jako ich „kolega”, „przyjaciół”, ktoś, z kim się bawią, uczą itp.?

Na początku lat 90. XX wieku dr M.B. Shure (2000), z Wydziału Psychologii Drexel University opracowała kompleksowy program poświęcony rozwiązywaniu problemów interpersonalnych dzieci i młodzieży – *I can Solve Problem*, dedykowanych dla dzieci w wieku przedszkolnym, dla szkół podstawowych i średnich. Program ten wykorzystywany był w USA jako program zapobiegający przemocy, pomagający dzieciom nauczyć się, w jaki sposób pokojowo rozwiązywać codzienne konflikty. W 1999 program *I can Solve Problem* otrzymał status, nadany przez Wydział Edukacji i Sprawiedliwości, modelowego programu zapobiegawczego i umieszczony w rocznym raporcie dotyczącym bezpieczeństwa w szkołach. Został on również uznany za wzorcowy program ochrony zdrowia psychicznego przez Krajowe Stowarzyszenie Psychologów Szkolnych. Celem programu było opracowanie zestawu materiałów dla dzieci i wychowawców, które pozwolą rozwijać poznawcze umiejętności rozwiązywania problemów interpersonalnych, przez co przyczynią się do zmniejszenia ryzyka wystąpienia poważnych problemów w relacjach międzyludzkich w późniejszym okresie życia. Program ten przedstawia rodzaj treningu umiejętności społecznych dziecka, biorąc pod uwagę jego indywidualne uczucia, myśli i motywacje, które to generują często sytuacje problemowe z rówieśnikami, rodzicami czy rodzeństwem. Autorka podkreśla, iż program zakłada nauczanie i zachęcanie dzieci do myślenia jako takiego, bez narzucania im co mają czy powinny myśleć, promując jednocześnie zachowania prospołeczne, co znacznie wpływa na zahamowanie zachowań agresywnych, konfliktowych itp.

Książka przedstawia szereg interaktywnych ćwiczeń, które pozwalają dzieciom w uporządkowany, konsekwentny i twórczy sposób rozwijać umiejętności społeczne. Dzieci rozpoczynają trening od przyswojenia i zrozumienia słownictwa niezbędnego do zrozumienia przyczyn i konsekwencji różnorodnych sytuacji interpersonalnych. Trening zakłada ćwiczenie odpowiednich zachowań adekwatnych do różnych sytuacji społecznych, pokazuje jednocześnie, w jaki sposób przekładać i efektywnie wykorzystywać trenowane umiejętności w innych sytuacjach problemowych, związanych z życiem codziennym. Program zawiera gotowe scenariusze gier i ćwiczeń, poprzez które dzieci doskonalą swoje umiejętności poznawcze związane z rozwiązywaniem

problemów, a więc określanie istoty problemu, dopasowanie uczuć i motywacji odpowiedzialnych za powstawanie danego typu interpersonalnych sytuacji problemowych oraz tworzenia alternatywnych rozwiązań w różnorodnych sytuacjach problemowych. W Stanach Zjednoczonych program ten został w latach 90. ubiegłego wieku zastosowany do ponad 1500 dzieci, przede wszystkim ze środowisk zagrożonych brakiem dopasowania społecznego, agresją i problemami wychowawczymi. Realizacja programu obejmowała ok. 20 minut lekcji przez około 3 do 4 miesięcy. Nauczyciele korzystali z opracowanych scenariuszy zajęć, jednak zwracano uwagę, by równolegle, korzystając z modelowych przykładów, rozwiązywać realne problemy wychowanków. Pozwalało to na utrwalenie nabytych umiejętności oraz dawało pozytywny odbiór dzieci, które miały szansę w praktyce i z sukcesem zastosować nabyte umiejętności, przez to podnieść swoją samoocenę, zdobyć doświadczenie oraz przygotować się do dalszego praktycznego stosowania nowej wiedzy i umiejętności w realnym życiu.

W okresie od roku do 4 lat od zakończenia programu, wśród uczniów nim objętych zaobserwowano, iż są mniej impulsywni i bardziej opanowani w relacjach z rówieśnikami, posiadają lepsze umiejętności rozwiązywania sytuacji problemowych, przejawiają znacznie więcej zachowań prospołecznych, utrzymują zdrowe relacje z rówieśnikami.

Multisensoryczny program dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, opracowany przez Serna, Nielsen, Forness (2007), okazał się skuteczny we wspieraniu małych dzieci w nabywaniu umiejętności społecznych i dojrzałości emocjonalnej, przez co przygotowywał je do osiągnięcia tzw. gotowości szkolnej. Struktura programu wymaga od dzieci równoczesnego angażowania wielu zmysłów. Odbывa się to z użyciem technik mnemotechnicznych, tj. sposobów ułatwiających zapamiętanie, przechowywanie i przypominanie sobie informacji, m.in. poprzez kategoryzowanie, porządkowanie i grupowanie elementów wg pewnych zasad, np. skojarzenie z ich innymi elementami, ułożonymi rytmicznie lub żartobliwie, co pozwala na szybkie zapamiętywanie, tworzenie skrótów werbalnych lub wewnętrznych analogii oraz szyku wierszowego. Oprócz mnemotechniki, autorzy programu rekomendują również stosowanie pomocy wizualnych, kolorowanek, piosenek oraz odgrywanie przez dzieci scenek i wcielanie się w rozmaite role.

Polskie realia

W Polsce nie występuje przedmiot czy kurs przeznaczony wyłącznie do kształtowania kompetencji społecznych u dzieci. Jego elementy można znaleźć w treściach nauczania wchodzących w skład międzyprzedmiotowych ścieżek edukacyjnych, a dokładniej rzecz biorąc w ścieżce poświęconej edukacji prozdrowotnej.

W Dz.U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 stanowiącym podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów wyodrębniono cztery ścieżki edukacyjne, które zgodnie z Ustawą oznaczają: *zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu poznawczym i wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć.*

Na pierwszym etapie edukacyjnym (w klasach 1–3) odbywa się kształcenie zintegrowane, które powinno stanowić łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Zajęcia na tym etapie prowadzone są przez nauczyciela/nauczycieli wg ustalonego, w oparciu o podstawę programową, planu. Nauczyciel (nauczyciele) układa zajęcia w taki sposób, aby zachować ciągłość nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności dziecka. Wśród celów edukacyjnych wskazanych w ustawie, które dotyczą szeroko rozumianych kompetencji społecznych, znajdują się zapisy dotyczące rozwoju umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości i rasy itp., a także rozwoju umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych. Wśród treści nauczania podporządkowanych celom edukacyjnym, które można zaliczyć do zbioru powiązanego z rozwojem i kształtowaniem umiejętności społecznych dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym zaliczyć można: dom rodzinny – dziecko jako członek rodziny, szkoła – dziecko jako uczeń, kolega, przyjaciel, rozmowy, swobodne i spontaniczne wypowiedzi uczniów, uważne słuchanie wypowiedzi innych, słuchanie baśni, opowiadań i legend, w tym z własnego regionu, jako inspiracji do słownego i pozasłownego wyrażania treści i przeżyć, podobieństwa i różnice między ludźmi, zrozumienie a tolerancja, ekspresja i autoekspresja.

Na drugim etapie edukacji (w klasach 4–6) realizowane są 4 ścieżki edukacyjne, o charakterze wychowawczo-edukacyjnym: edukacja czytelnicza i medialna, edukacja ekologiczna, edukacja prozdrowotna oraz wychowanie do życia w społeczeństwie (w tym: wychowanie do życia w rodzinie, wychowanie regionalne – dziedzictwo kulturowe w regionie, wychowanie patriotyczne i obywatelskie). Treści nauczania zawarte w ścieżce dotyczącej edukacji prozdrowotnej, na tym etapie kształcenia, które wiążą się z kształtowaniem i rozwijaniem treści kompetencji społecznych dziecka, to: rozpoznawanie własnych mocnych i słabych stron, zalet i wad; kształtowanie właściwego stosunku do własnych pozytywnych i negatywnych emocji; radzenie sobie w sytuacjach trudnych i umiejętność szukania pomocy; podstawowe zasady i reguły obowiązujące w relacjach międzyludzkich; problemy i potrzeby kolegów niepełnosprawnych, osób chorych i starszych.

Nauczyciele mają za zadanie samodzielnie wpłatać treści z poszczególnych ścieżek edukacyjnych do swoich przedmiotów nauczania. W wielu przypadkach okazać się może, że tak istotny dla całokształtu procesu rozwoju zarówno społecznego, ale i akademickiego dziecka, trening umiejętności interpersonalnych, rozwiązywania konfliktów, ograniczania agresji, postaw asertywnych, empatii itd. nie odbywa się. Przyczyny mogą być różne, występować razem lub oddzielnie. Jedną z nich może być nasycenie przedmiotowych programów nauczania, które uniemożliwia nauczycielom rezygnację z pewnych treści przedmiotowych na rzecz treści związanych z kompetencjami społecznymi wychowanków. Oczywiście wiele z autorskich programów realizacji ścieżek edukacyjnych stara się łączyć treści przedmiotów z treściami poszczególnych ścieżek. Rzadko jednak połączenie takie ma znamiona treningu, coachingu czy odgrywania scenek. A w taki właśnie sposób najlepiej jest uczyć dzieci właściwych zachowań i reakcji społecznych. Kolejną prawdopodobną przyczyną nieefektywności lub zupełnego braku

zajęć poświęconych umiejętnościom interpersonalnym dzieci może być brak przygotowania nauczycieli do tego typu działań. Nie każdy nauczyciel prezentuje zestaw cech i umiejętności, które pozwolą na wszczęcie i utrzymanie aktywnego procesu rozwoju kompetencji społecznych dziecka. Do tego dochodzi brak gotowych pomocy dydaktycznych, które pozwoliłyby nauczycielom i wychowawcom w ustandaryzowany sposób uczyć i trenować zachowania społeczne wychowanków.

W życiu zawodowym niemal 70% kompetencji, które pozwalają na ponadprzeciętne wykonywanie pracy, stanowią kompetencje społeczne. Ludzie, jak podkreśla E. Aronson (2000), są istotami społecznymi, a większość naszych zachowań ma charakter interpersonalny, poczynając od rodziny, szkoły, pracy zawodowej, kontaktów sąsiedzkich, towarzyskich, roli klienta, interesanta itd. Nawet samodzielne wybory (za Smółka 2008, s. 26) dokonywane są w realiach funkcjonujących norm społecznych, co również sprowadza się do koegzystowania z innymi ludźmi. W świetle tych danych, metodyczne, regularne, oparte o dedykowane materiały, rozwijanie i kształtowanie umiejętności społecznych dzieci, składających się na ich kompetencje społeczne wydaje się być ważnym zadaniem edukacji.

Bibliografia

1. Aronson E., (2000), *Człowiek – istota społeczna*. Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa.
2. Berk, L., Winsler, A., (1995), *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
3. Hartup, W.W., (1992), *Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
4. Katz, L.G., McClellan, D.E., (1997), *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
5. Ladd, G.W., Profilet, S.M., (1996), *The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors*. Developmental Psychology, 32(6), 1008-1024.
6. McClellan, D.E., Kinsey, S. (1999), *Children's social behavior in relation to participation in mixed-age or same-age classrooms*. Early Childhood Research & Practice (<http://ecrp.uiuc.edu/v1n1/mcclellan.html>).
7. McClellan D.E., Katz L.G., (2001), *Assessing Young Children's Social Competence*. (<http://www.athealth.com/Consumer/disorders/ChildSocialSkills.html>)
8. Serna L.A., Nielsen E., Forness S.R., (2007), *Social Skills in Pictures, Stories, and Songs A Multisensory Program for Preschool and Early Elementary Students*. Research Press.
9. Shure M.B., (2000), *I can problem solve. An interpersonal cognitive problem-solving program*. Research Press.
10. Smółka P., (2008), *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Oficyna Wolters Kluwer, Kraków.

Elżbieta KWIATKOWSKA

ZigZag Sp. z o.o.

elzbietakwiatkowska@interia.pl

Edukacja dla rynku pracy

Anna PIECH

Danuta WOSIK-KAWALA

Teresa ZUBRZYCKA-MACIAG

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Droga do osiągnięcia sukcesu zawodowego – praca, kariera i rozwój zawodowy człowieka dorosłego

A way to achieve career success – work, career and professional development of an adult person

Człowiek ma tyle wiedzy, ile zdobył poprzez pracę i twórczość.
Giambattista Vico

Słowa kluczowe: praca, sukces zawodowy, kariera zawodowa, człowiek dorosły, rozwój, człowiek sukcesu, sukces, andragogika, pedagogika pracy.

Key words: work, professional success, career, adult person, development, a man of success, success, andragogy, work pedagogy.

Abstract

Professional success must be the result of strenuous activities related to the professional activity of adults. Professional success depends on many internal and external factors. This article outlines the range of conceptual issues related to work, and career development, satisfaction and professional success already mentioned.

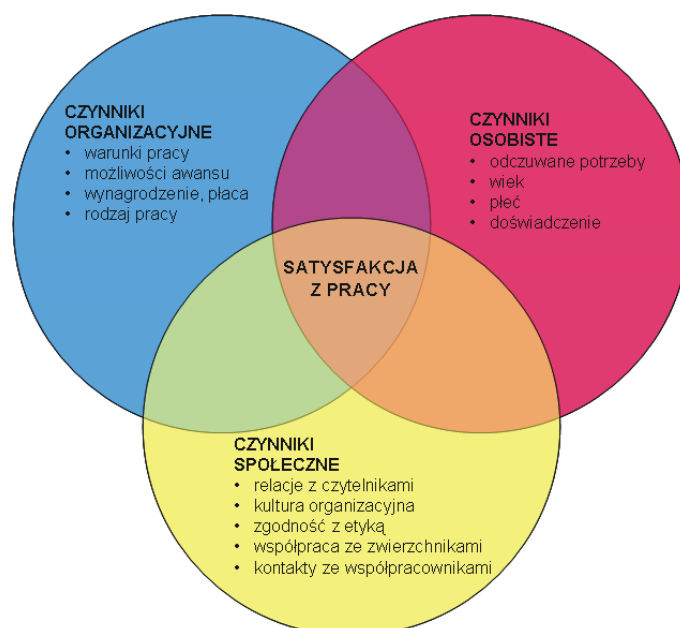
Praca jest jedną z podstawowych aktywności człowieka dorosłego. Jest ona kluczowym składnikiem wpływającym na funkcjonowanie dorosłego w społeczeństwie. Łączy się ona i warunkuje, zarówno rozwój osobowości jednostki, jej cele, marzenia, dążenia, aspiracje, ideały jak i kierunki zmian. Jest nieodłącznym elementem życia człowieka dorosłego.

Aktywność zawodowa definiowana jest jako „działalność celowa, skierowana na przekształcanie dóbr przyrody i przystosowanie ich do zaspokojenia potrzeb jednostki” (Wołk, 2000, s.10). Praca jest „systemem czynności wyróżnionych i ukierunkowanych na przekształcenie otoczenia, wykonywanych względnie stale, gdy jej wykonawca ma odpowiednie kwalifikacje formalne” (Ratajczak, 1998, s. 451). Ponadto jest definiowana jako zorganizowana działalność człowieka, która ma za zadanie prowadzić do „wyników społecznie wartościowych i do podnoszenia jakości życia wykonujących ją jednostek” (Tomaszewski, 1984, s.146). „Praca stanowi ten rodzaj działalności, który decyduje o egzystencji człowieka w otaczającym świecie, o poznawaniu rzeczywistości i przekształcaniu jej zależnie od własnych potrzeb. Nie można sobie wyobrazić społeczeństwa bez pracy. Jest ona podstawową formą działalności w życiu człowieka dorosłego, stanowi istotny element treści życia, określa możliwości istnienia, rozwoju jednostek i społeczeństw. Wzajemne związki i relacje między człowiekiem a jego pracą mają postać sprzężenia zwrotnego. Człowiek podejmując pracę wpływa na jej charakter i kształt, wykonuje zawód, który mu odpowiada. Z drugiej strony praca wpływa na człowieka, na jego system wartości, sprawność intelektualną i zawodową, a także kształtuje jego osobowość” (Karney, 2007, s. 66). Dzięki działalności zawodowej możliwe jest „wytwarzanie dóbr gwarantujących i ułatwiających egzystencję ludzką, ale też zakładające doskonalenie człowieka i poddanego mu świata. Przyczyniając się do pomnażania dóbr materialnych i duchowych (kulturowych) oraz rozwijając rzeczywistość, ma doskonalić samego pracującego człowieka” (Adamski, 2005, s. 782), zarówno w wymiarze jednostkowym, indywidualnym jak i grupowym. „Praca jest prawem i moralnym obowiązkiem każdego człowieka” (Święcicki, 1973, s. 17). Zatem pracę postrzegać należałoby jako „wszelką celową działalność człowieka, odbywającą się w ścisłym związku z oddziaływaniem czynnika środowiska zewnętrznego, prowadzącą do zaspokajania dowolnych potrzeb ludzkich i wytworzenia dóbr materialnych i duchowych, zapewniających określoną pozycję społeczną i ekonomiczną” (Klonowicz, 1974, s. 54).

Efektom pracy zawodowej winna być satysfakcja z niej, prowadząca do poczucia odniesienia sukcesu zawodowego. Dążą to tego aktywni zawodowo ludzie, mimo iż postrzegać mogą te zmienne w zupełnie inny sposób.

Satysfakcja z pracy jest elementem wspólnym czynników wpływających na pracę zawodową, a więc czynników organizacyjnych, osobistych i społecznych. Niezależnie od wykonywanego zawodu i zajmowanego stanowiska wpływ wymienionych czynników jest kluczowy na poczucie spełnienia w pracy zawodowej.

Czynniki organizacyjne charakteryzują treść pracy, możliwości otrzymywania nagród, awansów i wszelkich motywacji finansowych i niefinansowych, dostrzeganych przez pracownika. Ponadto wskazują na poziom trudności wykonywanych zadań. Czynniki społeczne związane są z istniejącą kulturą organizacyjną, ewentualnością współpracy z innymi pracownikami oraz odzwierciedla relacje na linii przełożony – podwładny. Czynniki osobiste natomiast to zmienne, które charakteryzują poszczególnych pracowników, tj. wiek, płeć, stan cywilny, potrzeby, doświadczenie zawodowe, umiejętności i zdolności, status materialny.



Rys 1. Znaczenie satysfakcji pracowników w zarządzaniu bibliotekami

Źródło: B. Leder-Niewola, G. Waliszewska (na podstawie: Żołędowska B.: Znaczenie satysfakcji pracowników w zarządzaniu bibliotekami)

Tryb dostępu: <http://www.sbc.org.pl/dlibra/doccontent?id=1684&dirids=1> [18 marca 2009].

Satysfakcja z pracy bezpośrednio sprzyja rozwojowi kariery zawodowej, a to znajduje swoje odbicie w sukcesie zawodowym, który nie jest czymś stałym, lecz procesem, który ewoluuje.

Kariera zawodowa natomiast jest stanem docelowym, podjętych wcześniej działań edukacyjnych jednostki, nastawionych na aktywność zawodową. Może być też połączona z chęcią maksymalizacji poziomu swoich kompetencji w określonej dziedzinie. M. Suchar (2003) definiuje karierę zawodową jako zbiór elementów, tj.: historia zatrudnienia, ranga zajmowanych stanowisk, sukcesy i osiągnięcia zawodowe, zdobyte kompetencje, treść pełnionych funkcji (s. 52).

Współczesny rynek pracy wymusza na pracownikach elastyczność i otwartość. Kryzys, dynamiczny rynek pracy zmuszają pracowników do zdobywania nowych kwalifikacji zawodowych, przekwalifikowania się czy zdobywania wiedzy eksperckiej w danej dziedzinie (Kargul, 2010, s. 54). W literaturze wyróżnić można pewien schematyczny model kariery zawodowej, który w swojej strukturze przypominać może drabinę – zdobywanie kolejnych szczebli przez osobę podejmującą pracę. Przykładowy model kariery zawodowej uwzględnia pięć okresów:

- przygotowania do pracy – obejmuje osoby do 25 roku życia i ukierunkowane jest na wybór zawodu oraz zdobycie kwalifikacji do jego wykonywania. Wybór powinien być dokonany w oparciu o własne możliwości i zainteresowania;

- podjęcia pracy – obejmuje ludzi w wieku 18–25 lat. Łączy się z wyborem pierwszego miejsca pracy. Niekiedy młodzi ludzie doświadczają swoistego szoku, gdyż początkowo praca nie spełnia ich oczekiwań czy aspiracji. Wymagania wydają się niemożliwe do zrealizowania. Wymaga to adaptacji do środowiska zawodowego;
- wczesnej kariery zawodowej – charakteryzuje osoby między 25 a 40 rokiem życia i wiąże się z dostosowaniem do świata dorosłych oraz chęcią jednostki do osiągnięcia sukcesu w jednej określonej dziedzinie. W tym okresie jednostki często podejmują studia, uczestniczą w kursach czy szkoleniach, by uzupełnić swoje wykształcenie, podnieść kwalifikacje i zdobyć dodatkowe umiejętności;
- kariery wieku średniego – obejmuje 40–55 rok życia i wykazuje pewną dojrzałość zawodową. Osoba dokonuje analizy własnych możliwości; wiąże się to z trudną niekiedy „akceptacją wieku dojrzałego, upływu czasu czy zmianami zachodzącymi w rodzinie”;
- późnej kariery zawodowej – końcowy etap łączy się z odejściem pracownika na emeryturę, przekazaniem zdobytego przez niego doświadczenia zawodowego młodszym pracownikom (Bartkowiak, 1999, s. 79–84).

Sukces jest stopniowym osiąganiem wcześniej określonego i zaplanowanego, wartościowego celu.
Anonim

Sukces nie jest stanem, do którego dochodzi się obligatoryjnie po przejściu pewnej, określonej drogi. To stan, zależny od wielu czynników zarówno wewnętrznych – osobowościowych, jak i zewnętrznych; uwarunkowany jest między innymi ekonomicznym i społecznym poziomem życia, aspiracjami jednostki i przebiegiem jego kariery zawodowej.

Podstawowa definicja słowa *successus* oznacza pomyślny przebieg, powodzenie (Plezia, 1979, s. 272). Sukces rozumiany jest jako działanie na możliwie najwyższym poziomie jednostki, które zmierza ku realizacji marzeń i pragnień, przy zachowaniu równowagi między wszystkimi innymi płaszczyznami życia. Zatem sukces jest to stan zamierzony, zrealizowany w ciągu określonego czasu. Do zdefiniowania sukcesu określa się wartości, które są jego wyznacznikiem. Każdy człowiek sukces postrzega w inny sposób. Ważną rolę odgrywa tutaj **hierarchia wartości** i doświadczenia wyznawane przez każdego z osobna. Miarą sukcesu mogą być: zrealizowane plany, **szczęście, zdrowie**, własność materialna itp. Człowiek osiąga sukces wtedy, gdy spełniają się wszystkie jego oczekiwania. Sukces zawodowy jest celem działania człowieka w warunkach pracy.

Filozof Napoleon Hill podjął się wyzwania przebadania różnych ścieżek osiągania sukcesu i sformułował 8 podstawowych ścieżek osiągania sukcesu. Trzeba tylko: mieć cel, być atrakcyjnym, wierzyć w sukces, robić więcej niż pozostali, myśleć pozytywnie, kontrolować siebie, uczyć się na porażkach, tworzyć dobre nawyki.

Sukces w polskiej rzeczywistości był zjawiskiem kontrowersyjnym, gdyż utożsamiany jest z egoizmem, chęcią zysku materialnego i brakiem umiejętności dzielenia się dobrami. Dopiero jako część „ideologii kapitalizmu, kojarzony jest z karierą, awansem, pozytywnym myśleniem, optymizmem, indywidualizmem”. Sukces zawo-

dowy utożsamiany jest z „samosterownością zawodową” (Kmieciak-Baran, 1996), „dążeniem do osiągnięć” (Kranas, 1995), „przedsiębiorczością” (Tyszkiewicz, 1997), „produktywnością” (Doliński, 1995), „sukcesem ekonomicznym oraz sukcesem społecznym” (Sarżyńska, Chmielewski, 1998; Kasprzak 2006). Zgodnie z definicją twórcy pedagogiki pracy – prof. T.W. Nowackiego (2004) „sukces zawodowy to osiągnięcie w zakresie techniki, technologii lub organizacji pracy w zakładzie, powodując uznanie i wdrożenie pomysłu do realizacji, pociągając za sobą odpowiednie konsekwencje w postaci nagród dla autora” (s. 234). Sukces jest swoistym sposobem na życie, który łączy się z przedsiębiorczością stanem posiadanych dóbr i sposobem postrzegania rzeczywistości. „Jest to wartość, do której należy dążyć w życiu zawodowym i pozazawodowym; jest to osiągnięcie coraz to wyższych standardów w różnych przedsięwzięciach i dziedzinach życia” (Pakuła, Dudak, 2009, s. 277).

Sukces zawodowy pracowników korporacji rozumieć będziemy jako osiągnięcie pewnego stanu bądź dążenie do jego osiągnięcia dające uznanie społeczne i indywidualną satysfakcję, przez pryzmat kwalifikacji i doświadczenia zawodowego, motywów wyboru zawodu, motywacji osiągnięć oraz aspiracji zawodowych.

Wzór człowieka sukcesu

W społeczeństwie funkcjonuje pewien kanon cech, który charakteryzuje człowieka sukcesu. Niezależnie od szerokości geograficznej, wieku, płci, wykształcenia. Cechy, które przywoływane są w literaturze przedmiotu to: wygląd „profesjonalisty”, optymistyczne nastawienie do życia, chęć robienia kariery, nastawienie na sukces, praktyczne wykształcenie, poczucie własnej wartości, przebojowość, umiejętność radzenia sobie, upodobanie do wyzwań, umiejętność organizacji czasu, identyfikacja z firmą, docenianie finansowego wymiaru sukcesu, akceptacja życia w procesie zmian.

Wygląd wskazuje na profesjonalne podejście, wzbudza zaufanie, a charakterystyczny „błysk w oku” sugeruje pasję i zaangażowanie w działanie. Strój odzwierciedla natomiast szacunek do partnera biznesowego. Optymistyczne nastawienie do życia pomaga przetrwać trudne chwile i z nadzieją patrzeć w przyszłość. Optymiści mimo popełnianych błędów widzą szansę na rozwój. Chęć robienia kariery natomiast to cały splot czynników motywacyjnych. Osoby nastawione na sukces mają jasno wyznaczony cel, do którego dążą. Takie podejście pozwala im skutecznie działać i realizować własną ścieżkę kariery zawodowej. Praktyczne wykształcenie natomiast niewątpliwie przyczynia się do osiągnięcia sukcesu jako czynnik niezbędny do rzeczowego i klarownego wywiązywania się ze swoich obowiązków zawodowych. Poczucie własnej wartości i przebojowość są decydujące, gdyż osoby nieśmiałe często, mimo doskonałego przygotowania merytorycznego, nie mając siły przebicia, nie mogą osiągnąć sukcesu. Umiejętność radzenia sobie to zdolność do „utrzymania” się po wypłynięciu na „głębokie wody”. Upodobanie do wyzwań jest bardzo istotne, iż chęć osiągnięcia sukcesu zawodowego to swego rodzaju wyzwanie, przed którym staje coraz więcej młodych ludzi. Poczucie przynależności do miejsca pracy sprzyja satysfakcji z pracy, zadowoleniu, a to z kolei bezpośrednio przekłada się na sukces. Wymiar finansowy

jest tym czynnikiem motywacyjnym, który jako pierwszy pojawia się podczas aspiracji jednostki do rozwoju własnej kariery zawodowej. Osiągnięcie sukcesu wiąże się ze zmianami w życiu. Osoby dążące do tego winny w pełni akceptować zmiany albo przynajmniej mieć świadomość możliwości wystąpienia tych zmian (Grzeszczyk, 2003, s. 211–229).

Jak podkreśla E. Grzeszczyk (2002), sukces odniesiony dzięki własnej pracy oznacza, że osoba posiada silny charakter, jest pracowita, kreatywna, konsekwentna i wytrwała (s. 3).

Zatem wyznaczajmy sobie cele i dążmy do sukcesu. To droga do samoakceptacji, dumy i zadowolenia z własnego życia.

Bibliografia

1. Adamski F., (2005), *Praca*, [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa.
2. Dudak A., Pakuła M. (red.), (2009), *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, Lublin.
3. Grzegorzczak E., (2003), *Sukces: amerykańskie wzory – polskie realia*, Warszawa.
4. Karney E.K., (2007), *Psychopedagogika pracy*, Warszawa.
5. Kasprzak E., (2006), *Sukces i porażka bezrobotnych na rynku pracy*, Poznań.
6. Klonowicz S., (1974), *Praca umysłowa*, Warszawa.
7. Kmiecik-Baran K., (1996), *Podmiotowe wyznaczniki samostereowności zawodowej*, [w:] *Studia psychologiczne*, nr 34.
8. Kranas G., (1995), *Sukcesy kobiet i mężczyzn, ich uwarunkowania i konsekwencje*, [w:] *Przegląd psychologiczny*, nr 1–2.
9. Nowacki T.W., (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom.
10. Plezia M. (red.), (1979), *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa.
11. Ratajczak Z., (1998); *Praca. Psychologiczna analiza pracy*, [w:] Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Warszawa.
12. Sarzyńska E., Chmielewski K., (1998), *Motywacja osiągnięciowa i ukierunkowania sukcesu w Polsce*. *Studia psychologiczne* 34.
13. Suchar M., (2003), *Kariera i rozwój zawodowy*, Gdańsk.
14. Święcicki A., (1973), *Kontrowersje wokół roli pracy w wychowaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 4.
15. Tomaszewski T., (1984), *Ślady i wzorce*, Warszawa.
16. Tysza T., (1997), *Psychologia zachowań ekonomicznych*, Poznań.
17. Wołk Z., (2000), *Kultura pracy*, Sulechów.

mgr Anna PIECH,
dr Teresa ZUBRZYCKA-MACIĄG,
dr Danuta WOSIK-KAWALA
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
a-piech@wp.pl
terzub@wp.pl
danusia.wk@wp.pl

Innowacje organizacyjne w praktyce przedsiębiorstw i ich wpływ na edukację zawodową dorosłych. Wybrane problemy

Organizational innovations in companies` practice
and their influence on vocational education
of adults. Selected problems

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa dorosłych, kwalifikacje zawodowe, kompetencje zawodowe, przedsiębiorstwo, organizacja, innowacyjność, „nowy” model zatrudnienia, elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy.

Key words: vocational education for adults, professional qualifications, professional competences, company, organization, innovativeness, ‘new’ model of employment, flexible forms of employment and work organization.

Abstract

In the subject’s literature we come across many diverse propositions referring to organizational changes occurring in modern companies. The author of this text, however, has chosen such an aspect of the problem, which among the abovementioned changes, displays their consequences regarding vocational education for adults. What is important, the selected changes are accompanied by specific benefits (higher independence, mobility, self-reliance among employees) but they also constitute the source of many risks (instability at work, exhaustion, stress) – also in terms of adult education. The purpose of this study is to answer the following questions: *What are the attributes of a modern organization? What sort of implications concerning vocational education for adults are brought together with organizational innovations in company practice?* The results presented in this paper are derived from the study about: „The preparation of vocational school students to flexible forms of employment and the organization of work.” The study has been financed from the research funds in 2009-2010 as a promoter research project (MNiSW grant no. N N106 019236). It comprised among others 74 companies. An opinion poll method, in the form of a questionnaire, was applied in the study.

Podstawową cechą współczesnej edukacji dorosłych jest też jej ścisły związek ze sprawami gospodarczymi, społecznymi i kulturalnymi kraju. [...] Związek z instytucjami i ważnymi dla ludzi sprawami powoduje, że decydują się oni w edukację inwestować, a następnie chętnie w niej uczestniczą.”
T. Aleksander¹

¹ T. Aleksander, *Andragogika*. Podręcznik akademicki, Radom – Kraków 2009, s. 317.

Wprowadzenie

Intensywne zmiany dokonujące się w organizacji przedsiębiorstw², charakterze pracy czy sposobach zatrudniania powodują, iż coraz częściej postrzegamy edukację zawodową (w tym edukację osób będących w okresie aktywności zawodowej) w wymiarze holistycznym oraz humanistycznym. Powyższy nurt reprezentuje m.in. R. Gerlach, który do zadań współczesnej edukacji zawodowej zalicza: „[...] *opanowanie wiedzy zawodowej, a przede wszystkim umiejętności i nawyków zawodowych, opanowanie typowych metod, środków i form działalności zawodowej, opanowanie obsługi maszyn i urządzeń...*”, ale także kształtowanie postaw, poglądów, myślenia koncepcyjnego i innowacyjnego, jak również stosunku do samego siebie oraz innych ludzi, świata wartości, kultury i przyrody³. Nie postrzega on edukacji zawodowej wyłącznie w kategoriach ekonomicznych i nie ogranicza jej tylko do potrzeb rynku pracy, ale ujmuje w perspektywie wszechstronnego rozwoju człowieka. Według wspomnianego autora, **edukacja zawodowa to proces integrujący kształcenie zawodowe i ustawiczne, a tym samym stwarzający szansę całościowego spojrzenia na problem dochodzenia do kwalifikacji i kompetencji zawodowych, korelujących z wymaganiami rynku pracy**.⁴

Jednym z trendów rozwojowych współczesnej edukacji dorosłych jest zróżnicowanie jej organizatorów. Obecnie edukacją zajmują się też instytucje, których zadaniem podstawowym nie jest działalność edukacyjna. Tak jest w przypadku m.in. przedsiębiorstw. Ponadto zwiększająca się liczba organizatorów powoduje wzrost współzawodnictwa między nimi, co przekłada się jednak pozytywnie na jakość ofert edukacyjnych. Poszerza się także zakres form edukacji dorosłych. Obok powszechnych odczytów, wykładów, kursów, czy tradycyjnego samokształcenia rośnie znaczenie doradztwa, wymiany doświadczeń między fachowcami oraz edukacji przez środki techniczne⁵. Firmy urządzają wystawy osiągnięć i targi wyrobów, którym często towarzyszą prelekcje, spotkania z wybitnymi producentami i wykonawcami, konferencje naukowe. Popularne stają się pokazy różnych działań, wydawnictwa specjalistyczne, konkursy wiedzy lub wykonywania konkretnych umiejętności. Zdaniem T. Aleksandra, są to formy intensywnego kształcenia, świadczące o dobrze prowadzonej oraz przemyślanej edukacji zawodowej dorosłych⁶. Przy tym, zmierzające do uzyskania

² „Organizacja przedsiębiorstwa określa podział pracy i władzy, wyznacza procesy składające się na realizację zadań i osiąganie celów oraz ustala wewnętrzne sieci i sposoby komunikowania się wszystkich działów i pracowników. [...] Ważnymi czynnikami organizacji przedsiębiorstwa są zasoby „niewidzialne”, pozamaterialne: informacje i sposoby ich wykorzystania, reputacja, motywacja, kwalifikacje i lojalność pracowników”. Za: T. Sztucki, *Encyklopedia marketingu. Definicje, zasady, metody*, Warszawa 1998, s. 226–227.

³ R. Gerlach, *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy*. Realia – możliwości – perspektywy, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2003, s. 175.

⁴ Ibidem, s. 170–171; Podobne stanowisko w polskiej literaturze przedmiotu prezentują m.in. B. Baraniak, H. Bednarczyk, W. Furmanek, S. M. Kwiatkowski i Z. Wiatrowski.

⁵ T. Aleksander, op. cit., s. 318–319 i 322.

⁶ T. Aleksander, *Stan współczesnej oświaty dorosłych w Polsce*, [w:] „Gorące” problemy edukacji w Polsce, red. T. Lewowicki, Warszawa 2007, s. 238.

takiego zaangażowania oraz motywacji ze strony osób zatrudnionych, które mogą doprowadzić do sprawnej realizacji założonych celów organizacji.

Organizacje, których główną wartością są niematerialne cechy przedsiębiorstwa, określa się mianem organizacji wiedzy. Najogólniej ujmując, w organizacjach tych ma miejsce przesunięcie zainteresowania ze stanowisk pracy na kompetencje oraz z indywidualnego pracownika na kompetencje organizacji jako całości. Spotykamy tutaj tzw. menedżerów wiedzy, których zadaniem jest zachęcanie do dzielenia się wiedzą i doświadczeniem, czyli wzbogacanie pamięci organizacyjnej, co w efekcie prowadzi do wzrostu innowacyjności i efektywności działania przedsiębiorstw⁷. Jeśli chodzi o zachowania proinnowacyjne⁸, to polegają one głównie na systematycznym prowadzeniu badań, wdrażaniu nowych lub udoskonalaniu istniejących produktów, wprowadzaniu nowatorskich rozwiązań technologicznych bądź organizacyjnych, odkrywaniu kolejnych rynków zbytu, a także stwarzaniu możliwości podnoszenia kwalifikacji pracowników⁹. Częstym powodem sięgania po innowacyjne rozwiązania w sferze organizacji pracy, za które można uznać w Polsce elastyczne formy organizacji czasu pracy, jest zamiar kreowania nowych zwyczajów konsumenckich¹⁰.

Elastyczność zatrudnienia – wyzwania dla ustawicznej edukacji zawodowej

W krajach Europy Zachodniej rośnie liczba prac wykonywanych m.in. w niepełnym lub zmiennym wymiarze czasu pracy. Bliska wydaje się również perspektywa wzrostu liczby pracowników zatrudnianych w ten sposób w Polsce. Tym bardziej iż rodzimi pracodawcy coraz chętniej stosują elastyczne formy organizacji pracy, aby przyciągnąć wartościowych pracowników i wykorzystać ich różnorodne kwalifikacje. Z kolei elastyczne formy zatrudnienia to dobry sposób na zdobycie pierwszych doświadczeń zawodowych. Umożliwiają one bowiem poznanie warunków pracy w różnych firmach i na różnych stanowiskach, coraz częściej też w specyficznych kulturach organizacyjnych. Uwzględniając powyższe możliwości, badani¹¹ dostrzegli przede wszystkim korzyści płynące ze stosowania elastycznych form zatrudnienia i organiza-

⁷ J. Brilman, *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Warszawa 2002, s. 418–419; P. Płoszajski, T. Wielicki, W. Grudzewski, I.K. Hejduk, *Rozwój teorii organizacji w świetle współczesnych teorii* Petera Druckera, Petera Senge i innych, [w:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, red. W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, Warszawa 2000, s. 29–30.

⁸ „Innowacje (łac. innovo = odnowić, wprowadzić nowości), to wymuszony przez konkurencję, stale dokonujący się proces, [...] mający na celu osiągnięcie przewagi w walce konkurencyjnej na rynku”. Za: J. Głowczyk, *Uniwersalny słownik ekonomiczny*, Warszawa 2000, s. 112.

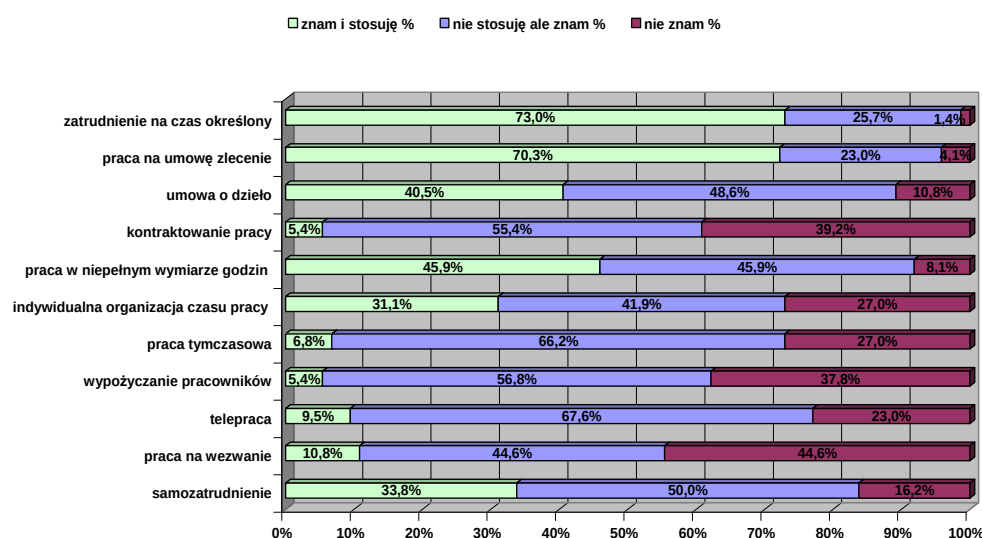
⁹ E. Kolańska, *Innowacyjność i przedsiębiorczość polskich przedsiębiorstw*, [w:] *Przedsiębiorstwo na przełomie wieków*, red. B. Godziszewski, M. Haffer, M. J. Stankiewicz, Toruń 2001, s. 265.

¹⁰ H. Strzebińska, *Zarządzanie zasobami czasu pracy*, Warszawa 2004, s. 72.

¹¹ Celem badań było m.in. ustalenie stanu w zakresie przygotowania uczniów szkół zawodowych do elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy, poznanie uwarunkowań tego stanu oraz określenie znaczenia powyższego przygotowania z punktu widzenia możliwości zatrudnienia na współczesnym rynku pracy. Zbadano 630 uczniów i 122 nauczycieli szkół zawodowych (zasadniczych szkół zawodowych, techników i szkół policealnych), a także 20 instytucji rynku pracy oraz 74 przedsiębiorstwa – o różnej wielkości i różnym profilu działalności, zlokalizowane na terenie województwa kujawsko-pomorskiego, ale obejmujące swym zasięgiem teren całego kraju.

cji pracy. Jednakże dla większości z nich największą zaletą tych form była *możliwość łączenia nauki z pracą*. Powyższy wybór cieszy zwłaszcza w przypadku pracodawców, którzy zauważyli poważne wyzwanie stojące dzisiaj przed pracownikami – konieczność systematycznego doskonalenia się i doksztalcania. Ponadto, zdaniem respondentów, korzyści (jak i koszty) związane z daną formą świadczenia pracy zależą głównie od legislacji obejmującej kwestie zatrudnienia oraz bezpieczeństwa pracy. Według przedsiębiorców związane są również z charakterem zadań wykonywanych przez osoby zatrudnione oraz z ich sytuacją osobistą.

Otrzymane wyniki badań (wykres 1) świadczą także o tym, że pracodawcy znali i chętnie stosowali elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy. Tylko dwie z 74 firm nie stosowały takich rozwiązań, a 48,3% badanych przedsiębiorstw wykorzystywało elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy w przypadku ponad połowy zatrudnianych osób. Byli to głównie pracownicy wykonujący prace proste (m.in. gospodarcze), ale też specjaliści realizujący zadania wymagające wysokich kwalifikacji (np. kadra zarządzająca). W tym miejscu należy zaznaczyć, iż w badanej populacji przeważały małe przedsiębiorstwa zatrudniające do 49 osób. **Pracodawcy stosowali przede wszystkim elastyczne formy zatrudnienia: umowę na czas określony (73,0% badanych firm), umowę zlecenie (70,3%) i umowę o dzieło (40,5%).**



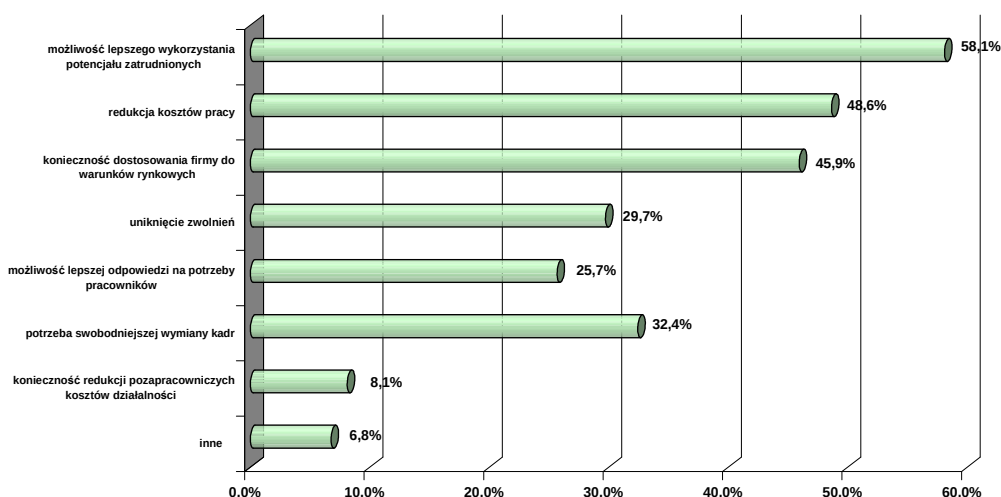
Wykres 1. Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy – znane i stosowane przez badanych pracodawców

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli chodzi o elastyczne formy organizacji pracy, to w badanych zakładach pracy najbardziej popularne były: praca w niepełnym wymiarze czasu pracy, którą stosowało 45,9% przedsiębiorstw, indywidualna organizacja czasu pracy – charakterystyczna dla 31,1% badanych firm oraz praca na wezwanie, którą wykorzystywało 10,8% respondentów. Wybory lokalnych pracodawców potwierdzają tendencje charakterystyczne dla rodzimego rynku pracy. Zastanawiać może jedynie nieznanie wśród

badanych takiej formy zatrudnienia, jak kontraktowanie pracy (39,2% firm). Tym bardziej iż obecnie w polskich przedsiębiorstwach często wykorzystywane są różne formy kontraktowania realizowane przez outsourcing bądź umowy zlecenia oraz umowy o dzieło. Dla pełnego obrazu należy jednak dodać, iż outsourcing stosowany jest zwłaszcza przez duże przedsiębiorstwa działające w branży bankowej. Natomiast firmy zatrudniające powyżej 250 pracowników stanowiły tylko 9,5% ogółu badanych.

W warunkach rosnącej konkurencji pracodawcy rezygnują z tradycyjnych form szkolenia na rzecz np. *pracy rotacyjnej*¹². Jest ona dla przedsiębiorstw (zwłaszcza średnich i małych) szansą rozwoju, gdyż dzięki niej podnosi się poziom wykształcenia zatrudnianych osób. Pracownicy, podnosząc swoje kwalifikacje, mają większe szanse na utrzymanie pracy w warunkach ciągłych zmian, a firmy rozwiązują problem zapewniania zastępstw i kontynuacji realizowania zadań¹³. W przypadku wielu pracodawców jest też tak, że nie mają oni czasu oraz wystarczających pieniędzy na kształcenie nowych umiejętności pracowników w ramach własnych firm. Stąd pozyskują je od specjalistów z zewnątrz, wykorzystując elastyczne formy zatrudnienia lub zlecają wykonywanie konkretnych zadań niezależnym partnerom¹⁴. Z jakich innych powodów przedsiębiorstwa stosują elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy? Dane dotyczące poruszanego problemu prezentuje wykres 2.



Wykres 2. Powody, dla których badani pracodawcy stosują elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy

Źródło: Opracowanie własne.

¹² Praca rotacyjna (ang. *job rotation*) zakłada systematyczne przechodzenie pracowników przez różne stanowiska pracy w przedsiębiorstwie, głównie w celu pogłębiania oraz rozwoju umiejętności i doświadczeń. Programy rotacyjne przyjmują różne formy i są popularne w wielu krajach, np. w Danii – ojczyźnie pomysłu zatrudnienia rotacyjnego w Europie. Za: Z. Malara, Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania współczesności, Warszawa 2006, s. 200.

¹³ Z. Malara, op. cit., s. 200.

¹⁴ M. Strykowska, Praca w przyszłości – szanse i zagrożenia, [w:] Psychologia. Badania i aplikacje, Tom 6, Bezrobocie jako wyzwanie, red. Z. Ratajczak, Katowice 2004, s. 15–17.

Z reguły pracodawcy podawali kilka łączących się ze sobą przyczyn. **Najczęściej wskazywali na możliwość lepszego wykorzystania potencjału zatrudnionych, np. specjalistów pracujących w innych przedsiębiorcach (58,1% respondentów), redukcję kosztów pracy (48,6% badanych) oraz konieczność przystosowania firmy do warunków rynkowych – 45,9%.** Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy pozwalały badanym pracodawcom na dostosowanie liczby oraz rodzaju pracobiorców do ilościowego, jakościowego i czasowego zapotrzebowania na pracę, tym samym umożliwiały też szybkie reagowanie na zmieniające się potrzeby rynku pracy. Respondenci zwrócili uwagę także na następujące kwestie: *elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy wpłynęły pozytywnie na jakość współpracy między nimi a pracownikami, decyzja dotycząca wykorzystania elastycznych form pracy podyktowana była potrzebą zatrudniania osób do wykonania konkretnych zadań, stosowanie elastycznych form zatrudnienia wynikało głównie z sezonowości produkcji.*

Żaden z badanych pracodawców nie wypowiedział się też przeciwko popularyzacji elastycznych form pracy. Co więcej, uzasadniając swoje stanowisko respondenci wskazywali na dodatkowe korzyści związane ze stosowaniem analizowanych form. Interesujące jest to, iż korzyści te odnosili również do sytuacji pracowników. Wśród wypowiedzi pracodawców często pojawiało się np. następujące stwierdzenie: *elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy mobilizują pracowników do ciągłego rozwoju, podnoszenia kwalifikacji zawodowych.* Odpowiedzi badanych (także uczniów, nauczycieli i 30 pracowników instytucji rynku pracy) na pytanie: czy należy popularyzować elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy? przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Stosunek badanych do popularyzowania elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy

Lp.	Opinia badanych	Uczniowie N=630		Nauczyciele N=122		Pracodawcy N=74		Instytucje N=30	
		Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1	zdecydowanie tak	120	19,0	17	13,9	25	33,8	11	36,7
2	raczej tak	296	47,0	63	51,6	41	55,4	17	56,7
3	trudno powiedzieć	189	30,0	32	26,2	8	10,8	–	–
4	raczej nie	22	3,5	8	6,6	–	0,0	1	3,3
5	zdecydowanie nie	3	0,5	2	1,6	–	0,0	1	3,3

Źródło: Opracowanie własne.

Aż 66,0% badanych uczniów i 65,5% nauczycieli odpowiedziało *zdecydowanie tak* lub *raczej tak*. **Najbardziej przychylni elastycznym formom zatrudnienia i organizacji pracy byli jednak przedstawiciele instytucji rynku pracy (93,4%) i oczywiście pracodawcy – 89,2% odpowiedzi pozytywnych.** Zdaniem respondentów, większość obaw towarzyszących upowszechnianiu elastycznych form zatrudnie-

nia i organizacji pracy wynika z tego, że niewiele wiemy o tych formach. Badani zgodzili się też, że działania Polski w zakresie kreacji i upowszechniania nietypowych (elastycznych) form świadczenia pracy powinny koncentrować się na edukacji pracowników w zakresie większej elastyczności i mobilności.

Kolejny, podejmowany w artykule problem można określić słowami E. Solarczyk-Ambroziak, według której „[...] *dostępność do edukacji zróżnicowana jest ze względu na pozycje pracowników w strukturze organizacji*”¹⁵. Osoby zatrudnione na czas określony przeważnie same muszą dbać o swój rozwój zawodowy (często w czasie wolnym od pracy) i ponieść wszelkie koszty z nim związane. Pracownicy zatrudnieni tymczasowo lub w niepełnym wymiarze godzin rzadko też biorą udział w organizowanych przez pracodawców kursach, szkoleniach, treningach¹⁶. Proces przesuwania odpowiedzialności za rozwój osobisty i zawodowy z organizacji na pracownika określany jest mianem eksternalizacji odpowiedzialności i polega na „wypychaniu” jednostek na zewnętrzny rynek pracy, czyli pozbywaniu się przez pracodawców bezpośredniej odpowiedzialności za pracowników. Z drugiej jednak strony, charakterystyczna dla dzisiejszych czasów eksternalizacja przygotowuje osoby zatrudnione do nabrania dystansu wobec pracodawcy i pogodzenia się z koniecznością kontynuacji zatrudnienia poza dotychczasowym miejscem pracy¹⁷.

Elastyczność w zatrudnieniu i organizacji pracy coraz częściej także wspomagana jest elastycznymi systemami edukacji, zapewniającymi elastyczność i różnorodność: treści, technik, czasu oraz miejsca uczenia się¹⁸. Tutaj uwidacznia się szczególna rola kształcenia na odległość. Wybór środków stosowanych w tego rodzaju kształceniu zależy m.in. od możliwości organizacyjnych i finansowych przedsiębiorstw. Poza tym, w edukacji zdalnej dużą rolę odgrywają cechy osobowościowe, poziom dotychczasowego kształcenia oraz aspiracje uczących się dorosłych. Szkolenia w systemie e-learning minimalizują koszty związane z podwyższaniem kwalifikacji i kompetencji zawodowych pracowników, co szczególnie doceniają przedsiębiorstwa o rozproszonej organizacji. Taką formą kształcenia zainteresowane są również firmy działające w złożonych relacjach z dostawcami, partnerami handlowymi i klientami¹⁹.

¹⁵ E. Solarczyk-Ambroziak, *Edukacja dorosłych – między przymusem a wolnością*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu. Materiały z IV Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*, red. E.A. Wesołowska, Płock 2002, s. 24.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ A. Bańka, *Otwartość na nowe formy doświadczania pracy i codzienności a procesy integracji osobowości*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2008, s. 66–67.

¹⁸ Niektóre aspekty relacji *elastyczność zatrudnienia a edukacja zawodowa* były poruszane przez autorkę niniejszego tekstu m.in. w artykułach: *Elastyczność zatrudnienia i jej implikacje dla aktywności edukacyjnej dorosłych. Wybrane problemy*, [w:] „Oświatowiec” Nr 2/2006 oraz *Niestandardowe formy zatrudnienia jako element integrujący rynek pracy oraz edukację zawodową dorosłych*, [w:] *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander, D. Barwińska, UJ, ITeE – PIB, Kraków – Radom 2007.

¹⁹ L. Rutkowska, *Edukacja na odległość. Metodyka oprogramowania*, [w:] *Nauczanie na odległość. Wyzwania – tendencje – aplikacje*, red. S. Wrycza, J. Wojtkowiak, Gdańsk 2002, s. 67–68.

Zakończenie

Nowoczesne przedsiębiorstwa dążą do sprawnego oraz mało kosztownego reagowania w warunkach szybko zmieniającej się sytuacji rynkowej. Staje się to możliwe dzięki np. zmniejszeniu ilości pracowników podstawowych (stałych) na rzecz różnych kategorii pracowników peryferyjnych (angażowanych w potrzebie). Koncepcja zarządzania przedsiębiorstwem, polegająca na długotrwałej i stałej współpracy partnerskiej wiążącej się z działaniami strategicznymi firmy oraz zmianą jej struktury organizacyjnej, znana jest pod nazwą *outsourcingu*²⁰. Do podobnych koncepcji, dzięki którym współczesne firmy dokonują zmian w systemie funkcjonowania, zalicza się także *reengineering* i *lean management*. Istotą *reengineeringu* jest zastępowanie np.: a) prostych zadań pracą wielowymiarową; b) stanowisk kontrolowanych przez stanowiska autonomiczne; c) szkolenia – edukacją. Z kolei *lean management* (tzw. odchudzone zarządzanie) opiera się na następujących założeniach: tworzeniu małych zespołów; elastyczności struktury organizacyjnej; decentralizacji odpowiedzialności, kompetencji i systemu informacji; permanentnym uczeniu się – doskonaleniu pracowników oraz organizacji²¹.

Warto przypomnieć, iż dzisiaj osoby zatrudnione przyjmują coraz większą odpowiedzialność za swój rozwój zawodowy. Poza tym kształcenie jest bardziej zintegrowane z ich codzienną pracą, a firmy najchętniej korzystają z takich form edukacji, które pozwalają na nauczanie dużej ilości pracowników, w krótszym czasie i w dogodnych dla przedsiębiorstwa warunkach. Większy zakres odpowiedzialności, skuteczność działania oraz duże zaangażowanie – tak bardzo cenione obecnie – wymagają ze strony pracobiorców zwiększonego wysiłku. Niemniej jednak wzrost odpowiedzialności nie tylko za wykonawstwo i jakość produktu, ale także za edukację, pobudza pracowników do inwencji i przedsiębiorczości, daje im wiarę we własne siły, wyzwala motywację wewnętrzną oraz wzmacnia rozwój ich zdolności²².

Obecnie cenni są również pracownicy i menedżerowie z umiejętnością funkcjonowania w wielkich społecznościach. Efektywność działania w grupach i zespołach, a z tych składa się nowoczesna organizacja, zależy w dużym stopniu od zdolności komunikacyjnych i znajomości nowoczesnych metod komunikowania²³. Oprócz posiadania oraz rozwoju wymienionych umiejętności, od pracowników także wymaga się: wytwarzania (szybko i tanio) produktów i usług o wysokiej jakości; wykorzystania kreatywności w procesie tworzenia oraz zdolności do stałego polepszania metod działania²⁴. Jedną z kluczowych kompetencji niezbędnych dzisiaj do samorealizacji i utrzymania zatrudnienia jest przedsiębiorczość. Ponadto współcześni pracownicy

²⁰ T. Kopczyński, *Koncepcja outsourcingu w innowacyjnym zarządzaniu przedsiębiorstwem*, [w:] *Przedsiębiorczość i twórcze myślenie w biznesie*, red. S. Rudolf, Łódź 2002, s. 309.

²¹ A. Czermański, M. Czerska, B. Nogalski, R. Rutka, J. Apanowicz, *Zarządzanie organizacjami*, Toruń 2001, s. 568–570 i 576–577.

²² J. Penc, *Menedżer w uczącej się organizacji*, Łódź 2000, s. 231.

²³ P. Płoszajski, *Organizacja przyszłości: wirtualny splot kontaktów*, [w:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, red. W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk, Warszawa 2000, s. 30 i 41–42.

²⁴ R. Kaplan, D. Norton, *Balanced scorecard: Translating strategy into action*, Harvard Business School Press, Boston 1996, s. 3.

(trzon firmy, ale też potencjalni współpracownicy), aby sprawnie funkcjonować w elastycznej, innowacyjnej i konkurencyjnej organizacji, muszą być zdolni do budowania zespołów, motywowania innych, wytyczania celów operacyjnych oraz zarządzania informacjami i projektami.

Bibliografia

1. Aleksander T., Andragogika, (2009), *Podręcznik akademicki*, Wyd. Naukowe ITeE – PIB, Radom – Kraków.
2. Brilman J., (2002), *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
3. Czermiński A., Czerska M., Nogalski B., Rutka R., Apanowicz J., (2001), *Zarządzanie organizacjami*, TNOiK „Dom Organizatora”, Toruń.
4. Gerlach R. (red.), (2008), *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy*, [w:] Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
5. Gerlach R. (red.), (2008), *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
6. Główny J., (2000), *Uniwersalny słownik ekonomiczny*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
7. Godziszewski B., Haffer M., Stankiewicz M. J. (red.), (2001), *Przedsiębiorstwo na przełomie wieków*, UMK Wydział Nauk Ekonomicznych i zarządzania, Toruń.
8. Grudzewski W.M., Hejduk I.K. (red.), (2000), *Przedsiębiorstwo przyszłości*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa.
9. Kaplan R., Norton D., (1996), *Balanced scorecard: Translating strategy into action*, Harvard Business School Press, Boston.
10. Lewowicki T. (red.), (2007), *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
11. Malara Z., (2006), *Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania współczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
12. Penc J., (2000), *Menedżer w uczącej się organizacji*, Wydawnictwo „Menedżer”, Łódź.
13. Ratajczak Z. (red.), (2004), *Psychologia. Badania i aplikacje, Tom 6, Bezrobocie jako wyzwanie*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
14. Rudolf S. (red.), (2002), *Przedsiębiorczość i twórcze myślenie w biznesie*, Katedra Ekonomii Uniwersytet Łódzkiego, Łódź.
15. Strzemińska H., (2004), *Zarządzanie zasobami czasu pracy*, IPiSS, Warszawa.
16. Sztucki T., (1998), *Encyklopedia marketingu. Definicje, zasady, metody*, Agencja Wydawnicza „Placet”, Warszawa.
17. Wesołowska E. A. (red.), (2002), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu. Materiały z IV Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Płock.
18. Wrycza S., Wojtkowiak J. (red.), (2002), *Nauczanie na odległość. Wyzwania – tendencje - aplikacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

dr Aleksandra KULPA-PUCZYŃSKA

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
olakulpa@ukw.edu.pl

Kreatywność i przedsiębiorczość w poszukiwaniu pracy

Creativity and resourcefulness in job-seeking

Cz. I. Problemy bezrobocia wśród absolwentów uczelni Part 1. Problems of the unemployment among graduates

Słowa kluczowe: psychologia pracy, bezrobocie, praca.

Key words: work psychology, unemployment, job.

Abstract

The article presents an important from the college graduates perspective problem which is finding their first job. The problem of the unemployment of graduates in Poland between the years 1997 and 2011 has been analyzed. The same problem existing in chosen countries of the EU has been displayed. Main causes of current situation in the labor market and the basic rules of the behavior of the job-seeking people and their potential employers have been discussed. The employer's main requirements towards the future employees, the unemployment state in each region of Poland according to the information from March 2011, economical activity of the Polish people between the age of 25 and 35 have been presented and the causes and initial suggestions of this problem's solution have been given.

Wprowadzenie

Absolwenci kończący studia stają przed poważnym wyzwaniem, tj. **znalezienie właściwej pracy** odpowiadającej ich: aspiracjom, wykształceniu, umiejętnościom, możliwościom psychofizycznym itp. lub też założenie własnej firmy. Jednak nie wszyscy absolwenci będą zakładać własne firmy, natomiast znajomość zasad funkcjonowania przedsiębiorstw, oczekiwań ewentualnych przyszłych pracodawców w zakresie przygotowania zawodowego oraz predyspozycji psychofizycznych osób poszukujących pracy, powinny być wiedzą powszechną wśród wszystkich szukających pracy i to niezależnie od ich wieku.

W programach studiów brak jest zajęć z zakresu szeroko rozumianej „kreatywności i przedsiębiorczości w poszukiwaniu pracy”. Absolwenci kończący studia nie wiedzą, jak jej szukać, brak im wiedzy z zakresu tzw. „psychologii pracy”, sposobów jej

szukania, przedstawienia się przyszłemu pracodawcy (swoich kompetencji, umiejętności, predyspozycji), profesjonalnego przygotowania niezbędnych wymaganych dokumentów (list motywacyjny, CV) itp. Przygotowany cykl publikacji w szerokim zakresie pozwoli na zapoznanie wszystkich szukających pracy z tą problematyką, a uzyskana wiedza w istotny sposób ułatwi im znalezienie pracy.

Bezrobocie wśród ludzi młodych

Ciągły i dynamicznie postępujący rozwój naukowo-techniczny i organizacyjny, wymusił w naszym kraju znaczące rozwarstwienie społeczne oraz istotne zmiany na rynku pracy. Obecnie w Polsce wg danych GUS, w maju 2011 r. stopa bezrobocia wynosiła 12,2% i dotknęła ok. 2 mln osób. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest ciągle postępująca transformacja gospodarczo-ustrojowa naszego kraju, sytuacja gospodarczo-polityczna w świecie oraz w dużej mierze nieodpowiednie wykształcenie i przygotowanie zawodowe (brak praktycznego doświadczenia zawodowego) szukających pracy. Problem ten dotyczy w głównej mierze ludzi o niskim stopniu wykształcenia lub całkowitym ich braku. Ale ostatnimi laty (od ok. 10 lat) problem ten dotyczy również absolwentów z dyplomami uczelni wyższych. W końcu marca 2011 r. w kraju takich osób było już 223,5 tysiąca (tabela 1). To blisko 19 tysięcy więcej niż w końcu ubiegłego roku.

Wyraźny wzrost bezrobocia wśród osób z wyższym wykształceniem potwierdzają też badania aktywności ekonomicznej ludności (BAEL) prowadzone przez GUS. Według tych badań, stopa bezrobocia wśród osób z dyplomem wyższej uczelni systematycznie rośnie (z drobnym jej spadkiem w latach 2006–2008) – obecnie na koniec kwietnia 2011 r. wyniosła 5%. Zdaniem ekspertów – jest to głównie efekt szybkiego rozwoju edukacji oraz niedostosowania programów studiów do potrzeb i wymagań obecnego rynku pracy i potencjalnych pracodawców.

Tabela 1. Zarejestrowani bezrobotni z wyższym wykształceniem w Polsce

Kolejne lata	Liczba bezrobotnych [tys.]
1997	25,1
2000	69,4
2001	100,5
2002	126,6
2003	140,2
2004	149,4
2005	152,4
2006	140,2
2007	120,2
2008	124,8
2009	178,3
2010	204,7
30.03.2011	223,5

Źródło: MPiPS.

Wzrost liczby bezrobotnych z wyższym wykształceniem, to w ostatnich latach nie tylko problem naszego kraju. Przybywa ich w całej Europie. W efekcie, wg da-

nych Eurostatu, stopa bezrobocia wśród osób w wieku 25–64 lat z dyplomem uczelni wyższych była bardzo zróżnicowana, co przedstawia tabela 2. Wzrost liczby bezrobotnych z wyższym wykształceniem w tych krajach spowodowany był głównie kryzysem ekonomiczno-gospodarczym. Zmiany tej sytuacji na rynku pracy można jednak oczekiwać w miarę poprawy koniunktury gospodarczej w samej Europie, jak również w świecie.

Jak widać ukończenie studiów przestało gwarantować znalezienie pracy i ochronę przed bezrobociem. Jak na ironię, po części odpowiedzialna za to jest rosnąca liczba uczelni wyższych oraz ich absolwentów. W Polsce mamy do czynienia z jednym z najszybszych rozwojów edukacji w Europie. Według danych GUS, w ubiegłym roku było w Polsce ponad 460 szkół wyższych – o jedną trzecią więcej niż w 2000 roku. W tym czasie liczba studentów wzrosła o 18% – do ponad 1,9 mln osób.

Szybkiemu rozwojowi edukacji nie towarzyszy odpowiednia jakość kształcenia. Absolwenci kończący studia mają pewne luki programowe oraz, co najważniejsze, nie mają umiejętności praktycznych (brak praktyk zawodowych w trakcie trwania studiów). Brakuje im też odpowiedzialności, kreatywności, przedsiębiorczości oraz umiejętności radzenia sobie ze stresem.

Do niskiego poziomu nauczania dochodzi również nieodpowiednia struktura kształcenia. Wciąż w większości uczelnie opuszczają humaniści lub tzw. specjaliści od marketingu i zarządzania, chociaż rynek od lat jest nimi nasycony. Obecny rynek pracy wykazuje deficyt inżynierów wielu różnych specjalności. Ich kształcenie jest kosztowne (laboratoria, praktyki), a większości niepublicznych szkół się to nie opłaca.

Tabela 2. Bezrobotni wśród osób po studiach na koniec 2010 roku w wybranych krajach UE

Kraj	Stopa bezrobocia [%]
Hiszpania	10,5
Łotwa	9,9
Grecja	8,7
Litwa	6,8
Portugalia	6,3
Włochy	5,6
Słowacja	4,9
Szwecja	4,3
Polska	4,2
Rumunia	4,1
W. Brytania	3,4
Niemcy	3,1
Czechy	2,5
Austria	2,3

Źródło: Eurostat.

Coraz większa grupa bezrobotnych z dyplomami to ogólnoeuropejski trend (tabela 2). Wyższe wykształcenie coraz bardziej się dewaluje, czego zdaniem psychologa społecznego prof. Janusza Czaplińskiego, głównym powodem jest to, iż nasza gospodarka nie jest oparta na wiedzy i w konsekwencji najbardziej poszukiwani są pracownicy bez wykształcenia.

Obeenie oferowane przez uczelnie wykształcenie coraz mniej odpowiada wymaganiom i zapotrzebowaniom rynku pracy. Z roku na rok niepokojąco zaczyna przybywać bezrobotnych wśród licealistów, inżynierów i magistrów. Dla absolwentów filologii, historii, socjologii, pedagogiki czy psychologii nie ma ofert na rynku pracy. Bez szans na dobrą pracę są także absolwenci marketingu i zarządzania. Obecnie nawet prawnik bez stażu nie zawsze znajdzie zatrudnienie. Zasadniczy problem tkwi w tym, iż uczelnie nie wiedzą, po co i dlaczego kształcą. Wprawdzie modernizują swoje programy, tworzą nowe kierunki studiów, ale nie współpracują z przemysłem i pracodawcami (a tam przecież mogą być przyszłe miejsca pracy). Większość z nich nie monitoruje losów swoich absolwentów. Nie wiedzą, więc jak oni sobie radzą na współczesnym rynku pracy.

Absolwent uczelni już w szkole średniej musi być uświadomiony o przyszłych problemach na rynku pracy i wybierać kierunki studiów, które w przyszłości zminimalizują problem bezrobocia i go usatysfakcjonują.

W wielu uczelniach studenci (przyszli pożądaní pracownicy) są stypendystami zakładów przemysłowych i firm i są oni w ten sposób wyluskiwani przez pracodawców już na etapie studiów. Są to: technicy, informatycy, inżynierowie budownictwa, mechatronicy, analitycy wyspecjalizowani w bankowości i finansach. Do poszukiwanych należą też absolwenci obecnych tzw. kierunków zamawianych, tj. biotechnologii, matematyki stosowanej i kierunków związanych z telekomunikacją. Jednak wśród wszystkich absolwentów, ci po kierunkach ścisłych stanowią zaledwie niespełna 10%.

Gdzie tkwi przyczyna?

Według danych GUS, w 2010 roku edukację na poziomie wyższym ukończyło 440 tysięcy absolwentów szkół wyższych – jednak rynek pracy nie był w stanie ich wchłonać (tabela 3).

Wina tkwi w systemie (ale nie tylko). To studenci powinni wiedzieć i być świadomi, że np. po kulturoznawstwie, archeologii czy socjologii itp. w kraju szybko nie znajdują pracy.

Tabela 3. Bezrobotni po studiach w Polsce (XII 2010 r.)

Województwo	Liczba bezrobotnych [tys.]
Zachodniopomorskie	8,9
Pomorskie	9,2
Warmińsko-mazurskie	7,8
Lubuskie	4,1
Wielkopolskie	14,1
Kujawsko-pomorskie	9,7
Mazowieckie	28,3
Dolnośląskie	14,3
Opolskie	4,4
Łódzkie	12,9
Świętokrzyskie	10,9
Lubelskie	16,7
Śląskie	20,8
Małopolskie	17,2
Podkarpackie	16,6

Źródło: MPiPS, GUS.

Wybrane zagadnienia z psychologii pracy

Pracodawcy stawiają coraz wyższe wymagania kandydatom ubiegającym się o zatrudnienie. Sytuacja na rynku pracy w dużych miastach (Warszawa, Kraków, Wrocław itd.) znacznie różni się na ich korzyść od tego, co dzieje się w mniejszych ośrodkach (bezrobocie strukturalne). Najłatwiej o pracę, gdy się jest handlowcem, księgowym, murarzem lub sekretarką. Najtrudniej mają ludzie bez zawodu (np. absolwenci średnich szkół ogólnokształcących), absolwenci szkół wyższych o kierunkach humanistycznych (historycy, literaturoznawcy itp.) oraz specjaliści od biznesu, marketingu i zarządzania.

Wymagania pracodawców

Analizę rynku pracy oparto na dwóch źródłach:

- ofertach gromadzonych w rejonowych urzędach pracy,
- ogłoszeniach publikowanych w prasie lokalnej.

Tabela 4. Wymagania pracodawców wobec pracowników

Lp.	Cechy najczęściej wymieniane w ofertach pracy	Liczba zdarzeń
1	Dyspozycyjność	632
2	Posiadanie samochodu	539
3	Samodzielność	419
4	Komunikatywność	390
5	Operatywność	205
6	Zdolności organizacyjne	171
7	Dynamiczność	153
8	Umiejętność pracy w zespole	127
9	Dobra prezencja	123
10	Posiadanie telefonu	108
11	Inicjatywa	95
12	Zaangażowanie	95
13	Kultura osobista	88
14	Uregulowana służba wojskowa	84
15	Odpowiedzialność	83
16	Motywacja do pracy	82
17	Dobry stan zdrowia	74
18	Brak nałogów	63
19	Entuzjazm	58
20	Zdolności negocjacyjne	47
21	Uczciwość	41
22	Niekaralność	35
23	Sumienność	29
24	Sprawność fizyczna	21
25	Pracowitość	19
26	Silna osobowość	11
27	Stałe zameldowanie	10
28	Dojrzałość	5
29	Punktualność	1

Źródło: IBnGR.

W dużych miastach ok. 80% ofert pracy pochodzi z prasy, natomiast w miastach małych (do 50 tysięcy mieszkańców) jest to zaledwie ok. 30%, a pozostałe 70% pochodzi z urzędów pracy. O możliwości zatrudnienia, poza posiadaniem określonego zawodu, decydują również inne czynniki, jak: poziom i profil wykształcenia, dodatkowe kwalifikacje, doświadczenie, określone cechy osobowościowe, a także wiek, płeć i stan cywilny.

Duży deficyt poszukiwanych pracowników daje się zauważyć (dotyczy to wszystkich rejonów – duże i małe miasta) w grupie pracowników z wykształceniem zawodowym (również technicznym). Natomiast w mniejszych miastach występuje deficyt osób z wykształceniem średnim.

Badania prowadzone przez IBnGR pozwoliły na sporządzenie listy rankingowej wymagań pracodawców wobec pracowników (tabela 4). Najwyżej ceniona przez pracodawców jest dyspozycyjność i posiadanie samochodu, następnie: samodzielność i komunikatywność. Są to cechy wymagane głównie od handlowców (sprzedawców, agentów handlowych, dostawców itp.). Dla tych zawodów jest najwięcej ofert pracy. Nie ceni się natomiast silnej osobowości (może być niepokorny!), dojrzałości (preferencja dla młodego wieku) oraz punktualności.

Najtrudniej na rynku pracy mają Polacy w 25 roku życia (absolwenci kończący szkoły wyższe). Według danych GUS, w marcu 2011 r. w Polsce ponad 2 mln osób było zarejestrowanych w urzędach pracy. Było ich o 18% więcej niż w zeszłym roku. Z tego ok. 450 tysięcy to ludzie młodzi (do 25 roku życia).

Problem dużego bezrobocia wśród osób młodych jest istotny, a wynika stąd, iż w większości pracodawcy nie chcą sami finansować „inicjacji zawodowej” tych osób. Pracodawcy poszukują ludzi z doświadczeniem, którego młodzi nie mają. Siedząc na bezrobociu, tego doświadczenia nie zdobywają. I to jest błędne koło skutkujące długotrwałym bezrobociem [3]. Sposobem aktywizacji zawodowej młodych mogą być staże zawodowe finansowane przez Urzędy Pracy.

Aktywność ekonomiczna ludzi młodych (25–35 lat) na rynku pracy w Polsce, wg stanu na koniec 2010 roku przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Aktywność ekonomiczna osób w wieku 25–35 lat w Polsce

Wykształcenie	Aktywność zawodowa [%]	Zatrudnienie [%]	Bezrobocie [%]
Wyższe	94	90	4
Policealne i średnie zawodowe	85	78	6
Średnie ogólnokształcące	78	70	9
Zasadnicze zawodowe	83	74	10
Gimnazjum i niższe	68	54	22

Źródło: ZUS.

Problem wysokiego bezrobocia w grupie ludzi młodych nie dotyczy tylko Polski, zwiększyło się ono w całej Unii Europejskiej. Start kariery zawodowej lepiej planować nieco wcześniej (np. przy wyborze szkoły średniej i później – studiów) oraz także już w początkowych latach studiowania, a nie zaczynać od wysyłki setek „CV” do różnych zakładów pracy.

Jak zmienić ten stan?

Rozwiązania systemowe.

W krajach Europy Zachodniej są wprowadzane różne rozwiązania, które pomagają zmienić tę niekorzystną sytuację.

We Francji pracodawcy przez trzy lata są zwolnieni z płacenia składek na ubezpieczenia społeczne za zatrudnienie i szkolenie zawodowe młodego pracownika.

W Niemczech stawia się na zdobywanie doświadczenia poprzez obowiązkowe praktyki zawodowe już w szkołach średnich, a także na niektórych uniwersytetach.

U nas, w Polsce zaczyna się dopiero iść w tym kierunku, poprzez rozwój szkolnictwa zawodowego (szkoły zawodowe, technika zawodowe), w których uczniowie już w trakcie poznawania teorii również odbędą odpowiednie praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu (praktyki zawodowe) – tak jak to było w latach 70. ubiegłego wieku. Jest to droga trudna i powolna, ale sprawdzona i skuteczna. Dobrym przykładem w tym kierunku, w przypadku uczelni wyższych, mogą być niedawne umowy między Uniwersytetem Jagiellońskim i AGH w Krakowie a firmami z branż technicznej i informatycznej.

Unikanie błędów przy szukaniu pracy.

Inną przyczyną dużego bezrobocia są błędy przy szukaniu pierwszej pracy przez absolwentów kończących naukę.

Młodzi ludzie nie znają siebie, nie wiedzą, co chcieliby robić i nie znają drugiej strony, czyli oczekiwań pracodawcy. Absolwentom przy szukaniu pracy często brakuje podejścia marketingowego. Trzeba sobie najwyraźniej zdać sprawę, że pracodawca kupuje naszą usługę, tj. pracę [4]. Chce, więc wiedzieć, jaką ofertę ma dla niego kandydat. Młodzi ludzie powinni też obserwować, co się dzieje na rynku pracy w danej branży, do której aplikują, jaka jest konkurencja, z kim się będą porównywać itp. Bardzo często młodzi ludzie nie znają rynku pracy. Mają nieadekwatne do posiadanej wiedzy i umiejętności oczekiwania i aplikują do firm, instytucji, rozsyłając setki identycznych „CV” i listów motywacyjnych. W wielu przypadkach nawet nie dopasowując ich do potencjalnego pracodawcy i oczekiwanego stanowiska w przyszłej pracy.

Młodzi ludzie mają duże problemy z przygotowaniem profesjonalnych dokumentów aplikacyjnych [2]. W wielu przypadkach pomocny może się okazać w tym zakresie Internet, gdzie bez trudu można znaleźć wzorce CV oraz listów motywacyjnych, ale wzorce te pozornie ułatwiają zadanie. Nieprzemyślane kopiowanie wzorców powoduje to, iż rezultatem są sztamkowe dokumenty zalewające biura kadr potencjalnych pracodawców. A przecież właśnie w tych dokumentach (szczególnie w liście motywacyjnym) starający się o pracę powinien wykazać, że zależy mu na pracy i właśnie akurat w tej a nie innej firmie.

Obecnie pracodawcy często i bardzo aktywnie uczestniczą w giełdach pracy, organizując warsztaty, spotkania itp., które są często wstępem do rekrutacji kandydatów do pracy, gdyż sprawdzają ich wiedzę, umiejętności, chęci i determinację. Na takie spotkania, w przypadku studentów, należy chodzić nie na ostatnim roku studiów, ale już wcześniej. Wtedy jest jeszcze czas, aby ewentualne brakujące kompetencje rozwinąć, a oczekiwaną przez firmę wiedzę zdobyć lub pogłębić. Na spotkaniach (giełdy pracy) pracodawcy do głównych niedomagań absolwentów zaliczają brak umiejętno-

ści pracy w zespole oraz chęci do wspólnego rozwiązywania problemów. Pracodawcy wysoko cenią sobie doświadczenie. Nawet jeśli nie była to praca etatowa, ale jakkolwiek aktywność podczas studiów, która potwierdza, że młody człowiek umie się znaleźć w zespole i rozwiązywać problemy.

Pracodawcy wolą kandydatów, którzy może nie mają samych piątek w Indeksie, ale sprawdzili się w pracy. Dlatego tak cenne są praktyki i staże albo choćby dorywczo wykonywane prace w wakacje.

W wielu przypadkach szukający pracy chcą podczas rozmowy kwalifikacyjnej „sprzedać” **swoją osobowość**, a nie **kwalifikacje i umiejętności**. W większości przypadków pracodawcy nie poszukują ludzi wyjątkowych, tylko pracowników, którzy będą wykonywać dla nich standardowe zadania [4].

Podczas naboru nowych pracowników pracodawcy zwracają największą uwagę na kompetencje rzeczywiście posiadane przez kandydata.

Dodatkowe kwalifikacje

Absolwenci, mając na uwadze wymagania pracodawców, w dużej mierze decydują się na łączenie nauki z pracą zawodową (są stypendystami w przyszłych zakładach pracy). Dzięki temu zdobywają nie tylko umiejętności praktyczne, ale również kształtują i doskonalą nowe umiejętności i zdobywają cechy, które powinien posiadać pracownik poszukiwany na rynku przez pracodawców.

Aktualnie istnieje również możliwość poszerzenia swojej wiedzy oraz zdobycie ciekawych, niezbędnych na rynku pracy kwalifikacji, certyfikatów i uprawnień na licznych specjalistycznych kursach oraz studiach podyplomowych.

Bibliografia

1. Kwiatkowski E., (2009), *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, PWN, Warszawa.
2. Sądowska S. (2009), *Jak pisać CV i list motywacyjny*, Wyd. Literat.
3. Schultz D., Schultz S., (2011), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, PWN, Warszawa.
4. Składkowski H., (1999), *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*, Materiały do studiowania, UŁ, Łódź.

dr hab. inż. Wiesław TOMCZYK

Uniwersytet Rolniczy w Krakowie

Wieslaw.Tomczyk@urkrakow.pl

Oczekiwania pracodawców względem absolwentów uczelni wyższych – wybrane zagadnienia

The expectations of employers towards university graduates - selected issues

Słowa kluczowe: absolwent, szkolnictwo wyższe, pracodawca, pracownik, kwalifikacje zawodowe, kompetencje zawodowe, zatrudnienie, rynek pracy.

Key words: graduate, higher education, employer, employee, professional qualifications, professional competences, employment, labour market.

Abstract

This article is set the current reflection on the situation of university graduates in the labour market. Cited facts will be presented in a two-run, which consists of information about the expectations of the people with higher education, obtained on the basis of job offers, as well as the views of employers on the graduates.

Początek XXI wieku to czas wszechobecnej informacji, postrzeganej jako synonim przemian, innowacji, poprawy standardu życia, ale i będącej źródłem szumu komunikacyjnego, chaosu i nieporozumień. Człowiek uwikłany w bieg informacji coraz częściej w swej próbie dotrzymania kroku przeobrażającej się cywilizacji, skazany jest na porażkę. Porażka owa posiada przynajmniej trzy wymiary – pierwszy, dotyczący wielości pojawiających się w obiegu informacji, drugi związany często z ich wzajemnie wykluczającym się znaczeniem oraz trzeci będący implikacją szybkiej dezaktualizacji informacji. Następstwem takiej sytuacji jest często frustracja, poczucie zagubienia, chęć bądź też realne wycofanie się oraz lęk. Ten ostatni w szczególny sposób towarzyszy absolwentom szkół wyższych, wchodzącym na rynek pracy. Niejednokrotnie są oni przesiąknięci informacjami o wygórowanych i nierealistycznych wymaganiach pracodawców, skrajnie małej liczbie nowych miejsc pracy, dewaluacji wartości dyplomu uczelni wyższej czy nieadekwatności posiadanego przygotowania zawodowego w perspektywie potrzeb pracodawców. „Z raportu *Pracowici pesymiści* przygotowanego na podstawie ogólnopolskiego badania Campus przeprowadzonego dla portalu Pracuj.pl wynika, że aż 45% studentów i absolwentów źle ocenia swoje szanse

na znalezienie pracy”¹. Antycypowane trudności ze znalezieniem zatrudnienia absurdalnie mogą stanowić przyczynę zaniechania indywidualnych przygotowań do wejścia na rynek pracy bądź braku poczucia sprawstwa w zakresie własnej sytuacji w świecie pracy. Brzemień odpowiedzialności częstokroć ulega przesunięciu z barków młodego człowieka na uczelnię wyższą.

W niniejszym artykule sytuacja absolwentów uczelni wyższych na rynku pracy będzie prezentowana w dwustopniowej perspektywie, na którą składają się informacje o oczekiwaniach względem osób z wykształceniem wyższym, uzyskane na podstawie analizy ofert pracy, a także opinie pracodawców odnośnie do absolwentów.

W 1996 roku, na podstawie ogłoszeń ukazujących się w „Gazecie Wyborczej”, „Rzeczpospolitej”, „Dzienniku Łódzkim”, „Życiu Warszawy” wskazano, że warszawscy i łódzcy pracodawcy oczekują od kandydatów z wykształceniem wyższym następujących kwalifikacji/ kompetencji:

- 1) znajomość co najmniej jednego języka obcego (69% pracodawców stawia taki warunek),
- 2) legitymowanie się stażem pracy (68,9%),
- 3) posiadanie dodatkowych (specjalnych) uprawnień zawodowych potwierdzonych licencją, dyplomem, certyfikatem itp. (45,7%),
- 4) umiejętność pracy w zespole i dobrych kontaktów z ludźmi (31,2%),
- 5) dynamiczność, prężność, samodzielność (28,4%)².

Z badań przeprowadzonych przez Stanisława Macioła w marcu 2003 roku wnioskować można, iż 88,1% pracodawców oczekiwało od przyszłego pracownika doświadczenia zawodowego (w wymiarze 2–3 lat), 81,3% znajomości języka obcego (przede wszystkim angielskiego; jedynie 4% pracodawców oczekiwało posługiwania się dwoma językami obcymi), a 40% praktycznej znajomości obsługi komputera. W co szóstej ofercie pracy wskazywano na wymóg posiadania prawa jazdy. Charakterystykę pożądanego kandydata dopełnia lista kompetencji osobistych, tj: komunikatywność, samodzielność, umiejętności organizacyjne, kreatywność, umiejętności analityczne, umiejętność pracy w zespole, zdolności interpersonalne, umiejętności kierownicze, zdolności negocjacyjne i umiejętności nawiązywania kontaktów, a także dyspozycyjność, zorientowanie na osiąganie wyników oraz umiejętność pracy w stresie (pod presją czasu). Pierwsze trzy spośród wymienionych miały najwyższą notę wskazań³.

Podobny zakres oczekiwań pracodawców ujawniły badania Adama Ustrzyckiego w 2007 roku⁴. Na potrzeby analizy wyróżniono trzy grupy pracownicze, powstałe w oparciu o kryterium posiadanego doświadczenia zawodowego, a mianowicie: pra-

¹ Przewodnik pracodawcy 2010/2011, s. 3.

² http://menedzer.wp.pl/artykulyr.php?tematyka=Kadry&id_ar=4029Opera.HTML%5CShell%5COpen%5CCommand z dnia 09.01.2011, A. Buchner-Jeziorska, Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów uczelni wyższych.

³ <http://akson.sgh.waw.pl/gazeta/artykul.php?id=327> z dnia 05.01.2011, S. Macioł, Rynek pracodawcy.

⁴ Temat badań: Oczekiwania pracodawców wobec kwalifikacji pracowników, w ramach projektu Kompleksowe badanie zapotrzebowania rynku pracy kadr kwalifikowanych województwa opolskiego w celu dostosowania oferty edukacyjnej i szkoleniowej do jego potrzeb; źródło: http://www.zporr.wup.opole.pl/dokumenty/temat2_oczekiwania_pracodawcow_wobec_kwalifikacji_pracownikow.pdf

cownicy bez stażu pracowniczego, pracownicy ze średnim stażem pracowniczym (5 lat pracy zawodowej) i pracownicy doświadczeni. Zważywszy fakt, że osoby z wykształceniem wyższym można zakwalifikować do każdej z tych grup, przytoczone zostaną wyniki w obrębie każdej z wymienionych. Badani pracodawcy w wymaganiach względem pracowników nieposiadających stażu pracy wymienili obsługę komputera i choćby minimalną praktykę zawodową, a także komunikatywność, mobilność/dyspozycyjność i chęć do pracy. Szczegółowe dane dotyczące oczekiwań pracodawców względem tej grupy pracowników zawiera tabela 1. W stosunku do osób posiadających pięcioletni staż pracy oczekiwano przede wszystkim doświadczenia na różnych stanowiskach pracy (22,9%), znajomości przepisów (12,5%) oraz samodzielności (9,4%). Za istotne uznano także podniesione kwalifikacje/uprawnienia (8,2%), konkretne umiejętności (7,5%) oraz odbyte szkolenia i kursy (6,5%). Wśród wymagań tożsamych ze stawianymi osobom bez stażu pracy należy wymienić obsługę komputera (18%) oraz zaangażowanie/dyspozycyjność/chęć do pracy (10,4%). Zestawiając dwie powyżej opisane grupy zauważyć można, że w stosunku do kandydatów o średnim doświadczeniu zawodowym wzrasta poziom oczekiwań kwalifikacyjnych pod postacią dodatkowych uprawnień, kursów czy szkoleń (w miejsce rozbudowanego profilu kompetencyjnego dla kandydatów bez doświadczenia zawodowego).

Tabela 1. Oczekiwania pracodawców względem kandydatów bez stażu pracy⁵

Lp.	Hierarchia najczęściej oczekiwanych kwalifikacji zawodowych względem pracowników bez doświadczenia zawodowego	L	%
1	Obsługa komputera	97	36,2
2	Wiedza teoretyczna/wykształcenie	51	19,0
3	Praktyka zawodowa w szkole/praktyka	43	16
4	Znajomość języka obcego	43	16
5	Zaangażowanie	41	15,3
6	Komunikatywność	27	10,1
7	Mobilność/dyspozycyjność	21	7,8
8	Chęć do pracy/rozwoju	19	7,1
9	Prawo jazdy	17	6,3
10	Umiejętność znalezienia się w różnych sytuacjach/innovacyjność	17	6,3

W grupie pracowników o długim stażu pracy to właśnie doświadczenie zawodowe jest największym atutem i jednocześnie najczęściej artykułowanym przez przedsiębiorców wymaganiem (19%). Równie istotne okazują się być umiejętność zarządzania osobami (18,4%), samodzielność/inicjatywa/kreatywność (13,6%), a także fachowa wiedza/profesjonalizm (12,3%). Umiejętność obsługi komputera, która dla pracowników bez stażu była wymieniana na pierwszym miejscu, a dla osób o średnim doświadczeniu – na drugim, w tym przypadku uplasowała się na piątym miejscu (8,2%). Pracodawcy dość często wskazywali także na takie walory kandydata, jak: zdolności organizacyjne (7,9%), znajomość rynku i konkurencji (7,6%), odpowiedzialność (7%), umiejętności interpersonalne/ komunikatywność/przekazywanie wiedzy (7%) i efektywność/osiągnię-

⁵ Źródło: http://www.zporr.wup.opole.pl/dokumenty/temat2_oczekiwania_pracodawcow_wobec_kwalifikacji_pracownikow.pdf z dnia 6.01.2011

cia (5,4%)⁶. Analiza danych uwypatnia znaczenie doświadczenia zawodowego w oczach potencjalnego pracodawcy (nawet jeżeli źródłem tego doświadczenia są jedynie odbyte praktyki zawodowe) oraz fakt, że ważnym elementem troski o swoją karierę zawodową jest rozwijanie umiejętności i kompetencji miękkich.

Z przeprowadzonych przez Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego badań wynika, że pracodawcy nie są zadowoleni ze stopnia przygotowania absolwentów uczelni wyższych do pracy zawodowej. Za obszary newralgiczne uznano:

- 1) nadmiar ambicji (zwłaszcza finansowych) w stosunku do posiadanych kwalifikacji i umiejętności,
- 2) słabą znajomość języków obcych,
- 3) nadmiar wiedzy teoretycznej lub (i) nieumiejętność jej wykorzystania,
- 4) wiedzę zbyt ogólną w ramach ukończonej specjalizacji⁷.

Również sami studenci są świadomi własnych niedostatków w przygotowaniu zawodowym, wskazując na:

- 1) brak doświadczenia zawodowego (49%),
- 2) brak znajomości języków obcych (15%),
- 3) lenistwo (9%),
- 4) brak solidnej wiedzy teoretycznej (9%),
- 5) trudności w nawiązywaniu kontaktów (4%),
- 6) brak znajomości innych kultur (3%),
- 7) brak znajomości kultury pracy innego kraju (3%),
- 8) inne (7%)⁸.

Pracodawcy cenią w absolwentach fakt, że pozostają wolni od złych nawyków, chęć nauki oraz nastawienie na rozwój zawodowy⁹. Sami studenci swe atuty dostrzegają w pracowitości (39%), łatwości nawiązywania kontaktów z ludźmi (21%), kreatywności i posiadaniu ciekawych pomysłów (19%). Jedynie 8% studentów biorących udział w badaniu podkreśla, że największym atutem grupy, do której przynależy, są posiadane doświadczenia zawodowe, a 5% za ów walor poczytuje znajomość języków obcych. 3% respondentów jako narzędzie w sytuacji starania się o pracę interpretuje posiadany urok osobisty, a 2% aparycję/atrakcyjny wygląd¹⁰.

⁶ http://www.zporr.wup.opole.pl/dokumenty/temat2_oczekiwania_pracodawcow_wobec_kwalifikacji_pracownikow.pdf z dnia 6.01.2011.

⁷ http://menedzer.wp.pl/artykulyr.php?tematyka=Kadry&id_ar=4029Opera.HTML%5CShell%5COpen%5CCommand z dnia 09.01.2011, A. Buchner-Jeziorska, Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów uczelni wyższych.

⁸ Na podstawie raportu z badań przeprowadzonych przez AIESEC *Pracodawca 2008. Ranking najbardziej pożądaných pracodawców wśród studentów kierunków ekonomicznych*, w których wzięło udział ponad 4000 osób; http://www.aiesec.org/cms/aiesec/AI/Central%20and%20Eastern%20Europe/PO-LAND/partnerzy/publikacje_mediowe/RaportPracodawcaRoku2008.pdf z dnia 5.01.2011.

⁹ http://menedzer.wp.pl/artykulyr.php?tematyka=Kadry&id_ar=4029Opera.HTML%5CShell%5COpen%5CCommand z dnia 09.01.2011, A. Buchner-Jeziorska, Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów uczelni wyższych.

¹⁰ Na podstawie raportu z badań przeprowadzonych przez AIESEC *Pracodawca 2008. Ranking najbardziej pożądaných pracodawców wśród studentów kierunków ekonomicznych*, w których wzięło udział ponad 4000 osób; http://www.aiesec.org/cms/aiesec/AI/Central%20and%20Eastern%20Europe/PO-LAND/partnerzy/publikacje_mediowe/RaportPracodawcaRoku2008.pdf z dnia 5.01.2011.

Przywołane zestawienia nie stwarzają oczywiście możliwości do czynienia uogólnień, niemniej jednak stanowią źródło informacji o konieczności zaaranżowania przestrzeni społecznej do prezentowania stanowisk i postulatów poszczególnych grup oraz moderowania konstruktywnego dialogu. Działania takie winny mieć charakter usystematyzowany i powtarzalny oraz powszechny.

Dyplom ukończenia konkretnej uczelni wyższej stanowi wyznacznik poziomu kwalifikacji i kompetencji, których zakres tematyczny w przypadku całej populacji jej absolwentów jest zbliżony, albowiem ta sama kadra, realizując podobną siatkę przedmiotów tworzy okoliczności sprzyjające doświadczeniu konkretnego obszaru nauki. Również w ramach poszczególnych kierunków edukacji uczelnie wyższe realizują zbliżone tematycznie zagadnienia, co w konsekwencji sprawia, że w odczuciu pracodawcy potencjalni kandydaci na stanowisko pod względem wykształcenia mogą być podobni do siebie (abstrahuję tutaj od zagadnienia poziomu przyswojenia wiedzy, stopnia internalizacji postaw czy sprawstwa w działaniu, choć i te w sposób symboliczny określane są poprzez poszczególne stopnie). Dopiero indywidualne dokonania i zaangażowanie w budowanie własnej kariery jeszcze w trakcie nauki mogą niejednokrotnie stanowić punkt odniesienia w realnej ocenie kandydatury. A okoliczności umożliwiających realizację tych elementów uczelnia wyższa (i nie tylko) stwarza wiele, jak choćby praktyki nieobowiązkowe, wolontariat, wyjazdy zagraniczne, dodatkowe wykłady, spotkania, konferencje, biura karier, konsultacje z doradcami zawodowymi itd. Oczywiście w sferze dążeń nierealnych do spełnienia pozostaje sytuacja pełnej harmonii pomiędzy profilem poszukiwanego pracownika a sylwetką absolwenta, natomiast wydaje się, że osoby wchodzące na rynek pracy nie muszą być zdane jedynie na łut szczęścia w aspekcie poszukiwań zatrudnienia. Z danych przytoczonych powyżej wynika, że pomimo upływu lat lista oczekiwań pracodawców względem zatrudnianej kadry jest zbliżona. Oczywiście elementy te wymagane są w różnym natężeniu w zależności od specjalizacji przedsiębiorstwa i zakresu obowiązków pracownika, ale ich powtarzalność stanowi w opinii autorki swoistą wytyczną względem dróg podnoszenia swoich kwalifikacji. Dodatkowo optymistycznie nastroją przewidywania ekspertów rokujące szybki koniec kryzysu i poprawiającą się sytuację na rynku pracy: „Obecnie możemy mówić o znacznej poprawie. Liczba ofert sukcesywnie rośnie, pracodawcy znowu chcą powiększyć szeregi zatrudnionych”¹¹. Dowód na to stwierdzenie może stanowić fakt, że w okresie od 1.12.2010 do 05.01.2011 na portalu pracuj.pl w województwie kujawsko-pomorskim pojawiło się 557 ofert pracy, z czego 264 skierowane były tylko i wyłącznie do absolwentów uczelni. Największa liczba ofert związana była z szeroko pojętą sprzedażą (134), obsługą klienta/call center (94) i informatyką/programowaniem (42). Poszukiwano także specjalistów z zakresu finansów/ekonomii (42), doradztwa-konsultingu (28) i budownictwa oraz geodezji (26). Gałęziami, w których odnotowano najmniejszą liczbę ofert pracy, są badania i rozwój (3), edukacja-nauczyciel, pedagog (2) czy administracja państwowa, w obrębie której nie pojawiła się żadna oferta¹². Może to być wyrazem pewnej tenden-

¹¹ Przewodnik pracodawcy 2010/2011, s. 3.

¹² Dane uzyskane przez autorkę na podstawie ofert pracy dostępnych na portalu www.pracuj.pl; przywołane kategorie podziału ofert stanowią propozycję portalu;

cji w zakresie zapotrzebowania na specjalistów konkretnych dziedzin, aczkolwiek bardziej prawdopodobna jest hipoteza o wyborze przez pewne instytucje innej drogi procesu rekrutacji personelu, niż poprzez portal internetowy.

Podsumowując, warto dodać, że „Z badań wynika, że odsetek absolwentów uniwersytetu mających prawdziwe problemy z pracą jest stosunkowo niewielki, co utwierdza w przekonaniu, iż mają oni pewne możliwości wpływu na rzeczywistość”¹³. Wpływ owy w dużej mierze uzależniony jest jednak nie samym faktem bycia absolwentem uczelni wyższej, lecz kwalifikacjami, kompetencjami i doświadczeniami, które konkretna osoba sobą reprezentuje.

Bibliografia

1. Buchner-Jeziorska A., *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów uczelni wyższych* http://menedzer.wp.pl/artykulyr.php?tematyka=Kadry&id_ar=4029Opera.HTML%5CShell%5COpen%5CCommand z dnia 09.01.2011.
2. Kobylarek A., (2004), *Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów uniwersytetu*, Toruń.
3. Macioł S., *Rynek pracodawcy* <http://akson.sgh.waw.pl/gazeta/artykul.php?id=327> z dnia 05.01.2011.
4. Oczekiwania pracodawców wobec kwalifikacji pracowników, w ramach projektu Kompleksowe badanie zapotrzebowania rynku pracy kadr kwalifikowanych województwa opolskiego w celu dostosowania oferty edukacyjnej i szkoleniowej do jego potrzeb www.zporr.wup.opole.pl/dokumenty/temat2_oczekiwania_pracodawcow_wobec_kwalifikacji_pracownikow.pdf z dnia 6.01.2011.
5. Przewodnik pracodawcy pracuj.pl 2010/2011.
6. Ranking najbardziej pożądaných pracodawców wśród studentów kierunków ekonomicznych www.aiesec.org/cms/aiesec/AI/Central%20and%20Eastern%20Europe/POLAND/partnerzy/publikacje_mediowe/RaportPracodawcaRoku2008.pdf z dnia 5.01.2011 Raport z badań przeprowadzonych przez AIESEC Pracodawca 2008.
7. www.zporr.wup.opole.pl/dokumenty/temat2_oczekiwania_pracodawcow_wobec_kwalifikacji_pracownikow.pdf z dnia 6.01.2011.

mgr Katarzyna LUDWIKOWSKA

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
kasial@ukw.edu.pl

¹³ A. Kobylarek, *Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów uniwersytetu*, Toruń 2004, s. 144.

Znaczenie aktywności edukacyjnej w życiu osób starszych

Importance of educational activeness in seniors' life

Słowa kluczowe: starość, starzenie się, edukacja, aktywność, aktywność edukacyjna.

Key words: old age, ageing, education, activeness, educational activeness.

Abstract

The process of ageing society is continuously intensifying and requires the reflection on the quality of life in the senior age. Therefore there is a strong need for elder people to participate in educational undertakings being a way for their autonomy, emancipation and continuous development in the ongoing changing world. This autonomy should be the core aim of their education. The article undertakes the issue of educational activeness of seniors and its importance in their life. The extracts from the research carried out in this field in Poland in the Kujawy and Pomerania region have been presented.

Wprowadzenie

Problematyka starzenia się i starości stanowi od wielu lat istotny obszar zainteresowań zarówno praktyków, jak i teoretyków, a pojęcie „pomyślnego starzenia się” zajmuje ważne miejsce w literaturze gerontologicznej. Ma to związek z dynamicznym procesem starzenia się społeczeństw, głównie europejskiego, w tym również polskiego i zmusza do zastanowienia przede wszystkim nad jakością życia w okresie późnej dorosłości.

Zmieniona sytuacja życiowa człowieka starego zmusza go do uruchamiania umiejętności przystosowania się do nowych warunków życia. Dlatego też zadania współczesnej gerontologii koncentrują się wokół odbudowywania autorytetu i znaczenia oraz wskazywania właściwej roli osób starszych w rodzinie i społeczeństwie, polepszania ich stanu zdrowia i sprawności, podwyższania wykształcenia, zwiększania aktywności społecznej i kulturalnej oraz świadomości sytuacji, w jakiej się znajdują, głównie poprzez popularyzację wiadomości na temat procesu starzenia się i jego przyczyn, profilaktykę i wychowanie do starości¹.

Przystosowanie człowieka do starości zależy w znacznym stopniu od właściwie funkcjonującego systemu społecznego, jednakże jest ono również bezpośrednio zależ-

¹ J. Piotrowski, *Gerontologia i geriatria*, (w:) Encyklopedia seniora, Warszawa 1986, s. 19.

ne od rodzaju podejmowanych działań przez samą jednostkę, czyli od aktywności człowieka starego. Aktywność jako indywidualna zdolność człowieka, umożliwiająca mu udział w zmienianiu otoczenia przyrodniczego, społecznego i kulturalnego w zależności od potrzeb, celów i ideałów, uznawana jest powszechnie w naukach andragogicznych jako warunek sprzyjający podnoszeniu efektów procesów edukacyjnych².

Koncepcja aktywności wskazuje, że człowiek starszy aby być jak najdłużej czynnym, powinien, w miarę swoich możliwości, podejmować aktywność w zgodzie ze sobą, jak również zgodnie z oczekiwaniami otoczenia. W związku z tym rodzi się pytanie, jaką rolę powinna spełniać edukacja w dalszym, aktywnym życiu osób starzejących się?³.

Analiza teorii dotyczących możliwości intelektualnych osób starszych pozwala wysunąć wniosek, iż przez stosunkowo długi okres sądzono, że uczenie się tych ludzi nie jest możliwe ze względu na ograniczone zdolności. W chwili obecnej wiadomo już, że osoby starsze uczą się w inny sposób niż ludzie młodzi, a dla zachowania sprawności umysłowej do późnych lat uczenie się w tym wieku jest wręcz konieczne. W związku z tym zauważa się ogromną potrzebę udziału osób starszych w przedsięwzięciach edukacyjnych, którzy w edukacji mogą odnaleźć nie tylko rozrywkę intelektualną i kulturalną, ale także mogą uznać ją za trening intelektualny, drogę do niezależności i stałego rozwoju⁴. Ta niezależność osób starszych stanowi zasadniczy cel ich edukacji. Samodzielność i autonomia osób w wieku późnej dorosłości odpowiada założeniom teorii aktywności, a także staje się odpowiedzią na niewydolność systemu socjalnego i niski budżet socjalny naszego kraju⁵.

Motywy i uwarunkowania podejmowania aktywności edukacyjnej i jej znaczenie w życiu osób w wieku senioralnym

Motywy podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby starsze są silnie związane są z problemami przystosowania do starości i mają głównie związek z postawami tych ludzi wobec starości, z przyjmowanymi przez nich wzorami zachowań czy stylem życia, lękami i obawami, jakie w związku z tym odczuwają oraz funkcjonującymi w społeczeństwie stereotypami. Należy również dodać, że to, jakimi ludźmi staniemy się na starość, w minimalnym stopniu zależy od rzeczywistego wieku, natomiast w głównym stopniu zdeterminowane jest jakością naszego wcześniejszego życia. Tak więc podejmowanie aktywności edukacyjnej przez osoby starze w dużej mierze zależy od tego, czy już we wcześniejszych fazach swojego życia chętnie podejmowali się tej formy aktywności.

Na całość, jaką stanowi styl życia, składają się nie tylko zachowania ludzkie, ale również psychofizyczne mechanizmy leżące u podstaw owych zachowań, którymi są: motywacje, potrzeby, akceptowane wartości, które również w znacznym stopniu mogą

² A. Chabior, *Edukacja w życiu ludzi starych – komunikat z badań*, (w:) *Edukacja* 1997/4, s. 101.

³ A. Fabiś, *Edukacja seniorów – odpowiedź na wymagania współczesności*, (w:) *Edukacja Dorosłych* 2006, nr 1–2, s. 33.

⁴ Ibidem, s. 34.

⁵ J. Halicki, *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej*, Białystok 2000, s. 16.

warunkować rodzaj podejmowanej aktywności przez seniorów. Nie bez znaczenia są także aspekty, którym ludzie przypisują określone znaczenie, a do których należą głównie: sposób zagospodarowania czasu przez człowieka; charakter pracy, stosunek do pracy; poziom, charakter i wzory konsumpcji dóbr materialnych; aktywność związana z zaspokojeniem potrzeb intelektualnych i estetycznych, uczestnictwo w kulturze i oświacie; stosunek do wartości; uczestnictwo w życiu społeczno-politycznym; formy współżycia między ludźmi, podział ról w rodzinie, zachowania towarzyskie, koleżeńskie, przyjacielskie, sąsiedzkie itp.⁶. Właśnie te aspekty mogą mieć znaczący wpływ na podejmowanie przez osoby starsze różnych form aktywności, w tym również aktywności edukacyjnej.

Znaczenie aktywności edukacyjnej w życiu osób starszych może mieć również związek z czynnikami, które mają wpływ na podejmowanie aktywności w ogóle. Istnieje ich bardzo wiele, a do najważniejszych należą:

a) wykształcenie – im wyższe wykształcenie posiada jednostka, tym większy poziom aktywności edukacyjnej może wykazywać;

b) środowisko rodzinne – aktywność edukacyjna będzie tu uzależniona od osobowości członków rodziny, pochodzenia, a także od kontaktów z ich członkami (dziećmi, wnukami i innymi krewnymi);

c) stan zdrowia i poziom kondycji fizycznej – im człowiek jest zdrowszy i w lepszej kondycji fizycznej, tym częściej może podejmować aktywność (również edukacyjną);

d) warunki bytowe – mogą skutecznie ograniczać podejmowanie jakiejkolwiek aktywności;

e) płeć – więcej jest kobiet w wieku emerytalnym i to one częściej podejmują wybraną aktywność;

f) miejsce zamieszkania (miasto, wieś) – wiąże się z ofertą rodzajów aktywności edukacyjnej dla seniorów;

g) instytucje kulturalne i oświatowe – im prężniej działają w miejscu zamieszkania określone instytucje (np. uniwersytety trzeciego wieku), tym aktywność edukacyjna seniorów jest większa⁷.

Jak z powyższego wynika, istnieje wiele uwarunkowań i motywów podejmowania przez osoby starsze różnych form aktywności w okresie ich przejścia na emeryturę. Jednakże uznaje się, że sytuacja ekonomiczna i stan zdrowia osób w wieku senioralnym stanowią najważniejsze aspekty wpływające na ich postawy życiowe, a szczególnie na podejmowanie przez nich określonej formy aktywności. Status materialny osób starszych wpływa między innymi na ich decyzje finansowe, świadomość własnych praw, umiejętność adaptacji do zmieniających się warunków rzeczywistości czy świadomość konieczności zapewnienia sobie godnych warunków egzystencji⁸.

⁶ Por. B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, s. 62.

⁷ za B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii ...op.cit.*, s. 162 (z własnymi uwagami).

⁸ por. A. Fabiś, *Edukacja seniorów ...op.cit.*, s. 35.

Wiele osób w wieku senioralnym przywiązuje również dużą wagę do użyteczności procesu kształcenia, zwłaszcza gdy ma ona służyć zaspokajaniu potrzeb poznawczych w zakresie wiedzy utylitarnej. Zdobyte przez osoby starsze umiejętności praktyczne powinny pomóc im w dostosowaniu się do podlegającej nieustannym zmianom rzeczywistości, a co za tym idzie w przezwyciężeniu trudności i barier życia codziennego, w samodzielnej realizacji potrzeb oraz rozwiązywaniu najistotniejszych problemów. Wyrazem tej tendencji jest zapotrzebowanie osób starszych na doksztalcenie w zakresie obsługi telefonu komórkowego, komputera czy też bankomatu. Wykazują oni także chęć konsultacji ze specjalistami z różnych dziedzin, jak dietetycy, rehabilitanci, gerontolodzy czy też prawnicy albo ekonomiści⁹.

Aktywność edukacyjna osób starszych na tle wyników badań własnych

Dotychczasowe badania opublikowane w literaturze przedmiotu wskazują, że najbardziej popularną formą aktywności wśród osób starszych jest aktywność receptywna, która wyraża się w oglądaniu programów telewizyjnych, słuchaniu audycji radiowych, czytaniu gazet i to najczęściej w warunkach domowych. Istotne znaczenie ma również aktywność integracyjna wyrażająca się przede wszystkim w spotkaniach ze znajomymi. Seniorzy są najbardziej aktywni w domu rodzinnym, gdzie korzystają z pomocy lub sami jej udzielają. Niestety, czas wolny osób starszych nie zawsze jest wypełniany, a najczęściej występującą wśród nich postawą jest bierność, apatia, wyłączenie się z życia i w wielu przypadkach bierne oczekiwanie na śmierć. Uznaje się również, że ten bierny styl życia ludzi starszych jest zazwyczaj kontynuacją dotychczasowej postawy życiowej¹⁰.

W kontekście powyższych ustaleń warto odnieść się do wyników przeprowadzonych przeze mnie badań, dotyczących podejmowania aktywności edukacyjnej i zawodowej przez osoby starsze na terenie województwa kujawsko-pomorskiego za pomocą kwestionariusza wywiadu na temat: „Aktywność zawodowa i edukacyjna ludzi starzejących się”, które mogą stanowić pewnego rodzaju potwierdzenie wyżej zaprezentowanych tendencji¹¹.

Podejmowanie aktywności bądź wycofanie się z życia osób starszych należy do problemów pedagogicznych. Najistotniejszą kwestią jest, czy i w jakim zakresie aktywność tych ludzi można wyzwać lub stymulować, zachęcać do niej, uczyć poszukiwania jej wymiarów, gdyż dla zachowania dobrego samopoczucia i zdrowia nie

⁹ T. Aleksander, *Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych*, w: T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, s. 332–335.

¹⁰ M. Halicka, J. Halicki, *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, (w:) B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii ...op.cit.*, s. 165.

¹¹ Zaprezentowane analizy stanowią fragment tych badań w ramach przygotowywanej przez mnie pracy habilitacyjnej. Przeprowadzili je, w roku 2008 i na początku 2009, studenci studiów pedagogicznych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku. W ramach niniejszego opracowania zaprezentowane zostaną opinie 460 osób – emerytów różnych grup zawodowych i wieku życia oraz osób w wieku przedemerytalnym, z okresu do pięciu lat przed ich przejściem na emeryturę. Kryterium doboru badanych wyznaczało miejsce zamieszkania studentów, dlatego ograniczają się one do województwa kujawsko-pomorskiego.

wystarcza zaspokojenie podstawowych potrzeb. Stąd niezwykle istotne jest nie wycofywanie się z aktywnego życia, a po przejściu na emeryturę kontynuowanie lub rozwijanie nowych form aktywności¹². Dlatego też interesującym aspektem badań była próba ukazania, w jaki sposób badani emeryci spędzają czas wolny.

Tabela 1. Sposób spędzania czasu wolnego przez seniorów – zestawienie analityczne

Lp.	Formy spędzania czasu wolnego	Kobiety N=304		Mężczyźni N=156		Ogółem N=460	
		średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru
1	Nadal pracuję zawodowo – kontynuuję pracę dotychczas wykonywaną	2,02	VIII	1,88	XI	2,37	VI
2	Nadal pracuję, lecz w zawodzie dotychczas niewykonywanym	2,26	VII	2,03	VII	2,18	VIII
3	Urzeczywistniam swoje zainteresowania	2,32	V	2,11	V	2,25	VII
4	Realizuję zamiłowania amatorskie, będące jednocześnie źródłem dodatkowego dochodu	1,79	XVI	1,69	XVI	1,76	XVI
5	Podejmuję się aktywności społeczno-kulturalnej	1,85	XV	1,83	XII	1,84	XIV
6	Poświęcam czas głównie rodzinie	3,26	I	2,58	I, II	3,03	I
7	Wiele czytam	2,82	II	2,10	VI	2,57	II
8	Słucham radia, oglądam programy telewizyjne	1,91	XII	2,47	III	2,53	III
9	Uczestniczę w prelekcjach, odczytach wygłaszanych w klubach, domach kultury lub UTW	1,97	XI	1,68	XV	1,87	XII
10	Podąłem/podjęłam naukę w celu uzupełnienia wykształcenia	1,89	XII, XIV	1,82	XIII	1,86	XIII
11	Podąłem/podjęłam naukę dla własnej przyjemności	1,89	XII, XIV	1,90	X	1,89	XI
12	Uprawiam sport	2,00	IX	1,91	IX	1,97	X
13	Uprawiam krajoznawstwo i turystykę	2,65	III	2,26	IV	2,39	V
14	Poświęcam się działalności twórczej, artystycznej	1,98	X	1,45	XVI	1,80	XV
15	Podejmuję aktywność klubową i zabawową	2,31	VI	1,95	VIII	2,06	IX
16	Zajmuję się swoim stanem zdrowia	2,43	IV	2,58	I, II	2,48	IV
17	Inne	1,39	XVII	1,15	XVII	1,31	XVII
	ŚREDNIE WYBORU	2,16	-	1,96	-	2,13	-

Inne: kobiety – praca na działce; mężczyźni – praca na działce, wędkarstwo.

¹² B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej...*op.cit., s. 163–164.

Dla ogólnego zobrazowania prezentowanego problemu sporządzono zestawienie analityczne w tabeli 1¹³.

Wyniki zawarte w powyższej tabeli wskazują na to, że sposób spędzania czasu wolnego przez emerytów charakteryzuje się stosunkowo niewielką różnorodnością. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni na pierwszym miejscu wskazują, iż poświęcają czas głównie rodzinie. Ta odpowiedź osiągnęła najwyższą rangę, ze średnią ogólną – 3,03p. i w skali 1–4 mieści się w formule odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”. Wśród kobiet odpowiedź ta uzyskała średnią ogólną – 3,26p., a wśród mężczyzn – 2,58p. Należy dodać, że wśród mężczyzn tę samą wartość uzyskała odpowiedź: „zajmuję się swoim stanem zdrowia”, mieszcząc obie te odpowiedzi w formule odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”. Na trzecim miejscu badani mężczyźni wskazywali słuchanie radia i oglądanie programów telewizyjnych, ze średnią ogólną – 2,47p., jednakże mieszczącą tę możliwość w formule odpowiedzi negatywnej niepewnej „raczej nie”, co wskazuje, że spędzanie czasu wolnego ograniczają właściwie do spędzania go z rodziną i zainteresowania własnym stanem zdrowia.

W drugiej kolejności kobiety wiele czytają – średnia ogólna – 2,82p., która jest również wyrazem odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”, a następnie uprawiają krajoznawstwo i turystykę – średnia ogólna – 2,65p. (również mieszcząc się w odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”).

Generalnie rzecz ujmując emeryci najwięcej wolnego czasu poświęcają rodzinie – średnia ogólna – 3,03p., w drugiej kolejności wiele czytają – średnia ogólna – 2,57p. oraz słuchają radia i oglądają różne programy telewizyjne – III ranga, przy średniej ogólnej – 2,53p. Wszystkie te średnie są wyrazem odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”.

Skłonność do spędzania czasu wolnego i poświęcania go rodzinie, zwłaszcza wśród starszych kobiet, może świadczyć nie tylko o silnych więziach łączących je z rodziną, ale również o wysokim poziomie świadomości, że rodzina sama w sobie stanowi ogromną siłę oddziaływania, której nie można w pełni zastąpić wpływami innych osób bądź instytucji.

Coraz bardziej zauważalne jest powstawanie kryzysowych sytuacji we współczesnych rodzinach polskich. Dlatego też istotnej wagi nabiera przygotowanie przyszłych rodziców do świadomości i odpowiedzialności w zakresie pełnienia ról rodzicielskich, by potrafili z większymi umiejętnościami i kompetencjami wychowawczymi realizować zadania w stosunku do swoich dzieci¹⁴. W związku z tym nieodzowna może okazać się pomoc innych członków rodziny, na przykład dziadków przebywających na

¹³ Przed analizą zebranego materiału dokonane zostały jego obliczenia ilościowe. Badani emeryci mieli za zadanie określić sposób spędzania czasu wolnego poprzez dokonanie wartościowania. Uzyskane odpowiedzi zostały odpowiednio pomnożone: „TAK” razy 4, „RACZEJ TAK” razy 3, „RACZEJ NIE” razy 2 i „NIE” razy 1. Uzyskane wartości punktowe podzielono przez liczbę badanych osób i otrzymano średnią wartość wyboru. Dla tej średniej z kolei zastosowano następujące przedziały wartościowania: do 1,50 p. – odpowiedź negatywna pewna – nie; od 1,51 p. do 2,50 p. – odpowiedź negatywna niepewna – raczej nie; od 2,51 p. do 3,50 p. – odpowiedź pozytywna niepewna – raczej tak; powyżej 3,50 p. – odpowiedź pozytywna pewna – tak.

¹⁴ Por. H. Cudak, *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa 1999, s. 335–339.

emeryturze, dysponujących nie tylko wolnym czasem, ale głównie mądrością życiową i doświadczeniem.

Inne formy spędzania czasu wolnego zarówno wśród badanych kobiet, jak i mężczyzn, znalazły się w formule odpowiedzi negatywnej niepewnej „raczej nie” i pewnej „nie”, co wskazuje, że ankietowani seniorzy spędzają czas wolny w sposób mało urozmaicony, nie podejmując się szczególnych form aktywności, a wszelkiego rodzaju formy podejmowania aktywności edukacyjnej osiągnęły jedno z najniższych wartości. I tak – podejmowanie nauki dla własnej przyjemności uzyskało rangę XI, podejmowanie nauki w celu uzupełnienia wykształcenia – rangę XII, a uczestnictwo w prelekcjach, odczytach wygłaszanych w klubach, domach kultury lub uniwersytetach trzeciego wieku – rangę XIII.

Powyższe tendencje uzyskały potwierdzenie w analizach dotyczących podejmowania form aktywności przez badane osoby starsze po ich przejściu na emeryturę. Wyniki badań w postaci zestawienia analitycznego przedstawia tabela 2.

Dane zawarte w tabeli wskazują, że główną formą aktywności, podejmowaną przez badanych seniorów jest aktywność domowo-rodzinna. Ta odpowiedź osiągnęła najwyższą rangę, ze średnią ogólną – 3,66p. i mieści się w formule odpowiedzi pozytywnej pewnej „tak”. Drugą rangę, ze średnią ogólną – 3,24p. uzyskała aktywność rekreacyjna, a ranga trzecia została przypisana aktywności kulturalnej, ze średnią ogólną – 3,02p. Wszystkie te średnie są wyrazem odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”.

Tabela 2. Formy aktywności podejmowane przez badanych seniorów, po ich przejściu na emeryturę – zestawienie analityczne

Lp.	Formy aktywności	Kobiety N=304		Mężczyźni N=156		Ogółem N=460	
		średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru
1	Aktywność domowo-rodzinna	3,72	I	3,55	I	3,66	I
2	Aktywność kulturalna	3,12	III	2,82	V	3,02	III
3	Aktywność zawodowa	2,62	VI	2,95	IV	2,73	V
4	Aktywność społeczna	1,97	VII	2,51	VI	2,15	VII
5	Aktywność edukacyjna	2,71	V	1,99	VII	2,46	VI
6	Aktywność religijna	2,91	IV	3,20	III	3,01	IV
7	Aktywność rekreacyjna	3,17	II	3,37	II	3,24	II
8	Inna aktywność	1,15	VIII	1,23	VIII	1,19	VIII
	ŚREDNIE WYBORU	2,67	-	2,70	-	2,68	-

Inna aktywność: kobiety – praca na działce, hodowla kwiatów; mężczyźni – sport, wędkarstwo, myślistwo, spacer, praca w ogródku.

Stosunkowo niską rangę VI uzyskała aktywność edukacyjna, ze średnią ogólną – 2,46p., mieszczącą się w formule odpowiedzi negatywnej niepewnej „raczej nie”, potwierdzająca niewielkie zainteresowanie badanych emerytów edukacją.

Zdaniem wielu autorów istnieje wiele teorii wskazujących na fakt, iż styl życia oraz podejmowanie różnych form aktywności przez osoby w wieku senioralnym jest konsekwencją wcześniejszego stylu życia (co zostało podkreślone wyżej). W związku z tym istotnym uzupełnieniem powyższych ustaleń jest ukazanie form aktywności, podejmowanych przez badanych emerytów w okresie ich aktywności zawodowej. Wyniki w formie zestawienia analitycznego prezentuje tabela 3, z której wynika, że pierwszą rangę wśród form aktywności podejmowanych przez badanych seniorów w okresie aktywności zawodowej uzyskała aktywność domowo-rodzinna (średnia ogólna – 3,43p.), a drugą rangę, ze średnią ogólną – 3,35p. – aktywność kulturalna. Ranga trzecia została przypisana aktywności zawodowej, ze średnią ogólną – 3,20p.

Tabela 3. Formy aktywności w okresie aktywności zawodowej, podejmowane przez badanych emerytów – zestawienie analityczne

Lp.	Formy aktywności	Kobiety N=304		Mężczyźni N=156		Ogółem N=460	
		średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru	średnia wyboru	ranga wyboru
1	Aktywność domowo-rodzinna	3,54	II	3,22	II	3,43	I
2	Aktywność kulturalna	3,59	I	2,88	VI	3,35	II
3	Aktywność zawodowa	3,27	III	3,06	V	3,20	III
4	Aktywność społeczna	2,86	V	3,11	IV	2,93	IV
5	Aktywność edukacyjna	2,45	VII	3,18	III	2,70	VII
6	Aktywność religijna	2,97	IV	2,22	VII	2,71	VI
7	Aktywność rekreacyjna	2,75	VI	3,27	I	2,92	V
8	Inna aktywność	1,18	VIII	1,20	VIII	1,20	VIII
	ŚREDNIE WYBORU	2,80	-	2,77	-	2,80	-

Inna aktywność: kobiety – praca na działce, hodowla kwiatów; mężczyźni – sport, wędkarstwo, myślistwo.

Stosunkowo niską rangę – VII uzyskała aktywność edukacyjna, ze średnią ogólną – 2,70p. (mieszczącą ją w formule odpowiedzi pozytywnej niepewnej „raczej tak”), potwierdzająca również niewielkie zainteresowanie badanych emerytów podejmowaniem dalszego kształcenia w okresie ich aktywności zawodowej. Występuje tu jednak dość wyraźna różnica, jeśli weźmie się pod uwagę płeć. Wśród mężczyzn ta możliwość uzyskała rangę III, natomiast wśród kobiet dopiero rangę VII. Można przypuszczać, iż ma to związek z tym, że aktywność zawodowa badanych osób przypadała

generalnie na okres gospodarki centralnie sterowanej, gdzie dominował tzw. tradycyjny model rodziny i na barkach mężczyzn spoczywał głównie ciężar jej utrzymania, a podejmowanie przez nich aktywności edukacyjnej było uwarunkowane uzyskaniem przez nich określonego stanowiska pracy. Potwierdziły to wypowiedzi emerytów, którzy uzasadniając swoją niechęć do podejmowania aktywności edukacyjnej na emeryturze, wskazywali właśnie na to, iż nie ma konieczności uzupełniania przez nich wykształcenia, które zdobyli już dla wykonywania konkretnego zawodu.

Biorąc pod uwagę powyższe analizy, można uznać, że stanowią one potwierdzenie ogólnych tendencji wskazujących na kontynuację postaw i stylu życia osób w wieku senioralnym z wcześniejszych faz rozwojowych.

Istotnym dopełnieniem zaprezentowanych analiz była próba ustalenia, czy badani seniorzy podejmują lub zamierzają podjąć naukę przebywając na emeryturze. Odpowiedź twierdzącą podało zaledwie 138 osób, czyli 30,0% badanych (przy N=460); w tym 34,2% kobiet (104 osoby, przy N=304) i 21,8% mężczyzn (34 osoby, przy N=156).

Natomiast zdecydowana większość badanych stwierdziła, że nie podejmuje i nie zamierza podjąć nauki na emeryturze – aż 70,0%, w tym 65,8% kobiet oraz 78,2% mężczyzn.

Główną przyczyną takiego stanu rzeczy, zdaniem zarówno ankietowanych kobiet, jak i mężczyzn był brak czasu i brak chęci. Poza tym badani nie widzieli ani konieczności, ani potrzeby podejmowania nauki. Uznawali na ogół, że na emeryturze przyszedł czas na wypoczynek. Ponadto kobiety wskazywały na brak czasu ze względu na poświęcenie domowi i rodzinie. Uzasadniały swój brak motywacji tym, iż „nauka jest dla młodych, a osoby starsze nie uczą się jak młode”. Ich zdaniem, młodzi ludzie po ukończeniu określonego szczebla kształcenia nie mogą znaleźć pracy, a co dopiero osoby w wieku starszym. Niektórzy z badanych mężczyzn wskazali na brak ofert dotyczących edukacji w zamieszkiwanej miejscowości.

Aktywność edukacyjna osób starszych na ogół rozpatrywana jest w literaturze z innymi formami aktywności i prezentowana jest jako „aktywność edukacyjna i kulturalna” lub „aktywność edukacyjna i społeczna”. Wiąże się to między innymi z tym, że edukacja osób starszych ukierunkowana jest również na przygotowanie ich do czynnego udziału w kulturze i społeczeństwie. Dlatego też warto ukazać instytucje, z których korzystali badani seniorzy w realizacji tych form aktywności. Należy tu dodać, że rola tych instytucji jest niezwykle istotna, gdyż ich funkcjonowanie stanowi częstokroć uzupełnienie, a wręcz kompensację działań przypisywanych rodzinie. Zaspokajają one potrzeby towarzystwa, afiliacji, akceptacji, partnerstwa. Organizują również pośrednio życie towarzyskie i umożliwiają nawiązywanie nowych kontaktów, dzielenie się doświadczeniem itp.¹⁵. Wyniki badań przedstawia tabela 4.

Dane z powyższej tabeli wskazują, że najbardziej popularnymi instytucjami wspierającymi aktywność edukacyjną osób w wieku senioralnym, są kluby seniora. Tę możliwość wskazało 36,3% badanych (przy N=132), w tym 39,6% kobiet (przy

¹⁵ J. Wawrzyniak, *Aktywność edukacyjna jako styl życia w starości (i na emeryturze)*, (w:) R. Konieczna-Woźniak (red.), *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*, Poznań 2008, s. 279.

N=101) i 25,8% mężczyzn (przy N=31). W drugiej kolejności były to domy kultury – 23,5% (25,7% kobiet oraz 16,1% mężczyzn), a następnie stowarzyszenia społeczne – 18,2% (16,9% kobiet oraz 22,6% mężczyzn). Najniższy odsetek wskazań uzyskały uniwersytety trzeciego wieku – 11,4% (11,9% kobiet oraz 9,7% mężczyzn). Wśród innych instytucji wymieniane były najczęściej: Akademia Kobiet, Stowarzyszenie Rodzin Katolickich, ZNP, TKKF, Polski Związek Emerytów, Inwalidów i Rencistów, kluby sportowe (głównie wśród mężczyzn). Pojedyncze osoby wskazywały na Polski Związek Niewidomych i Związek Kombatantów.

Tabela. 4. Instytucje, z których korzystają seniorzy w realizacji aktywności edukacyjnej, kulturalnej i społecznej

Lp.	Instytucje	Płeć				Ogółem N=132	
		Kobiety N=101		Mężczyźni N=31			
		L	%	L	%	L	%
1	Klub Seniora	40	39,6	8	25,8	48	36,3
2	Dom Kultury	26	25,7	5	16,1	31	23,5
3	Stowarzyszenia społeczne	17	16,9	7	22,6	24	18,2
4	Uniwersytet Trzeciego Wieku	12	11,9	3	9,7	15	11,4
5	Inne	6	5,9	8	25,8	14	10,6

Niektóre z badanych osób nie udzieliły na to pytanie odpowiedzi lub udzieliły więcej niż jedną odpowiedź.

Wysoka ranga klubów seniora jako instytucji wspierającej aktywność edukacyjną osób starszych napawa optymizmem i budzi nadzieję na rozwój tych instytucji w przyszłości. Jednakże należy zwrócić uwagę na fakt, że wskazywał na nie stosunkowo niewielki odsetek badanych korzystających z tej formy aktywności (30,0% badanych emerytów). W wielu miastach, a tym bardziej w małych miasteczkach i wioskach liczebność tego typu klubów jest jeszcze stosunkowo niewielka. A te, które istnieją, charakteryzują się odbiegającą od ideału organizacją zajęć dla seniorów, co wiąże się między innymi z niedostatkiem specjalistycznych szkoleń dla pracowników tych placówek.

Podsumowanie

Reasumując powyższe rozważania, można stwierdzić, że znaczenie aktywności edukacyjnej wśród osób w wieku senioralnym w chwili obecnej nie jest jeszcze przez nich w pełni doceniane. Nie doceniają jej również inne grupy społeczne, wśród których funkcjonuje jeszcze wiele negatywnych, głęboko zakorzenionych stereotypów dotyczących starości i starzenia się. Starzenie się, a co za tym idzie prawidłowe przystosowanie się do starości nie dla każdego człowieka jest zadaniem prostym, a ludzie w tym zakresie przyjmują na ogół dość różnorodne postawy, w wielu przypadkach nacechowane lękiem i obawami przed tym etapem życia. Dlatego tak bardzo istotna jest popularyzacja

wiadomości na temat procesu starzenia się i jego przyczyn, profilaktyka i wychowanie do starości, o czym wspomniano już na wstępie tego opracowania.

Niebagatelne znaczenie ma tu właśnie edukacja, rozumiana jako całozyciowy proces, dający każdemu człowiekowi, niezależnie od wieku, możliwość poznawania i współtworzenia otaczającej rzeczywistości, bycia i działania w niej oraz współzycia z innymi ludźmi¹⁶.

Edukacja stanowi szczególne wyzwanie dla osób w wieku senioralnym, gdyż pozwala im zrozumieć dokonujące się zmiany we współczesnym świecie. Istotne jest również dla nich to, że współczesne uczenie się to nie tylko uczestniczenie w zorganizowanych formach nauki, ale również czerpanie wiedzy z sytuacji życiowych, przeżyć własnych i innych osób oraz poznawanie i zrozumienie siebie, innych oraz otaczającego świata¹⁷.

Zaprezentowane rozważania wskazują, jak ważna jest problematyka podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby w wieku senioralnym. Jest ona formą, która może skutecznie przeciwdziałać niekorzystnym zjawiskom apatii, depresji, chęci odosobnienia i łączącym się z nimi poczuciem bezużyteczności, dzięki zaspokajanej potrzebie samorozwoju i realizacji siebie. Stanowi jedną z najlepszych form realizacji profilaktyki patologii życia społecznego w starości poprzez pogłębianie wiedzy i poszerzanie własnych horyzontów. Aktywność edukacyjna zapobiega również zanikowi funkcji poznawczych, utrzymuje jednostkę w dobrej kondycji intelektualnej, będącej warunkiem utrzymania kontaktów ze światem i społeczeństwem, a co za tym idzie, stanowiącej podstawę uczestniczenia w życiu w satysfakcjonującym stopniu¹⁸.

Należy także zwrócić uwagę na konieczność prowadzenia szerszych badań w zakresie problematyki związanej z przystosowaniem do starości, a co za tym idzie, z wyzwalaniem i stymulowaniem do różnych form aktywności osób starszych oraz do podejmowania różnorodnych działań pozwalających na możliwie jak najbardziej niezależne ich funkcjonowanie w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości.

Bibliografia

1. Aleksander T. (red.), (2009), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*. (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23–24 czerwca 2009), tom II, Kraków.
2. Dziegielewska M. (red.), (1997), *Przygotowanie do starości*, Łódź.
3. Frąckiewicz L. (red.), (2002), *Polska a Europa. Procesy demograficzne u progu XXI wieku. Proces starzenia się ludności Polski i jego społeczne konsekwencje*, Katowice.
4. Halicki J., (2000), *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej*, Białystok.
5. Konieczna-Woźniak R. (red.), (2008), *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – Radości – Dylematy*, Poznań.

¹⁶ Por. G. Orzechowska, *Rola edukacji w późnej dorosłości*, (w:) T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*. (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23–24 czerwca 2009), tom II, Kraków 2009, s. 440.

¹⁷ Por. O. Czerniawska, *Uczenie się jako styl życia*, (w:) M. Dziegielewska (red.), *Przygotowanie do starości*, Łódź 1997, s. 19.

¹⁸ J. Wawrzyniak, *Aktywność edukacyjna jako styl życia w starości (i na emeryturze)*...op.cit., s. 279.

6. Kowaleski J.T. (red.), (2006), *Ludzie starzy w polskim społeczeństwie w pierwszych dekadach XXI wieku*, Łódź.
7. Synak B. (red.), (2002), *Polska starość*, Gdańsk.
8. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa.
9. Wujek T. (red.), (1992), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Warszawa.
10. Zych A., (1999), *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*, Katowice.

dr Iwona MANDRZEJEWSKA-SMÓL

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

iwonman@ukw.edu.pl

Renata TOMASZEWSKA-LIPIEC

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

Edukacja w zakładzie pracy. Kontekst teoretyczny a wyniki badań własnych

Education at work. Theoretical context and results from own research

Słowa kluczowe: edukacja całościowa, ustawiczna edukacja dorosłych, organizacja ucząca się.

Key words: lifelong learning, continuing education of adults, learning organization.

Abstract

One of the principal requirements of modern economy which determines competitiveness of all functioning entities is increasing workers' professional qualifications. Education of adults as an element of learning is a process in which a workplace performs significant part. The aim of analyzing included in this study is to present my own selected research results of pursuing educational activity in working places.

*„Okoliczności związane z pracą i okoliczności uczenia się
coraz bardziej zbliżają się do siebie,
stają się wręcz identyczne
z punktu widzenia zdolności mobilizacyjnych”¹.*

¹ Komisja Europejska, Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa 1997, s. 22.

Wprowadzenie

Dynamiczne i intensywne przemiany zachodzące na świecie zarówno o charakterze politycznym, społecznym, kulturowym, jak i technicznym, stanowią wyzwanie dla wszystkich podmiotów gospodarczych. Przeobrażenia te powodują, iż jednym z głównych nurtów zainteresowań podejmowanych na gruncie wielu nauk jest obecnie problematyka *edukacji w środowisku pracy*. Zagadnienie to interesuje każdą jednostkę zarówno realizującą się w roli pracownika, jak i pracodawcy, a także do owych ról dopiero się przygotowującą. Praca zawodowa jako przestrzeń uczenia się posiada znaczący wpływ zarówno na warunki, jak i na proces aktywności edukacyjnej ludzi dorosłych. Zakłady pracy w coraz większym stopniu stają się znaczącymi środowiskami edukacyjnymi, a także strategicznymi instytucjami w dążeniu do budowania *społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*.

Zakład pracy jako instytucja edukacyjna

Edukacja ma znaczenie dla rozwoju zakładów pracy z dwóch powodów. Po pierwsze umożliwia ona podnoszenie poziomu kwalifikacji zawodowych pracowników w zakresie wypełniania przez nich zadań produkcyjnych bądź usługowych, które są jednocześnie ich bezpośrednimi celami. Uzyskane wyniki uczenia się zwiększają tym samym oparty na zasobach potencjał ekonomiczny zakładów pracy. Założenie to jest zgodne z jedną z podstawowych zasad zarządzania zasobami ludzkimi głoszącą konieczność inwestowania w pracowników w celu tworzenia potrzebnego kapitału intelektualnego, a więc zwiększania będących w dyspozycji przedsiębiorstw zasobów wiedzy i umiejętności. W myśl teorii kapitału ludzkiego to posiadane przez pracownika kwalifikacje, których źródłem jest edukacja, realizowana zwłaszcza w zakładach pracy, tworzą kapitał produkcyjny. Po drugie równoległe z wypełnianiem zadań zawodowych, realizowane są także cele ogólnoludzkie. Każdy zakład pracy jest systemem społecznym, który stanowi rodzaj instrumentarium służącego ludziom w realizacji ich potrzeb i osiąganiu celów. Edukacja staje się siłą napędową wielu działań, stanowiąc przede wszystkim o indywidualnej możliwości utrzymania się na rynku pracy. Ponadto ułatwia osobom zatrudnionym rozwój takich kompetencji, które pozwolą im na realizację wyższych potrzeb, zapewnią zaspokojenie bezpieczeństwa, przynależności oraz rozbudzą potrzebę samorealizacji. Sprzyja również identyfikacji z innymi pracownikami oraz pracodawcą. Kierując się prawem wzajemności, zakłady pracy w naturalny sposób tworzą warunki dla edukacji. Jakość uczenia się, które zachodzi w organizacjach, jest jednak uzależniona od ich specyfiki. Oznacza to, że organizacja nie jest po prostu narzędziem do prowadzenia uczenia się, ale jest miejscem, gdzie możliwe jest zarówno wspieranie procesu uczenia się, jak i jego blokowanie. Ten tok rozumowania zaproponowany przez teoretyków nowatorskiego podejścia do edukacji dorosłych doprowadził do uznania istotnej roli zakładów pracy jako instytucji edukacyjnych².

² M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009, s. 101 i nast.; M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2007, s. 481.

Podstawowe założenia będące punktem wyjścia przy wspieraniu procesu edukacji w zakładach pracy są następujące:

1. Uczestnicy organizacji uczą się w sposób naturalny podczas pracy, jednakże potrzebują pomocy, aby uczyć się systematycznie i aby uczenie mogło być wręcz wymagane.
2. Aby uczenie się występowało tam, gdzie jest to konieczne, wymaga się zarówno wspierających systemów, jak i pozytywnego klimatu organizacyjnego.
3. Edukacja jest postrzegana jako wartościowa z punktu widzenia osiągania celów organizacji.
4. Organizacja jest zdolna korzystnie zmieniać się w sposób ciągły poprzez edukację³.

W świetle powyższych założeń edukacja w zakładach pracy może przyjmować jedną z trzech postaci:

1. *Miejsce pracy jako miejsce pracy.* W tym wypadku nauka i praca są od siebie oddzielone w przestrzeni, przy czym pewien rodzaj ustrukturyzowanego uczenia odbywa się w pobliżu stanowiska pracy. Może mieć np. miejsce w centrach szkoleniowych firmy lub punkcie szkoleniowym w zakładzie pracy, gdzie uczący się mogą obserwować odtwarzany dla nich proces produkcyjny.

2. *Miejsce pracy jako środowisko, w którym zachodzi uczenie się.* W tym wypadku miejsce pracy samo staje się środowiskiem, w którym nabywana jest wiedza. Występują tu różne związane z wykonywaną pracą działania. Edukacja jest zamierzona i zaplanowana. Dąży się do tego, by wspierać, monitorować i ustrukturyzować proces uczenia się pracowników.

3. *Nauka i praca są ze sobą nierozzerwalnie połączone.* W tym wypadku edukacja ma charakter nieformalny. Stanowi ona część wykonywanej codziennej pracy i jest wbudowana w rutynowe zadania. Pracownicy nabywają umiejętności i wiedzę, rozwiązując problemy pojawiające się w trakcie wykonywanej pracy. Proces ten można nazwać ustawicznym uczeniem się. Jak ujmuje to S. Zuboff: *Uczenie się nie jest czymś oddzielnym od działań produkcyjnych, czemu trzeba poświęcić osobny czas, ono stanowi centrum tych działań*⁴.

Warto podkreślić, iż edukacja w zakładach pracy włącza elementy organizacji formalnej, jak i nieformalnej. Formalne procesy uczenia się mają charakter zinstytucjonalizowany, wyrażający się przez stosowanie sprawdzonych, powtarzalnych i ujednoliconych sposobów oraz procedur. Z kolei nieformalne procesy uczenia się mają charakter spontaniczny, związany z indywidualnym zainteresowaniem, ukierunkowaniem na sam fakt nauki, z którego czerpie się satysfakcję, głównie w wyniku możliwości wykorzystania efektów edukacji w organizacji. Trudno jest wyraźnie rozdzielić formalne i nieformalne uczenie się od siebie. Większość tych procesów przebiega równolegle i przeplata się wzajemnie. Obecnie można zaobserwować znaczny rozwój nieformalnych systemów uczenia się. Jednym z powodów tego stanu rzeczy jest coraz szersze wykorzystanie sieci komputerowych i nowoczesnego oprogramowania sprzy-

³ Cit. za: J. Batorski, *Organizacja efektywnie ucząca się*, Dąbrowa Górnicza 2002, s. 33.

⁴ Cit. za: M. Armstrong, *Zarządzanie...*, op. cit., s. 506.

jających kontaktom ludzi nawet podczas pracy. Procesy niesformalizowanego uczenia się następują najczęściej w chwili pojawienia się potrzeby zdobycia nowej wiedzy. Dlatego też charakteryzować się mogą spontanicznością i elastycznością. Dodatkowo wielokrotnie część pracy pracownika to realizowanie jakiegoś elementu uczenia się organizacji, np. zdobywanie informacji, ich przetwarzanie, tworzenie projektów itp. Formalne procesy edukacji wymagają natomiast przeprowadzenia czasochłonnego planowania i organizowania. Odroczenie w czasie procesu uczenia się w stosunku do potrzeb osłabia jednak motywację do nauki i zaangażowania procesów twórczych, co w konsekwencji wpływa na spodziewany poziom efektywności⁵.

Podkreślając rangę edukacji mającej miejsce na terenie zakładów pracy, wskazać można spektrum różnych jej form, od nieformalnych do sformalizowanych, obejmujących m.in.:

- niespodziewane doświadczenia i spotkania, których „produktem ubocznym” jest uświadomione lub nieuświadomione uczenie się,
- nowe zadania i uczestnictwo w zespołach lub inne wyzwania związane z pracą sprzyjające uczeniu się i rozwojowi,
- samodzielne zainicjowane i zaplanowane doświadczenia, z wykorzystaniem różnych mediów oraz poszukiwaniem trenera lub mentora włącznie,
- grupy doskonalenia jakości i inne aktywne formy uczenia się, mające na celu propagowanie ustawicznego uczenia się służącego do ciągłego podnoszenia poziomu jakości,
- dostosowanie struktury uczenia się do planowania rozwoju kariery lub planowania rozwoju osobistego,
- łączenie bardziej i mniej ustrukturalizowanych form uczenia się,
- specjalnie opracowywane programy mentoringu, coachingu lub uczenia się w miejscu pracy i in.⁶.

Powyższe sposoby łączą w sobie podstawowe procesy związane z *teorią uczenia się w organizacji*, a mianowicie: uczenie się nieformalne i sformalizowane, uczenie się w miejscu pracy, samodzielne uczenie się, planowanie rozwoju osobistego, planowanie doświadczenia zawodowego, uczenie się przez działanie oraz nauka w terenie. Wskazana teoria zajmuje się opisem sposobów realizowania edukacji w ramach organizacji. Skupia się ona na kształceniu zbiorowym. Uwzględnia bowiem fakt, iż zakłady pracy same nie wykonują działań, których efektem jest uczenie się – robią to poszczególni pracownicy. Zakłady pracy mogą natomiast stwarzać warunki ułatwiające naukę⁷.

Teoria uczenia się w organizacji stała się podstawą do wprowadzenia pojęcia *organizacji uczącej się*, która jest współcześnie najbardziej rozpowszechnioną koncepcją uczenia się w miejscu pracy. Opiera się na założeniu, iż na rynku może prze-

⁵ A. Potocki (red.), *Zachowania organizacyjne. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 289 i nast.; E. Stańczyk-Hugiet, *Formalne i nieformalne procesy uczenia się w organizacji*, [w:] K. Zimniewicz (red.), *Instrumenty zarządzania we współczesnym przedsiębiorstwie*, Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej nr 36, Poznań 2003, s. 309.

⁶ Cit. za: M. Armstrong, *Zarządzanie...*, op. cit., s. 504.

⁷ Tamże, s. 480–504.

trwać tylko ta firma, która pomaga swoim pracownikom nieustannie poprawiać wytwarzane produkty lub świadczone usługi, doskonaląc przy tym własne struktury. Przedsiębiorstwo uczące się to organizacja, która ułatwia uczenie się wszystkich pracowników i nieustannie przeobraża się. Koncepcja ta podkreśla szczególne znaczenie edukacji w zakładach pracy, obejmującej procesy podnoszące nie tylko kwalifikacje zawodowe, ale także kompetencje społeczne pracowników. Przyjmuje także, iż inwestowanie w edukację i wykształcenie staje się w dzisiejszych czasach nie tylko dobrą wolą pracodawcy, ale wręcz obowiązkiem. Poziom kwalifikacji i kompetencji zatrudnionych dostosowany do potrzeb rynku pracy przyczynia się bowiem w znaczącym stopniu do sukcesu każdego współczesnego zakładu pracy.

Zasygnalizowana problematyka stała się inspiracją do podjęcia badań własnych poświęconych edukacji w zakładach pracy. Grupa badawcza obejmowała 50 podmiotów prowadzących swoją działalność na terenie miasta Bydgoszcz. Wstępne wnioski z badań zostały już opublikowane⁸. Wybrane konkluzje zawarto w drugiej części niniejszego opracowania.

Edukacja w praktyce działania zakładu pracy

Wyniki badań własnych wykazały, iż edukacja w zakładach pracy uzyskała trwałe podstawy prawne. Systematyczną działalność edukacyjną odnotowano w 58,0% badanych organizacji gospodarczych. Z kolei sporadyczną działalność w tym zakresie odnotowano w przypadku 34,0% organizacji. Za realizację procesu edukacji odpowiedzialny jest przede wszystkim dział personalny (32,0% firm). Tworzone są również stanowiska do spraw edukacji, które przypisywane są najczęściej pracownikowi działu personalnego lub innym osobom wyznaczonym przez pracodawcę. Ze względu na obligatoryjny obowiązek dotyczący wymogu organizowania i/lub kierowania zatrudnionych na szkolenia w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy oraz przepisów przeciwpożarowych, większość zakładów pracy (88,0%) zatrudnia pracownika odpowiedzialnego za wskazany obszar. W niewielkim zakresie działalność edukacyjną prowadzą natomiast specjalnie powołane do tego celu komórki organizacyjne (4,0%).

Planowanie i prowadzenie edukacji odbywa się za pośrednictwem kierowników/dyrektorów poszczególnych działów/zespołów składających się na dany zakład pracy. Pod koniec każdego roku kalendarzowego dokonują oni oceny potrzeb edukacyjnych podlegających im jednostek i zgłaszają je do działu personalnego, który dokonuje analizy ich zasadności i kosztów. Dział ten przygotowuje następnie plan zbiorczy dla potrzeb całego zakładu, określany często mianem Planu rzeczowo-finansowego szkoleń. Dokument ten obejmuje treści i formy edukacji klasyfikowane w zależności od przyjętego w danym przedsiębiorstwie podziału na:

- edukację wewnętrzną (prowadzoną na terenie zakładu pracy przez zatrudnionego pracownika) i zewnętrzną (prowadzoną zarówno na terenie, jak i poza zakładem pracy przez osobę niebędącą pracownikiem organizacji),

⁸ R. Tomaszewska-Lipiec, *Zakład pracy jako organizacja ucząca się – wybrane wyniki badań*, [w:] Szkoła. Zawód. Praca 1/2010.

- edukację otwartą (dla wszystkich zainteresowanych pracowników) i zamkniętą (dla wybranego grona zatrudnionych dotyczącą głównie kwestii prawnych i finansowych),

- edukację indywidualną i grupową,
- edukację obowiązkową i nieobowiązkową,
- edukację obligatoryjną (stanowiskową – uprawniającą do pracy, dotyczącą głównie pracowników działalności podstawowej i wiążącą się z eksploatacją maszyn i urządzeń oraz dozorowaniem), doksztalającą (rozszerzającą, fakultatywną przeznaczoną głównie dla pracowników administracyjnych), a także specjalistyczną (dla kadry kierowniczej i zarządzającej).

Do wskazanego planu dołącza się także Listę kwalifikowanych dostawców usług edukacyjnych oraz Zestawienie kosztów edukacji z podziałem na poszczególne działy. Zawiera on również wykaz ilości osób, termin i miejsce realizacji, organizatora, a także przewidywany koszt. Ostateczna decyzja dotycząca zatwierdzenia i wdrożenia planu podejmowana jest – w zależności od zakładu pracy – najczęściej przez Prezesa Zarządu (89,0% organizacji). Zakłady pracy odnotowują ponadto aktywność edukacyjną pracowników prowadząc dokumentację obejmującą m.in. karty szkoleń, uzyskane zaświadczenia i dyplomy oraz ankietę oceny danej formy edukacji. Należy podkreślić, iż w praktyce działalności zakładów pracy rzadko zdarza się, aby Wniosek dotyczący zapotrzebowania na szkolenie został złożony osobiście przez zainteresowanego nauką pracownika. Najczęściej to kierownik wskazuje na konkretną osobę i proponuje jej uczestnictwo w określonej formie edukacji. Pracodawcy deklarowali jednak, iż coraz większego znaczenia w tym względzie nabiera inicjatywa własna zatrudnionych.

Zakłady pracy z coraz większą intensywnością inwestują w bazę materiałowo-dydaktyczną (42,0% firm) i organizują tzw. edukację wewnętrzną (40,0%). Taki sposób prowadzenia działalności edukacyjnej stosowany jest w szczególności ze względu na konieczność obniżenia kosztów kształcenia pracowników i prowadzony jest przez właścicieli firm i kadrę kierowniczą, a także specjalnie w tym celu przeszkolonych lub najbardziej doświadczonych pracowników. W przypadku zaś zasobów składających się na bazę materiałową wymieniano głównie: salę konferencyjną (20,0% organizacji), a także wyposażenie techniczne, w tym komputer i rzutnik (20,0%). W niewielkim jeszcze zakresie zakłady pracy inwestują w materiały dydaktyczne dla pracowników (2,0%). W jednym tylko przedsiębiorstwie funkcjonowała biblioteka dostępna dla wszystkich zatrudnionych.

Wśród specjalistów ds. edukacji wymieniano m.in.:

- specjalistę ds. zarządzania zasobami ludzkimi – 4,0% organizacji,
- trenera wewnętrznego – 4,0%,
- specjalistę ds. szkoleń i komunikacji – 4,0%,
- specjalistę ds. rozwoju zawodowego – 2,0%,
- specjalistę ds. personalnych – 2,0%,
- specjalistę ds. edukacji ekologicznej – 2,0%,
- pełnomocnika ds. zapewnienia jakości – 2,0%.

Do grupy tej zaliczano także kierowników działów. Niektóre zakłady pracy (5,0%) posiadają zatrudnionego tłumacza przysięgłego (najczęściej germanistę bądź anglistę), który zajmuje się dokumentacją zagraniczną oraz prowadzi kursy językowe dla pracowników. Zdarza się także, iż specjalistą ds. edukacji jest jedynie okresowo wynajmowany pracownik np. z firmy szkoleniowej, który prowadzi zajęcia dydaktyczne w organizacji. Do zadań wymienionych specjalistów należy m.in. tworzenie programów edukacyjnych lub korekta już istniejących. Są oni również aktywnymi realizatorami wszelkich przedsięwzięć w tym zakresie oraz uczestnikami procedury ich oceniania.

Równolegle do samodzielnego realizowania edukacji, zakłady pracy podejmują współpracę z partnerami zewnętrznymi, m.in.: z firmami szkoleniowymi (66,0%), ośrodkami doskonalenia zawodowego (32,0%), wojewódzkimi i powiatowymi urzędami pracy (28,0%), stowarzyszeniami edukacyjnymi, gospodarczymi i społecznymi (26,0%), organizacjami branżowymi i związkami zawodowymi (14,0%), ochotniczymi hufcami pracy (8,0%), urzędami i instytucjami państwowymi (6,0%). Uzyskane dane pozwalają określić znaczącą rolę firm szkoleniowych w tym obszarze aktywności. Charakter tej współpracy związany jest przede wszystkim z zaspokojeniem bieżących potrzeb zakładów (82,0%), a jedynie w 16,0% jest trwały i systematyczny. Wśród czynników decydujących o wyborze danej firmy i oferty edukacyjnej pracodawcy wskazywali na:

- aktualną potrzebę (90,0%),
- cenę edukacji (60,0%),
- miejsce i warunki organizacyjne (38,0%),
- renomę ośrodka (32,0%),
- długość trwania edukacji (22,0%),
- materiały, publikacje (20,0%),
- osoby trenerów/wykładowców, którzy: *powinni reprezentować wysoki poziom merytoryczny* (23,0%).

W trakcie przeprowadzania badań wielokrotnie podejmowaną kwestią były koszty edukacji, która jako usługa dostępna na rynku jest kosztowna. Zakłady pracy partycypują jednak w kosztach aktywności edukacyjnej swoich pracowników. Świadczy o tym fakt, iż w różnych formach edukacji na „całkowity bądź częściowy koszt zakładu pracy” uczestniczyło łącznie 25,2% ogółu badanych. Natomiast w edukacji „na koszt własny” uczestniczyło łącznie jedynie 10,9% ogółu badanych. Możliwość pokrycia kosztów całej edukacji ze środków zakładu pracy dotyczy sytuacji, gdy podjęta forma i treść nauki jest ściśle powiązana z wykonywaną pracą zawodową. Potwierdzają to słowa pracodawców, którzy stwierdzili, iż: *finansują jedynie edukację związaną z zakładem pracy*. Zarówno formy szkolne, jak i pozaszkolne związane bezpośrednio z branżą zakładu finansuje się najczęściej całkowicie. Wielu pracodawców wychodzi z założenia, iż: *warto inwestować w edukację, bo zwiększa ona efektywność pracownika. Jeśli więc pracownik chce się uczyć, to firma będzie go wspierać*. Całkowite pokrycie kosztów nauki bądź jej dofinansowanie może być przyznane na czas trwania danej formy edukacyjnej. Nie wyklucza się jednak dofinansowania kolejnych form

dokształcania będących kontynuacją rozwoju pracownika. Ponadto pracownikowi, któremu przyznano dofinansowanie kosztów nauki, najczęściej udziela się zwolnienia od pracy, z zachowaniem prawa do wynagrodzenia, na czas udziału w obowiązkowych zajęciach związanych z nauką. Pracodawcy podkreślali, iż w przypadku finansowania edukacji samodzielnie przez pracownika dotyczy to jedynie sytuacji, gdy kierunek jego nauki nie jest zgodny z profilem podstawowej działalności zakładu pracy. Warto zaznaczyć, iż środki na edukację gwarantowane są w ramach rocznego budżetu, pomimo iż w 78,0% badanych przedsiębiorstw nie funkcjonował fundusz szkoleniowy. Nieliczne zakłady korzystają z refundacji z Państwowego Funduszu Pracy (10,0%) oraz dofinansowania z Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (10,0%). W niewielkim też zakresie pozyskują środki w ramach Funduszy Strukturalnych oraz Europejskiego Funduszu Społecznego – 60,0% organizacji nie korzysta z tych możliwości i określa je mianem *drogi cierniowej*. Należy również zwrócić uwagę, iż aż 62,0% wskazanych podmiotów wymaga podpisywania umów regulujących zasady uczestnictwa pracowników w edukacji, określających wymagany czas zatrudnienia i zwrot kosztów w przypadku jej wcześniejszego rozwiązania. Długość trwania umowy (najczęściej od roku do trzech lat) zależna jest od kosztów i form edukacji.

Z przeprowadzonych analiz wnioskować także można, iż działalność edukacyjna prowadzona przez zakłady pracy w dominującym zakresie stanowi odpowiedź na ich bieżące potrzeby. Traktują one edukację jako konieczność, a nie czynnik wzbogacający kulturę organizacji i jej wartość rynkową, a tym bardziej dający szansę na dochodzenie do organizacji uczącej się. Jedynie 6,0% badanych zakładów uznało wysoką rangę działalności edukacyjnej w polityce firmy, z kolei 62,0% z nich nie posiada podstawowych dokumentów związanych z procesem edukacji, co potwierdza fakt, iż ich strategia funkcjonowania na rynku nie jest świadomie dostosowana do celów uczenia się. Edukacja ma przede wszystkim charakter doraźnych działań, niewynikających z wypracowanego planu rozwoju zakładów pracy. Głównym powodem jej prowadzenia jest dążenie do utrzymania konkurencyjności. Proces edukacji jest zatem niezbędny dla skutecznego wypełniania ich ekonomicznej misji.

Wśród czynników decydujących o potrzebie prowadzenia edukacji w zakładach pracy pracodawcy wymieniali:

- potrzeby firmy, stanowiska i biura (98,0%),
- nowości, zmiany technologiczne i postęp (93,0%),
- możliwości finansowe firmy (92,0%),
- konieczność uzyskania określonych uprawnień (91,0%),
- zmiany przepisów prawnych (79,0%).

Motywy praktyczne oraz uwarunkowania finansowe są w tym względzie dominujące. Zaznaczyć należy, iż tylko jeden z pracodawców wymienił zainteresowanie i potrzeby pracowników.

Bieżąca sytuacja organizacji determinuje natomiast popyt na określone treści edukacji, spośród których najczęściej wskazywano na:

- księgowość (65,0%),

- rachunkowość i finanse (65,0%),
- prawo pracy (64,0%),
- prawo zamówień publicznych (62,0%),
- języki obce (60,0%),
- obsługę klienta (60,0%),
- ochronę danych (59,0%),
- uprawnienia dotyczące eksploatacji maszyn i urządzeń oraz dozoru, w tym np. energetyczne, energetyczno-elektryczne, techniczne, spawalnicze, operatorów wózków widłowych itp. (56,0%),
- bezpieczeństwo i higienę pracy (45,0%),
- zarządzanie jakością (43,0%),
- techniki sprzedaży (43,0%),
- informatykę i oprogramowanie (35,0%),
- logistykę (23,0%),
- transport (22,0%).

Wyżej wymienione treści cieszą się największym, a właściwie jedynym zainteresowaniem zakładów pracy, wiążą się bowiem z ich podstawową, codzienną działalnością gospodarczą. Są również zbieżne z aktualnymi potrzebami edukacyjnymi zadeklarowanymi przez pracodawców. Należy zaznaczyć, iż zaprezentowana tematyka dotyczy zarówno kadry kierowniczej, pracowników administracyjnych, jak i pracowników działalności podstawowej.

Przytoczone dane wskazują, iż edukacja w zakładach pracy prowadzona jest głównie w wyniku procesów przekształceń strukturalnych mających w nich miejsce, a także postępu technicznego i technologicznego wpływającego na potrzebę permanentnego dostosowywania kwalifikacji pracowników do oczekiwań pracodawców. Wypowiedzi właścicieli, członków zarządu oraz kierowników, którzy zgodnie we wszystkich badanych firmach określili edukację jako: *edukację dla pracy, potrzebną do funkcjonowania, która musi być dostosowana do bieżących potrzeb, wynikającą z certyfikatu ISO, który firma posiada*, wskazują jednoznacznie na taki sposób myślenia. Przedsiębiorcy inwestują w edukację bezpośrednio na użytek zakładów pracy oraz wymagają od pracowników już określonych kwalifikacji w momencie zatrudnienia (preferowani są kandydaci do pracy z wykształceniem wyższym). Realizacja działań edukacyjnych związana jest głównie z konkretną wiedzą wynikającą z aktualnych potrzeb poszczególnych stanowisk pracy oraz umiejętnościami wymaganymi dla realizacji konkretnych, najczęściej wąskich zakresowo zadań zawodowych. Ogranicza się zatem do uzyskania podstawowych uprawnień zawodowych. Kiedy więc badane organizacje wskazywały na systematyczne prowadzenie działalności edukacyjnej, dotyczyło to głównie obligatoryjnych treści, bez których pracownicy nie mogliby wykonywać swojej pracy. Na tej podstawie wnioskować można jedynie o specjalistycznej edukacji dla zakładów pracy, w której nie bierze się pod uwagę spektrum rozwoju zawodowego pracowników.

Zakończenie

Wyniki badań własnych wskazują, iż zakłady pracy coraz częściej prowadzą edukację pracowników angażując własne środki finansowe. Działalność ta ma złożony charakter, obejmuje swoim zakresem realizatorów i uczestników, infrastrukturę dydaktyczną, a także zasoby materiałowe. Dotyczy ona zarówno edukacji samodzielnie prowadzonej przez zakłady pracy, jak i tej odbywającej się przy współudziale instytucji zewnętrznych. Głównymi determinantami organizowania procesów edukacyjnych są jednak jedynie bieżące potrzeby przedsiębiorstw, istotne dla ich rynkowej pozycji. Nadal zatem *uczenie się w pracy* rozumiane jest jako *uczenie się dla pracy*, choć nie ma już wątpliwości, iż zakłady pracy stają się w coraz większym zakresie współczesnymi instytucjami edukacyjnymi.

Bibliografia

1. Armstrong M., (2007), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków.
2. Batorski J., (2002), *Organizacja efektywnie ucząca się*, Dąbrowa Górnicza.
3. Knowles M.S., Holton III. E.F., Swanson R.A., (2009), *Edukacja dorosłych*, Warszawa.
4. Potocki A. (red.), (2005), *Zachowania organizacyjne. Wybrane zagadnienia*, Warszawa.
5. Zimniewicz K. (red), (2003), *Instrumenty zarządzania we współczesnym przedsiębiorstwie*, Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej nr 36, Poznań.

dr Renata TOMASZEWSKA-LIPIEC

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
renata@ukw.edu.pl

Badania i edukacja dorosłych w Niemczech

Ewa Przybylska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruniu

Qualified to TEACH – profesja facilitatora w europejskiej debacie o kompetencjach edukatorów dorosłych

Qualified to TEACH - facilitator profession in the
European debate about the competences
of adult educators

Słowa kluczowe: edukator dorosłych, badanie kompetencji, kompetencje zawodowe, edukacja dorosłych, kompetencje kluczowe, facilitator.

Key words: educator of adults , competences' research, professional competence, adult education, key competencies, facilitator.

Abstract

The article presents the main findings from the European project - *Qualified to TEACH*. The tasks of the project are resulted from the conviction of the need to intensify the European debate about competences which adult educators should possess. The project has developed a competency model of the facilitator of learning processes in adult and continuing education. The model is the final product. It will be a subject for further verification, at the national levels, as well as for the discussions with representatives from various European countries. Nevertheless, it is a concrete proposal, which is worth considering upgrading training programs for future specialists in adult education.

Założenia projektu

We wrześniu 2011 roku dobiegł końca europejski projekt „Qualified to TEACH” (Wykwalifikowani do Nauczania), finansowany ze środków Komisji Europejskiej.

Koordynatorem projektu był DIE – Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych. W projekcie uczestniczyły uniwersytety z Florencji, Groningen, Sztokholmu, Torunia oraz instytuty badawcze i organizacje edukacji dorosłych ze Szwajcarii, Wielkiej Brytanii oraz Rumunii¹. Praca w ramach projektu, jego cele oraz zadania wynikały z przeświadczenia o konieczności intensyfikacji europejskiej debaty na temat kompetencji, jakie winni współcześnie posiadać edukatorzy dorosłych. Przeobrażenia w sferze uczenia się dorosłych stawiają nowe, odmienne niż dotychczas wyzwania przed nauczycielami ludzi dorosłych. Całozyciowe procesy uczenia się dorosłych przestały być postrzegane także w debatach krajowych i naukowych, wyłącznie z perspektywy instytucji, w których uczą się dorośli. Na znaczeniu zyskało uczenie się samosterowane, uczenie się w różnorodnych środowiskach życia i pracy człowieka, uczenie się nieformalne, incydentalne, uczenie się za pomocą nowoczesnych technologii. Wraz z „odkryciem” nowych światów uczenia się dorosłych pojawiła się refleksja na temat roli nauczyciela ludzi dorosłych, którego działalność pedagogiczna tradycyjnie postrzegana była dotychczas w kontekście procesów nauczania–uczenia się zlokalizowanych w instytucjach oświatowych. Partnerzy projektu „Qualified to TEACH” reprezentowali wspólny pogląd odnośnie do znaczenia zawodu edukatora dorosłych: Nieдорeczne jest twierdzenie, iż w sytuacji, gdy większość procesów uczenia się dorosłych ma miejsce poza instytucjami edukacji dorosłych, rola nauczyciela edukacji dorosłych traci na znaczeniu. Przeciwnie, jego działalność zawodowa, profesjonalizm mają kapitalne znaczenie dla efektywności i skuteczności wysiłków edukacyjnych dorosłego społeczeństwa. Potrzebny jest jednak edukator dorosłych, którego profil kompetencji znacząco odbiega od tradycyjnego modelu kompetencji, który dotychczas realizowany jest w ramach programów kształcenia na europejskich uniwersytetach. Akcent winien dziś padać na kompetencje polegające na szeroko rozumianym wspieraniu procesów uczenia się dorosłych, zachodzących tak w instytucjach edukacji dorosłych, jak i poza nimi. Przyjęto zatem, w ramach projektu, innowacyjną perspektywę, która w przekonaniu partnerów projektu zyska w miarę upływu czasu aprobatę społeczną i zdominuje programy kształcenia przyszłych edukatorów dorosłych. W konsekwencji postanowiono skoncentrować uwagę nie na wypracowaniu europejskich standardów kształcenia i profilu kompetencji nauczyciela ludzi dorosłych, lecz skonstruowaniu katalogu kompetencji kluczowych, tzw. „facilitatora procesów uczenia się w edukacji dorosłych i edukacji całozyciowej”. Wspólnym problemem partnerów projektu okazało się znalezienie odpowiedniego określenia dla „facilitatora” w językach ojczystych.

Polska debata na temat kwalifikacji edukatorów dorosłych

Jednym z elementów pracy nad skonstruowaniem „katalogu kompetencji kluczowych facilitatora procesów uczenia się w ramach edukacji dorosłych i edukacji całozyciowej” było dokonanie przeglądu dyskusji na temat pożądanego profilu kompetencji edukatorów dorosłych, które miały miejsce na płaszczyznach poszczególnych

¹ Szczegółowy opis projektu, jego celów, założeń, metod badawczych i oczekiwanych wyników opublikowany został na łamach kwartalnika „Edukacja ustawiczna Dorosłych” 4/2010, s. 48–53.

krajów uczestniczących w projekcie. Polska literatura zawiera liczne refleksje na temat kierunku kształcenia nauczycieli ludzi dorosłych i kompetencji, które winni oni posiadać. Problematyce tej poświęcono głównie artykuły w pismach andragogicznych lub publikacjach dokumentujących konferencje naukowe. Poniższy przegląd ogranicza się jedynie do kilku wybranych opinii spośród bogatego spektrum stanowisk dotyczących kompetencji edukatorów dorosłych.

Debata na temat konieczności kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników edukacji dorosłych rozgorzała już w pierwszych latach transformacji ustrojowej. Począwszy od 1993 roku ukazują się dwa periodyki poświęcone edukacji dorosłych, w których regularnie podnoszone są kwestie związane z kształtem programów kształcenia edukatorów dorosłych oraz profilu kompetencji zawodowych osób pracujących w różnych obszarach edukacji dorosłych. Jest to kwartalnik „Edukacja ustawiczna dorosłych”, wydawany przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, w którym obok refleksji reprezentantów różnych środowisk naukowych pojawiają się także liczne artykuły na temat profesjonalizmu edukatorów dorosłych autorstwa praktyków działających zawodowo w tym obszarze. Drugi periodyk „Edukacja dorosłych” wydawany przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego publikuje głównie artykuły pracowników nauki, w tym także osób odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych edukatorów dorosłych.

Warto wspomnieć, iż pierwsza ogólnopolska konferencja poświęcona problematyce profesjonalizacji w edukacji dorosłych odbyła się w Łodzi w 1993 roku. Uczestniczyli w niej, obok polskich naukowców, przedstawiciele edukacji dorosłych z Republiki Federalnej Niemiec. Konferencję dokumentuje publikacja pt. „Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego”. Autorzy poszczególnych referatów przedstawiają skromne doświadczenia reprezentowanych ośrodków akademickich w dziedzinie kształcenia edukatorów dorosłych. Pojawia się również ogólna refleksja na temat kompetencji zawodowych absolwentów kierunku edukacja dorosłych. Przykładowo, Krzysztof Pierścieniak podejmuje próbę zdefiniowania podstawowych pojęć związanych z procesem profesjonalizacji: „Profesjonalizm zawodowy to tyle, co odpowiedni poziom kompetencji zawodowych, na który składają się co najmniej trzy elementy:

- wiedza ogólna i specjalistyczna, która jest warunkiem i podstawą przyszłego skutecznego wykonywania zadań wchodzących w zakres danego rodzaju pracy,
- doświadczenie i nawyki zdobyte w trakcie nauki i praktyki zawodowej,
- predyspozycje psychiczne do wykonywania określonych zadań wchodzących w zakres przyszłego rodzaju pracy” (Pierścieniak, s. 169). Pierścieniak podkreśla jednocześnie, iż: „Profesjonalizm zawodowy ma charakter dynamiczny. Otaczająca człowieka rzeczywistość nieustannie się zmienia wymuszając tym samym na człowieku zmianę poziomu jego kompetencji zawodowych” (tamże).

Kolejne ogólnopolskie seminarium, podczas którego podjęto problematykę kompetencji w edukacji dorosłych, miało miejsce w Międzeshynie koło Warszawy w 1994 roku. Także to wydarzenie dokumentuje publikacja (Greger, Pólturzycki, Wesołowska, 1995). Głównym zagadnieniem omawianym przez uczestników konferencji była

konieczność rozbudowy i doskonalenia ofert edukacji dorosłych realizowanych na uniwersytetach; nie zabrakło także refleksji na temat pożądanych zmian w dziedzinie kształcenia specjalistów pracujących z dorosłymi uczniami.

Przykładowo E. Anna Wesołowska w swoim referacie, wśród najbardziej pilnych zadań stojących przed polską andragogiką, wymienia potrzebę badań w zakresie „kształcenia i doskonalenia specjalistów andragogów połączonego z opracowaniem modelu kwalifikacyjnego andragoga-nauczyciela, andragoga-animatora, andragoga-organizatora wraz z przygotowaniem zarówno programów kształcenia, jak i doskonalenia profesjonalnego w ciągu pracy” (Wesołowska, 1995 s. 235). Dalej autorka wskazuje na konieczność badań nad „specyfiką metod edukacyjnych w pracy z dorosłymi – ich różnorodności, możliwości stosowania w określonych warunkach, efektywności dydaktycznej...” (tamże).

W 1996 roku ukazało się w ramach serii „Biblioteka edukacji dorosłych” kolejne opracowanie zbiorowe „Nauczyciele edukacji dorosłych”, w którym autorzy poszczególnych artykułów wypowiadają się w sposób dość ogólny na temat pożądanych kierunków działań, opisują przykłady dobrych praktyk, niemniej nie traktują problematyki kompetencji andragogicznych szczegółowo. Ich wypowiedzi szkicują jedynie pożądany kierunek zmian. Przykładowo Tadeusz Dyrda konstatuje: „... optymalizacja kształcenia dorosłych w zakresie ich odpowiedzialności nie dotyczy ich obowiązków instytucjonalno-prawnych. Chodzi tu o postawę ludzi, w której element aksjologiczny, a zwłaszcza etyczno-moralny, wyraża ich osobowe powołanie. W tym sensie – odpowiedzialny nauczyciel to rozumiejący humanista. Człowiek, który potrafi w samym sobie wyzwać integralność osobową i dążenie do wartości afirmujących życie. ... Profesjonalność należy tu łączyć z kompetencjami w zakresie osobowej odpowiedzialności.” (Dyrda, s. 224).

Od połowy lat dziewięćdziesiątych następowała w publikacjach polskich andragogów zmiana odnośnie do postrzegania roli zawodowej edukatorów dorosłych. Coraz liczniejsze grono specjalistów podkreślało, iż tradycyjne rozumienie procesów nauczania należy do przeszłości. Stanisław Kaczor pisze: „Stawia się hipotezę, która jest coraz bardziej pozytywnie weryfikowana, że nauczyciel współczesny to przede wszystkim przewodnik, pomocnik w zdobywaniu wiedzy, umiejętności oraz kształtowaniu postaw” (Kaczor, s. 166). Rozpoczęły się rozważania nad kształtem kompetencji, które winien posiadać edukator dorosłych pracujący w zmieniającej się rzeczywistości, stawiającej przed nim nowe wyzwania.

Anna Borkowska, praktyk edukacji dorosłych, zauważa: „Wykładowcę, który stosuje aktywizujące metody, cechuje szczerzy, bezpośredni stosunek do słuchaczy. Szybkie tempo zajęć i swobodna aktywna, a jednocześnie wymagająca postawa wykładowcy to warunki sprzyjające wykorzystaniu tych metod. Jednocześnie należy cały czas pamiętać o podmiotowym podejściu do uczestników szkoleń, polegającym na poznaniu indywidualności uczestników, a także ich aktywnego i twórczego uczestnictwa w sytuacjach dydaktycznych. Podmiotowość szkolenia to także partnerstwo wykładowcy i słuchacza. Zachęta do aktywnego uczestnictwa w zajęciach poprzez okazywanie zainteresowania słuchaczom, pobudzanie ich do zabierania głosu i zadawania pytań, to nienarzucanie uczestnikom dyskusji swoich poglądów na kwestie sporne,

a także niesugerowanie własnego znanego z rzeczywistości rozwiązania problemu. Nie może być także mowy o wymuszaniu na uczestnikach czynnego udziału w dyskusji. Innymi słowy, umiejętność prowadzenia zajęć przez wykładowcę to swojego rodzaju pomost między merytoryczną zawartością szkolenia a słuchaczami” (Borkowska, s. 184).

Anna Borkowska w tym samym artykule precyzuje aspekty, które zalicza do umiejętności prowadzenia zajęć. Są to według niej: umiejętność okazywania zainteresowania, umiejętność obserwacji, umiejętność słuchania oraz umiejętność wykorzystania pytań.

„Okazywanie zainteresowania to fizyczna postawa wykładowcy wskazująca, że zwraca on uwagę na słuchaczy. Można wyróżnić przykładowo cztery formy świadczące o zainteresowaniu słuchaczami: stanie twarzą do słuchaczy, utrzymanie odpowiedniego kontaktu wzrokowego, zbliżanie się do słuchaczy, unikanie zachowania odwracającego uwagę słuchaczy”. Równie szczegółowo Autorka opisuje pozostałe, wymienione powyżej umiejętności. W konkluzji stwierdza: „Praca dydaktyczna z dorosłymi jest oparta na maksymalnej inwencji prowadzącego zajęcia, to od niego przede wszystkim zależy wartość wybranej i zastosowanej metody i jej wpływ na poziom aktywności uczestników szkolenia” (tamże).

Mieczysław Malewski wyodrębnia trzy modele pracy z dorosłymi uczniami: technologiczny, humanistyczny i krytyczny, które w różnoraki sposób sytuują dorosłego ucznia w procesie edukacyjnym i tym samym wymuszają różne postawy osób nauczających. W kontekście modelu humanistycznego powołuje się na M.S. Knowlesa, który wyróżnia następujące funkcje edukatora dorosłych: funkcję diagnostyczną (pomoc słuchaczom w zdefiniowaniu swoich potrzeb), funkcję planistyczną (doradzanie przy planowaniu procesu edukacyjnego), funkcję motywującą (tworzenie warunków stymulujących zaangażowanie), funkcję metodyczną (pomoc w doborze metod i technik uczenia się) oraz funkcję ewaluacyjną (pomoc w ocenie wyników uczenia się) (Malewski, s. 475).

Teoretycy i praktycy polskiej edukacji dorosłych zgodnie podkreślają, iż powinnością edukatorów dorosłych jest pełnienie funkcji daleko wykraczających poza zadania bezpośrednio związane z nauczaniem, rozumianym jako przekazywanie wiedzy. Czesław Banach w 1995 roku wyróżnia kompetencje zawodowe edukatorów dorosłych w następujących zakresach:

- 1) nauczania i wspierania rozwoju,
- 2) wychowania i samowychowania uczniów,
- 3) opieki, wyrównania warunków kształcenia,
- 4) diagnozowania,
- 5) resocjalizacji,
- 6) działalności innowacyjno-reformatorskiej,
- 7) współpracy ze środowiskiem zamieszkania i pracy,
- 8) organizacji pracy własnej i zbiorowej (Banach, s. 56).

Według Mieczysława Marczuka „... współczesny nauczyciel andragog to odpowiednio wykwalifikowana osoba, która prowadzi z dorosłymi wielostronną działal-

ność edukacyjną (informacyjną, instruktażową, doradczą konsultacyjną, mediacyjną, rekwalifikacyjną, wychowawczą, terapeutyczną (i inną) mającą na celu:

- 1) dopomaganie w zrozumieniu ich sytuacji życiowej i wskazanie czynników ją wyznaczających;
- 2) podsuwanie i objaśnianie możliwych do osiągnięcia celów życiowych i kompetencji, które uznawane są przez nich za niezbędne;
- 3) sugerowanie adekwatnych do nich programów i niesienie pomocy w ich realizacji;
- 4) dopomaganie w świadomym i autonomicznym korzystaniu z wartości edukacji i usuwaniu barier, które w tym przeszkadzają;
- 5) doradzanie im w kształtowaniu odpowiednich postaw i zachowań niezbędnych w złożonych sytuacjach życiowych i zmieniającej się rzeczywistości. (Marczuk, s. 338–339).

Urszula Miller konstatuje: „Nauczyciel osób dorosłych nie jest właściwie nauczycielem w dosłownym znaczeniu, a raczej – przewodnikiem, animatorem, towarzyszem dążeń samokształceniowych. Zmienia się obszar tematyczny, w jakim nauczyciel andragog działa – będą to zagadnienia ogólnoludzkie, humanistyczne, zagadnienia rozwoju własnego ja, samopoznania i samodoskonalenia. ... Aby rzeczywiście był towarzyszem swego ucznia, musi ciągle aktualizować swoją wiedzę nie tylko z zakresu andragogiki, psychologii, ale przede wszystkim wiedzę o sytuacji ekonomicznej kraju, rynku pracy, sytuacji bezrobotnych, sytuacji politycznej państwa” (Miller, s. 50–51).

Halina Marszałek opracowuje na podstawie badań własnych katalog kompetencji edukatora dorosłych. Winien on być życzliwy, partnerski, taktowny, sprawiedliwy, obiektywny w ocenie słuchaczy, tolerancyjny, samodzielny w podejmowaniu decyzji, konsekwentny w działaniu, przygotowany merytorycznie i dydaktycznie do pracy z dorosłymi, powinien być dobrym organizatorem sprawnie planującym i kierującym pracą swoich uczniów. Powinien darzyć swoich podopiecznych sympatią, być z nimi emocjonalnie związany, posiadać umiejętność negocjacji, łatwość w nawiązywaniu kontaktów i poczucie humoru” (Marszałek, s. 16).

Józef Kargul pisze: „Nauczyciel-animator jest tym podmiotem, który spontanicznie bądź z racji pełnionych funkcji ożywia środowisko, rozbudza w ludziach pożądanie wiedzy, wpływa na rozwój zainteresowań, pobudza do działania w rozmaitych dziedzinach życia społecznego, odkrywa, czy też pomaga dorosłym odkryć siły, talenty, zdolności do podejmowania aktywności społecznej czy edukacyjnej. Wprawdzie decyzje o podejmowaniu zadań edukacyjnych są autonomiczne, ale animator może dostarczać informacji wzbogacających strukturę „ja”, która reguluje ludzkie zachowania” (Kargul, s. 45).

Józef Kargul przedstawia za B. Wojtasik całe spektrum postaw specjalistów edukacji dorosłych wobec ich dorosłych uczniów. Podsumowuje je mianem „doradcy”. Wyróżnia wśród nich ekspertów, informatorów, konsultantów, spolegliwych opiekunów i leseferystów.

Ekspert steruje, manipuluje uczniem, przekazuje mu gotowe rozwiązania, udziela instrukcji i poleceń.

Informator przekazuje informacje o możliwościach edukacyjnych, instytucjach, formach edukacji dorosłych.

Leseferysta nie ma gotowych odpowiedzi, nie udziela porad, respektuje „inność” każdej jednostki.

Opiekun spolegliwy jest ciepły, otwarty, akceptujący. Nie narzuca swojego zdania, ale poproszony o radę, udziela jej.

Konsultant zwraca uwagę na motywację aktywności edukacyjnej. Stara się, by informacje napływające z zewnątrz ukierunkowały zarówno jego własną działalność, jak i działalność dorosłego ucznia (Kargul, tamże).

Nowej typologii Józef Kargul dokonuje w 2009 roku. Wyróżnia wśród doradców zawodowych: okopanego konserwatystę, szkodliwego anachronicznego działacza oraz opiekuna spolegliwego. Ten ostatni typ doradcy budzi zaufanie. Można na nim polegać, być pewnym, że nie zwiedzie, że będzie oparciem w trudnych okolicznościach (Kargul, 2010, s. 236).

Rozważania na temat kompetencji nauczyciela w pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych podejmuje m.in. Ryszard Gerlach. W oparciu o polską literaturę przedmiotu przywołuje trzy typy racjonalności. Są to:

„Racjonalność instrumentalna, w myśl której kompetencje nauczyciela sprowadzić można do ścisłego respektowania empirycznie dowiedzionych reguł postępowania w sytuacjach edukacyjnych, wiąże się to z ustaleniem odpowiedzi na pytanie, co i jak robić?

Racjonalność praktyczna sprowadzająca kompetencje nauczyciela do działania w ramach istniejących norm, które są wynikiem umowy i uzgodnień społecznych; chodzi o odpowiedź na pytanie, dlaczego?

Racjonalność emancypacyjna, zgodnie z założeniami której bycie nauczycielem polega na organizowaniu uczniowi warunków umożliwiających zrozumienie sytuacji i kształtowanie zdolności przekształcania świata i siebie” (Gerlach, s. 152).

Wizerunek nauczyciela pozaszkolnej edukacji dorosłych uzupełnia Franciszek Szlosek. Twierdzi on, iż cztery składniki przygotowania każdego nauczyciela do pracy: wiedza z zakresu teorii wychowania, wiadomości i umiejętności z zakresu dydaktyki ogólnej, wiadomości i umiejętności z zakresu dydaktyki szczegółowej oraz wiedza psychologiczna, głównie z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej nie satysfakcjonują w odniesieniu do nauczyciela zawodu w formach pozaszkolnych (Szlosek, s. 86). „Nie ma tutaj bowiem treści z zakresu dydaktyki dorosłych, metod i form pracy z dorosłym, brak jest wiedzy z zakresu psychoanalizy i psychologii klinicznej. Wreszcie brak w tym przygotowaniu treści umożliwiających temu nauczycielowi nabycie umiejętności projektowania swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej, działalności nakierowanej na człowieka dojrzałego, w pełni odpowiedzialnego za swoje postępowanie, a jednocześnie życiowo doświadczonego. Również nieco inne cechy osobowościowe winny charakteryzować tego nauczyciela w porównaniu z nauczycielem pracującym w typowej szkole. Życzliwość, kontakto-wość, umiejętności komunikacyjne wysuwają się na plan pierwszy w charakterystyce tego nauczyciela. Niezwykle ważną cechą osobowościową u nauczyciela form pozaszkolnych jest umiejętność przekonywania drugiego człowieka, zwłaszcza człowie-

ka dorosłego, o jego wartości, o jego przydatności do życia społecznego i zawodowego” (tamże). Na inne aspekty kompetencji edukatorów dorosłych zwraca uwagę Henryk Bednarczyk w kontekście refleksji nad modelem kształcenia pedagogów pracy, podkreślając wagę umiejętności kluczowych w zakresie: „zawodownawstwa, analizy i oceny pracy, organizacji pracy, zarządzania zasobami ludzkimi, systemów motywacji, kształtowania stosunków pracy, projektowania programów kształcenia, materiałów metodycznych, nauczania zawodu, poradnictwa zawodowego i personalnego, organizacji kształcenia, szkolenia, organizacji szkół, ośrodków kształcenia i doskonalenia” (Bednarczyk, s. 145).

Jerzy Semków akcentuje kompetencje edukatorów dorosłych, które stają się coraz częściej przedmiotem refleksji andragogicznej. Píše: „... przed nauczycielem dorosłych staje zadanie edukacyjne polegające na kształceniu do demokracji i wielokulturowości. Chodziłoby przy tym o zapoznanie ludzi dorosłych z istotą demokratycznych mechanizmów i rozwiązań, o uświadomienie im ich roli jako podmiotów uczestniczących we wszelkiego rodzaju procedurach demokratycznych. ... Podobnie rzecz wygląda z akceptacją społeczną innych kultur, z rozumieniem potrzeby uznania prawa innych grup etnicznych do ich rozwoju. Równie duże znaczenie ma dla nauczyciela andragoga w jego kontakcie z dorosłym uczestnikiem procesu edukacyjnego kształtowanie postawy proekologicznej, pacyfistycznej oraz uświadamianie potrzeby rozwijania aktywności na rzecz zdrowia i walki z ubóstwem. Nie mniej ważnym zadaniem stojącym przed współczesnym nauczycielem andragogiem jest kształtowanie u swoich podopiecznych umiejętności pracy nad sobą, wytwarzanie stałej tendencji samokształceniowej przy jednoczesnym rozwijaniu w człowieku dorosłym dobrych relacji z innymi ludźmi oraz przyrodą” (Semków, s. 34).

Beata Przyborowska przywołuje w kontekście profesjonalizacji koncepcję twórczego andragoga: „... aktywność twórcza nauczyciela, jego kompetencje innowacyjne mogą być interpretowane wielorako. Przedstawia on wizję nauczyciela twórczego jako artysty, wynalazcy i racjonalizatora jako twórcy i użytkownika nowej wiedzy, innowatora, twórczego pracownika oraz podmiotu dążeń samorealizacyjnych (Przyborowska, s. 41). Autorka powołując się na Romana Szulca, podkreśla: „Koncepcja nauczyciela twórczego jako podmiotu dążeń samorealizacyjnych obejmuje wizję nauczyciela jako autonomicznego podmiotu życia zbiorowego, jako jednostkę świadomą swych potrzeb, praw i zobowiązań oraz osobę czynnie podchodzącą do problemów swej egzystencji, systematycznie wzbogacającą swoją wiedzę i doskonalącą umiejętności, rozwijającą swą osobowość w dążeniu do celów odległych i społecznie znaczących” (tamże).

Współcześnie, w pracach wielu autorów głoszone są postulaty odnośnie indywidualizacji i personalizacji procesu kształcenia, przechodzenia od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy, zastępowania postawy dominacji postawą empatii, podmiotowości, dialogu, negocjacji naukowych zasad organizacji pracy, połączonej integralnie z kulturą pedagogiczną (Banach, s. 42). Na znaczeniu zyskują kompetencje:

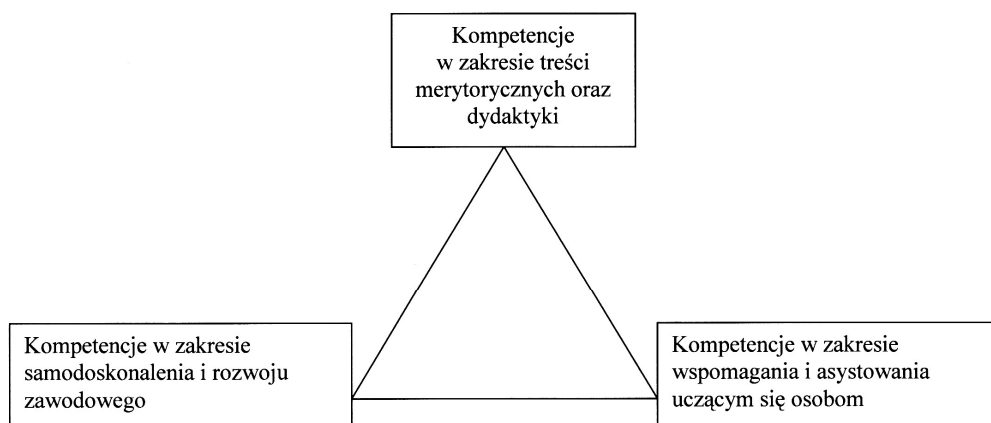
1. Prakseologiczne, które charakteryzuje skuteczność w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych.

2. Współdziałania, manifestujące skuteczność zachowań prospołecznych i sprawność działań integracyjnych nauczyciela.
3. Kreatywne, warunkujące innowacyjność i niestandardowość działań.
4. Informatyczne, charakteryzujące się sprawnym korzystaniem z nowoczesnych źródeł informacji.
5. Moralne, wpływające na zdolność do głębokiej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego, znajomość własnych powinności etycznych wobec podmiotów wychowania (Denek, s. 126–127).

Przegląd dyskusji o kompetencjach zawodowych edukatorów dorosłych w Polsce pozwala na stwierdzenie, iż problematyka budzi spore zainteresowanie środowiska andragogicznego. Niemniej dyskusja ta jest rozproszona, fragmentaryczna i nie doprowadziła dotychczas do ogólnokrajowych ustaleń, które mogłyby zaowocować choćby wypracowaniem standardów kompetencji osób pracujących zawodowo z dorosłymi uczniami. Trwające obecnie prace nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji przyspieszą prawdopodobnie ten proces. Doświadczenia innych krajów europejskich nakazują jednak zachowanie umiarkowanego optymizmu. Wdrożenie jednolitych standardów kompetencji zawodowych edukatorów dorosłych na płaszczyznach krajowych spotyka się ze stanowczym oporem organizatorów edukacji dorosłych, reprezentujących różnorodne interesy i stanowiska w kwestii profesjonalizmu.

Profil kompetencji „Facilitatora procesów uczenia się w edukacji dorosłych i edukacji całonocnej”

W oparciu o analizę krajowych debat poświęconych problematyce profesjonalizacji w edukacji dorosłych oraz m.in. badań przeprowadzonych na płaszczyźnie europejskiej (badaniami objęto ponad dwustu ekspertów z krajów uczestniczących w projekcie) opracowano profil kompetencji facilitatora, na który składają się trzy domeny:



Poniżej znajduje się skrócony opis poszczególnych kompetencji, wypracowanych w ramach projektu „Qualified to TEACH”.

Kompetencje w zakresie samodoskonalenia i rozwoju zawodowego

Charakterystyka kompetencji kluczowych	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
Kompetencje personalne - Stabilność emocjonalna - Odporność na stres - Autentyczność - Otwartość - Umiejętność analizy barier utrudniających uczenie się - Umiejętność postępowania w ustrukturyzowany sposób Rozwój zawodowy - Orientacja według potrzeb uczących się w procesie budowania własnej kariery zawodowej - Korzystanie z własnych doświadczeń edukacyjnych i życiowych - Rozpoznawanie własnych potrzeb edukacyjnych - Kreatywność - Elastyczność - Zdolność do refleksji nad własną rolą zawodową - Umiejętność ewaluowania i oceny własnej praktyki zawodowej - Pewność siebie - Samokrytycyzm	Facilitator posiada szeroką, zaawansowaną wiedzę w następujących dziedzinach: - diagnoza potrzeb edukacyjnych - metody samorefleksji i samooceny własnego profesjonalizmu - techniki relaksacyjne, metody przeciwdziałania stresowi - wiedza o możliwościach i dostępnych ofertach w zakresie profesjonalizacji zawodowej - psychologia - mowa ciała - specyfika zawodu - teorie odnośnie do profesjonalizacji w edukacji dorosłych i edukacji całonocnej	Facilitator posiada wysokie umiejętności w sferze rozwiązywania różnych problemów i postępowania w różnorodnych sytuacjach. Potrafi krytycznie ocenić własną karierę zawodową w kontekście wymogów wynikających ze specyfiki zawodu i uwarunkowań społecznych. Potrafi poruszać się elastycznie między różnymi grupami docelowymi w edukacji dorosłych, różnorodnymi treściami i kontekstami nauczania – uczenia się. Działa aktywnie w środowisku zawodowym dbając o własny rozwój zawodowy oraz rozwój profesji. Posiada krytyczne spojrzenie na własną karierę zawodową i przeobrażenia zachodzące w obrębie jego profesji. Ten krytycyzm wynika z wiedzy teoretycznej na temat wymogów zawodowych oraz specyfiki uczenia się dorosłych i edukacji całonocnej.	Facilitator zarządza własną karierą i rozwojem zawodowym. Wspiera rozwój zawodowy innych osób pracujących w jego środowisku i w zawodzie. Jest w stanie przejąć odpowiedzialność za rozwój zawodowy jednostek i grup społecznych.

Kompetencje w zakresie treści merytorycznych oraz dydaktyki

Charakterystyka kompetencji kluczowych	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
Wiedza specjalistyczna - Ogólna wiedza z zakresu nauczania - Specjalistyczna wiedza dydaktyczna z zakresu przedmiotu nauczania Efektywne nauczanie - Aranżacja procesów uczenia się zgodnie z potrzebami i możliwościami grup docelowych - Planowanie procesów uczenia się z uwzględnieniem rzeczywistych zasobów (czas, miejsce, środki dydaktyczne etc.) Analiza procesów uczenia się - Towarzyszenie, monitorowanie i zarządzanie procesami uczenia się - Ewaluacja procesów uczenia się - Ocena „sytuacji na starcie” uczestników procesu uczenia się (poziom wiedzy, umiejętności etc.) - Ocena potrzeb edukacyjnych uczących się osób - Systematyczna ocena postępów w uczeniu się - Ewaluacja wyników uczenia się	Facilitator dysponuje zaawansowaną wiedzą: - w obszarze własnej aktywności zawodowej, w dziedzinie dydaktyki specjalistycznej oraz makrodydaktyki - na temat specyfiki grup docelowych i aktualnych trendów w edukacji dorosłych oraz edukacji całościowej - odnośnie do możliwości aranżacji różnorodnych środowisk uczenia się, wykorzystania środków dydaktycznych oraz teorii odnoszących się do efektywnego planowania i realizacji procesów nauczania–uczenia się - w sferze uświadamiania postępów w uczeniu się poprzez wykorzystanie różnych metod ewaluacji i instrumentów, jak: testy, sprawdziany etc.	Facilitator - posiada wysokie umiejętności oraz doświadczenie w dziedzinie przekazu wiedzy różnym grupom docelowym - jest w stanie wykorzystać doświadczenie życiowe uczących się osób w różnych kontekstach i sytuacjach - potrafi wykorzystać różnorodne materiały dydaktyczne i media w różnych kontekstach i sytuacjach - potrafi wykorzystać doświadczenia zawodowe w procesie planowania i realizacji nowych ofert - jest profesjonalistą w dziedzinie mikro- i makrodydaktyki - potrafi wspierać innych edukatorów dorosłych, trenerów, etc. w analizie, monitorowaniu i ewaluacji procesów uczenia się - korzysta z różnych metod oceny wyników procesu nauczania–uczenia się - dokumentuje postępy w uczeniu się i wykorzystuje te informacje oraz swoje doświadczenie celem doskonalenia metod nauczania i uczenia się	Facilitator - posiada doświadczenie w dziedzinie przekazu wiedzy specjalistycznej w różnych kontekstach, sytuacjach i środowiskach nauczania–uczenia się - potrafi dostosować swoją ofertę do potrzeb rozmaitych grup docelowych i środowisk - wykorzystuje różnorodne zasoby w sposób kreatywny i produktywny - kreatywnie wykorzystuje potencjał różnych grup docelowych - planuje procesy uczenia się w oparciu o nowe tendencje w dziedzinie edukacji dorosłych i edukacji całościowej - uwzględnia nowe tendencje w edukacji dorosłych i edukacji całościowej celem doskonalenia własnego profesjonalizmu i profesjonalizmu w środowisku jego działania - wspiera innych trenerów, nauczycieli etc. w rozwoju umiejętności analizy procesów uczenia się - przejmuje odpowiedzialność w zakresie zarządzania rozwojem zawodowym jednostek i grup społecznych

Kompetencje w zakresie wspomagania i asystowania uczącym się osobom

Charakterystyka kompetencji kluczowych	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje
Zarządzanie grupami i zarządzanie w grupach - klarowna komunikacja - zarządzanie dynamiką grupy - zarządzanie konfliktami Opieka nad uczącymi się osobami - wspieranie procesów uczenia się nieformalnego - stymulacja aktywności uczących się osób - opanowanie szerokiego spektrum metod Animacja i motywowanie do uczenia się - kreowanie atmosfery sprzyjającej uczeniu się - zachęcanie uczących się osób do wykorzystania nowej wiedzy i nowych umiejętności w działaniu - czujność i uważna obserwacja przebiegu procesu nauczania–uczenia się - motywowanie uczących się osób do przejęcia odpowiedzialności za ich indywidualny proces uczenia się - empatia - wspieranie współpracy między uczącymi się osobami - wspieranie wysiłków edukacyjnych jednostek i grup - analiza potrzeb jednostek i grup Wspieranie procesów uczenia się - motywowanie - inspiracja	Facilitator posiada zaawansowaną wiedzę: - odnośnie do metod nauczania zorientowanych na potrzeby uczących się osób - na temat zasad dydaktycznych w różnorodnych kontekstach, sytuacjach i środowiskach nauczania–uczenia się, uwzględniając także wiedzę psychologiczną oraz wiedzę z innych dyscyplin naukowych - o specyfice uczenia się jednostek i grup - na temat technik motywacyjnych, strategii uczenia się oraz doświadczenie w pokonywaniu barier utrudniających proces uczenia się - jest w stanie dostosować swoje działanie do wymogów różnych środowisk, sytuacji i kontekstów społecznych - posiada wiedzę na temat uczenia się grup i zarządzania konfliktami, korzysta z tej wiedzy celem oceny własnego działania - posiada wiedzę w dziedzinie badań nad grupami docelowymi, środowiskami i indywidualnymi uwarunkowaniami jednostek	Facilitator: - posiada zaawansowaną wiedzę z zakresu psychologii, która umożliwia mu dostrzec w centrum jego aktywności uczącą się osobę - jest w stanie krytycznie ocenić swoją działalność i własne ograniczenia - potrafi w atrakcyjny sposób kreować proces nauczania–uczenia się, uwzględniając specyfikę sytuacji życiowych uczących się osób - towarzyszy uczącej się osobie w pokonywaniu barier utrudniających bądź uniemożliwiających uczenie się, - wykorzystując m.in. techniki motywacyjne - potrafi motywować uczące się osoby do wykorzystania ich dotychczasowych doświadczeń w uczeniu się w różnych sytuacjach życiowych i przyszłych lub innych procesach uczenia się - posiada szerokie doświadczenie w pracy z różnorodnymi grupami, dysponuje wiedzą i doświadczeniem w dziedzinie komunikacji z różnymi grupami uczących się osób, co pozwala mu na innowacyjne, elastyczne zarządzanie procesami uczenia się grup (warsztaty przyszłości, strategie mediacyjne etc.)	Facilitator: - potrafi efektywnie komunikować się z uczącymi się osobami - ma doświadczenie we wspieraniu i zarządzaniu procesami uczenia się mającymi miejsce w rozmaitych kontekstach i sytuacjach społecznych - jest w stanie zarządzać procesami uczenia się przyjmującymi nieoczekiwany, zaskakujący obrót - potrafi wspomagać innych nauczycieli, trenerów i specjalistów działających w obszarze edukacji dorosłych i edukacji całożyciowej

Przedstawiony model kompetencji „**Facilitatora procesów uczenia się w edukacji dorosłych i edukacji całościowej**” nie jest produktem ostatecznym. Podlegał on będzie dalszej weryfikacji tak na płaszczyznach krajowych, jak i w ramach dyskusji z udziałem przedstawicieli różnych krajów europejskich. Niemniej stanowi on konkretną propozycję, nad którą warto zastanowić się modernizując programy kształcenia przyszłych specjalistów edukacji dorosłych.

Bibliografia

1. Banach C., (2004), *Funkcje, zadania i kompetencje nauczycieli wobec reform systemu edukacji*, w: Lewowicki T., Szymański M. J. (red.): „Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy”, Kraków.
2. Banach C., (1995) *Funkcje i zadania nauczyciela oświaty dorosłych wobec polskich wyzwań cywilizacyjnych* w: „Edukacja dorosłych” 2/95.
3. Bednarczyk H., (2002), *Ustawiczna edukacja zawodowa – nowe zadania pedagogiki pracy*, w: Bednarczyk H. (red.): „Edukacja dorosłych – służba społeczna”. Radom.
4. Borkowska A., (1999), *Niektóre aktywizujące metody wykorzystywane w szkoleniu dorosłych* w: „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2/99.
5. Denek K., (2000), *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*, w: Jasiński Z., Lewowicki T. (red.): „Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku”. Opole.
6. Gerlach R., (2002), *Nauczyciel w pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych*, w: Bednarczyk H. (red.): „Edukacja dorosłych – służba społeczna”. Radom.
7. Greger N. (red.), (1994), *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego*. Toruń.
8. Greger N., Półturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), (1995), *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych*. Toruń.
9. Dyrda T., (1996), *Optymalizacja kształcenia nauczycieli edukacji dorosłych w zakresie odpowiedzialności*, w: Wesołowska E.A. (red.): „Nauczyciele edukacji dorosłych”. Toruń.
10. Kaczor S., (1999), *Rozwiązania dydaktyczne w edukacji dorosłych*, w: „Edukacja ustawiczna Dorosłych” 2/99.
11. Kargul J., *Współczesne koncepcje nauczyciela edukacji dorosłych*, w: „Edukacja dorosłych” 1/94.
12. Kargul J., (2010), *Doradca zawodowy – okopany konserwatysta – szkodliwy anachroniczny działacz, czy pomocną dłoń wyciągający polegliwy opiekun*, w: „Rocznik Akademicki 2009”, Warszawa.
13. Malewski M., (2001), *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, w: Przybylska E. (red.): „Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje”. Toruń.
14. Marcuk M., (1996), *Pracownicy i działacze oświaty dorosłych* w: Wujek Tadeusz (red.): „Wprowadzenie do andragogiki”. Warszawa.
15. Marszałek H., (1996), *Nauczyciel szkoły dla dorosłych (zadania, wizje, opinie)*. Toruń.
16. Miller U., (2002), *Wybrane poglądy na temat zadań edukacji dorosłych a kształcenie nauczycieli andragogów*, w: Horyń W., Maciejewski J. (red.): „Nauczyciel andragog u progu XXI wieku”. Wrocław.
17. Pierścieniak K., (1994), *W kierunku profesjonalizmu kształcenia andragopgów*, w: Greger Norbert (red.): Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego”. Toruń.

18. Przyborowska B., (2009), *Nauczyciel – andragog jako podmiot dążeń samorealizacyjnych* w: „Rocznik Andragogiczny 2008”. Warszawa.
19. Semków J., (2002), *Nauczyciel andragog wobec wyzwań cywilizacyjno-kulturowych współczesnego świata* w: Horyń W., Maciejewski J. (red.): „Nauczyciel andragog u progu XXI wieku”. Wrocław.
20. Szlosek F., (1999), *Nauczyciel kształcenia zawodowego w formach pozaszkolnych*, w: Bednarczyk H. (red.), „Wokół problemów kształcenia ustawicznego”. Warszawa – Ryki – Radom.
21. Wesołowska E.A. (1995), *Stan badań oświaty dorosłych w Polsce* w: Greger Norbert, Półturzycki Józef, Wesołowska E. Anna (red.): „Szkoly wyższe a edukacja dorosłych”. Toruń.
22. Wesołowska E.A. (red.), (1996), *Nauczyciele edukacji dorosłych*, Toruń.

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK
 Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń
 p-nfed@wp.pl

Henryk BEDNARCZYK
 Instytut Technologii Eksploatacji PIB, Radom
Anna FALKIEWICZ
 Zespół Szkół Muzycznych im. O. Kolberga, Radom

Badania i publikacje Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych

Research and publications of the German Institute
for Adult Education

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, badania i publikacje, Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych.

Key words: adult education, research and publications, German Institute for adult Education.

Abstract

The article presents the history of one of the main organization in adult education in Germany – German Institute for adult Education (DIE). There are presented the main facts from the Institute's development and current activities including its organizational structure, fields of research works, journals being published by DIE and a few figures of selected outstanding pedagogues in Germany.

Wprowadzenie

Rozwój i utrzymanie wysokiej aktywności w uczeniu się dorosłych w Niemieckiej Republice Federalnej jest związane z innowacyjnością gospodarki i silnym zapleczem naukowym. Promując dobre praktyki przedstawimy Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (DIE – *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*). Instytut jest pozauniwersytecką jednostką naukową, która od 1957 roku w kraju i za granicą istotnie wspiera edukację dorosłych licznymi projektami, publikacjami oraz rozbudowując bazy danych i bibliotekę.



W artykule podejmujemy próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie współczesne problemy edukacji dorosłych rozwiązuje Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych?

- Jaki jest transfer wiedzy i jak wdrażane są rezultaty badań w niemieckiej i międzynarodowej edukacji dorosłych?

Podstawą naszej refleksji naukowej są wspólnie zrealizowane projekty oraz wydawnictwa naukowe Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych.

Dyrektorem Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych jest prof. dr h. c. Ekkehard Nissl von Rein.

1. Kształtowanie, stanowienie Instytutu

W roku 1957 utworzona została „Pedagogiczna Jednostka Niemieckiego Związku Szkół Powszechnych”. Jej działalność miała skupiać się na badaniach naukowych nad edukacją dorosłych, promowaniu swoich działań i systematycznym kształceniu pracowników. W centrum uwagi znajdowała się kwestia jakości tworzenia programów, metod oraz kwalifikacji osób prowadzących kursy w szkołach powszechnych. Zapoczątkowano także tworzenie biblioteki edukacji dorosłych *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*. Stworzono pierwszą oficjalną statystykę szkół powszechnych. Opracowywano materiały do pracy i prowadzenia zajęć, organizacji i wsparcia specjalistycznych grup roboczych oraz prac badawczych nad edukacją dorosłych. Zapoczątkowano współpracę międzynarodową.

Lata 70. XX wieku: Inspirowanie i wspieranie starań o profesjonalizację szkół powszechnych poprzez stworzenie i wprowadzenie programu certyfikowania oraz przez wprowadzenie programu seminariów przygotowujących nauczycieli kształcenia zawodowego, a także opracowywanie i publikowanie zróżnicowanych materiałów do samodzielnego kształcenia. W tym dziesięcioleciu Instytut otrzymuje polityczne wsparcie oraz zaczyna być finansowany przez Federalne Ministerstwo Edukacji i Nauki (1971) oraz przez wspólną grupę wsparcia badawczego Federacji i krajów związkowych. Następuje zmiana organizacji wewnętrznej: zostają rozdzielone zadania według obszarów specjalistycznych, w tym certyfikacji i egzaminów.

Lata 80. XX wieku: Rada Naukowa zaleca rozbudowę Instytutu uzasadniając to faktem, że z instytutu płyną ważne impulsy i jednostka spełnia funkcję katalizatora zmian. Następuje dalszy rozwój działalności publikacyjnej oraz własnych badań z takimi grupami jak: obcokrajowcy, bezrobotni i analfabeci.

Lata 90. XX wieku: Otwarcie prac i usług Instytutu dla wszystkich instytucji zajmujących się edukacją dorosłych. Zostaje zmieniona nazwa na „Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych” (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung* – DIE). Instytut intensyfikuje działania budowy sieci połączeń w obszarze niemieckiego doksztalcenia oraz za granicą. Określone zostają główne zadania pracy naukowej: profesjonalizacja ośrodków personelu poprzez stworzenie programu dalszego kształcenia, nowe media w edukacji dorosłych. Następują zasadnicze zmiany w publikacjach. Wydawane są dwa nowe czasopisma: „REPORT Zeszyt Doksztalcenia” (*REPORT Zeitschrift für Weiterbildung*) oraz „DIE Niemiecka Edukacja Dorosłych” (*DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*). Od roku 1997 roku prowadzone są konkursy o Nagrodę za Innowację w Edukacji Dorosłych. W tym samym roku Instytut usamodzielniał się prawnie poprzez organizację Stowarzyszenia „Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych”.

Lata 2000–2011: Instytut zintensyfikował działania badawcze określając ich główne obszary: profesjonalizację personelu edukacji dorosłych, mierzenie kompetencji i zmianę organizacji i struktury kształcenia. Rozbudowane zostało Centrum Danych i Informacji dla instytucji edukacyjnych. Instytut koordynował program „Uczenie się przez całe życie” między Federacją a krajami związkowymi. Rozszerzono współpracę międzynarodową m.in. z Rumunią i Chinami. Siedziba Instytutu została przeniesiona z Frankfurtu do Bonn. W roku 2007 Instytut świętował jubileusz 50-lecia istnienia.

Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung* – DIE) jest pozauniwersyteckim instytutem badawczym i instytucją usługową, która służy jako partner wszystkim instytucjom zajmującym się w swojej pracy edukacją dorosłych oraz uczeniem się przez całe życie. Poprzez swoje badania i usługi naukowe DIE przyczynia się do krajowego i międzynarodowego rozwoju oraz integracji edukacji dorosłych.

Praca DIE służy nadrzędnemu dobru społecznemu poszerzania i udoskonalenia sposobu uczenia się i edukacji dorosłych w celu rozwoju osobistego, udziału społecznego i zdolności zatrudnienia dla całej populacji dorosłych w Niemczech.

Zadania DIE stanowią dwa główne punkty: połączenie dziedziny nauki edukacja dorosłych z jej stroną praktyczną i ich wspieranie za pomocą zebranych danych i informacji oraz prowadzenie własnych badań. Główne zadania realizowane są w dwóch obszarach: Centrum Danych i Informacji (*Daten- und Informationszentrum* - DIZ) oraz Centrum Badań i Rozwoju (*Forschungs- und Entwicklungszentrum* - FEZ).

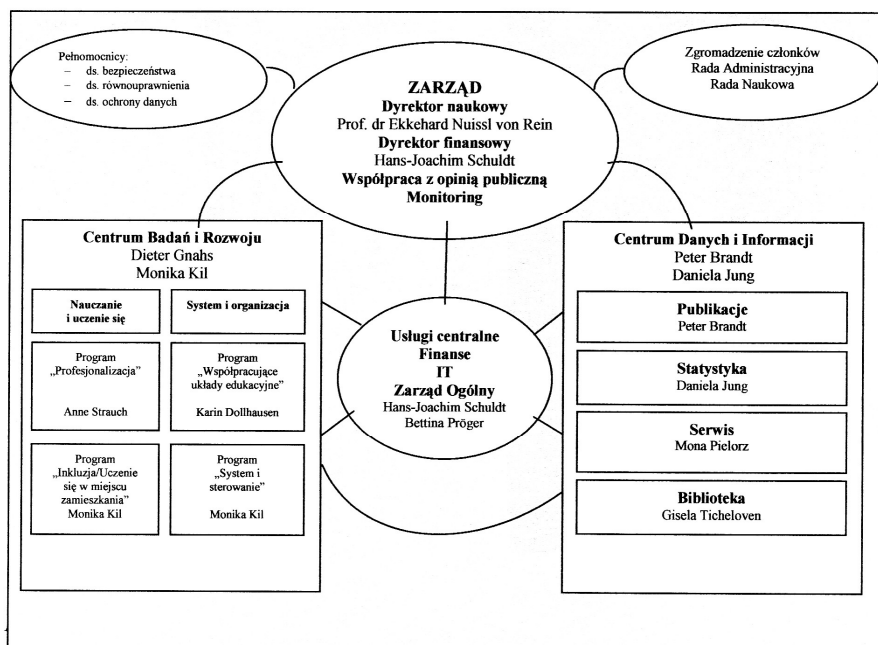
Działania badawcze DIE obejmują wszystkie obszary kształcenia dorosłych: procesy uczenia się dorosłych, dydaktyczna oferta edukacyjna, nauczyciele, instytucje kształcenia oraz sam system edukacji dorosłych z jego finansowymi, politycznymi i prawnymi aspektami. DIE podejmuje również bieżące tematy i problemy.

Działania „usługowe” DIE stanowią filar naukowej infrastruktury w zakresie kształcenia dorosłych w Niemczech. Można do nich zaliczyć usługi statystyczne, bi-

bliotekę specjalistyczną, wydawnictwo opracowujące publikacje oraz narzędzia do tworzenia bazy wiedzy edukacji dorosłych.

2. Badania i struktura organizacyjna

Dla realizacji podstawowych celów badawczych w instytucie wyodrębniono Centrum Badań i Rozwoju oraz Centrum Danych i Informacji (rys. 1).



Rys. 1. Struktura organizacyjna Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych

W Centrum Badań i Rozwoju skumulowana jest praca badawcza DIE. Centrum dzieli się na dwa obszary programowe: „system i organizacja” i „nauczanie i uczenie się”, które z kolei tworzą ramy dla czterech programów. Programy te są odpowiedzialne za: systematyczne i zgodne opracowywanie kwestii naukowych, za wsparcie specjalistyczne i osobiste personelu naukowego oraz za badania ukierunkowane na zapotrzebowanie i rozwój danych obszarów.

Przedstawiamy wybrane programy Centrum Badań i Rozwoju:

Inkluzja/Uczenie się w miejscu zamieszkania. Celem tego programu jest badanie specyficznych warunków i czynników, które obecnie stoją na przeszkodzie określonym grupom społecznym w kształceniu. Głównym zadaniem programu są projekty z zakresu zdobywania podstawowych umiejętności czytania i pisania oraz kształcenia podstawowego. Obecnie opracowywane są analizy dotyczące udziału i funkcji kształcenia dla określonych grup ludności (imigrantów, osób posiadających niskie kwalifikacje, osób długo pozostających bez pracy, analfabetów, osób starszych, mężczyzn). Program dotyczy przestrzeni, w której żyją osoby zagrożone wykluczeniem społecz-

nym. Jego celem jest również ustabilizowanie i poprawienie warunków życia mieszkańców danego obszaru poprzez wspólne działania, ale także dążenie do indywidualnego sukcesu w uczeniu się, które wspierają inkluzję.

Rezultaty programu:

- Publikacje: Raport: *Rola edukacji dorosłych w starzejącym się społeczeństwie* (2010); *Człowieczeństwo i inkluzja w uczeniu się przez całe życie* Männlichkeit und Lernen (2010);
- Warsztaty: „Edukacja dorosłych jako element dobrej pracy dla osób starszych” (2010).

Współpracujące sieci edukacyjne. Głównym założeniem tego programu jest tworzenie popartych empirycznie podstaw naukowych oraz praktycznej pomocy, jak i otwarcie możliwości ciągłej wymiany doświadczeń pomiędzy teorią a praktyką w odniesieniu do współpracujących ze sobą sieci edukacyjnych (tworzą je instytucje edukacyjne, zakłady pracy, instytucje kultury, szkoły zawodowe, szkoły wyższe itp.) Najważniejszymi działaniami programu są badania empiryczne, opracowywanie naukowych opinii w publikacjach i analizach, prowadzenie specjalistycznych wystąpień kładących nacisk na stronę praktyczną zagadnień oraz stworzenie ze specjalistycznej sieci internetowej uczenia się centrów nauki (www.die-lernzentren.de).

Rezultaty programu:

- Publikacja: Feld, T. C.: *Sieci i rozwój organizacji w edukacji dorosłych* Theorie und Praxis (2011);
- Tom zbiorczy: Dollhausen, K./ Feld, T. C./ Seitter, W.: *Badania nad organizacją pedagogiki dorosłych* (stworzony we współpracy z Uniwersytetem Philippsa w Marburgu) (2010);
- DIE-FORUM 2009 *Edukacja dorosłych – między współpracą a konkurencją – perspektywy rozwoju dla uczenia się przez całe życie*.

Profesjonalizacja. Program zajmuje się aspektami profesjonalizacji i jej rozwoju z różnych perspektyw i w odniesieniu do różnych obszarów działania. Robi to w kontekście nowych układów edukacyjnych, stosowania nowych mediów w nauczaniu, zmiany ról w procesie nauczania i uczenia się, zwiększenia zadań w zakresie zarządzania i rosnącego znaczenia zdobywania kompetencji. Główne zadania tego programu zostały ujęte w następujące pytania: Jakie zadania i obszary działalności mają znaczenie w edukacji dorosłych? Jak zmieniają się wymagania co do kompetencji personelu edukacji dorosłych? Jakie profile kompetencji są istotne? Jakie zapotrzebowanie dalszego kształcenia istnieje wśród personelu edukacji dorosłych? Jaka istnieje droga zdobywania kwalifikacji, dalszego kształcenia i rozwoju kompetencji i jak ewentualnie należy je usystematyzować?

Rezultaty programu:

- Publikacje: *Emocje i nauczyciele w edukacji dorosłych* Perspektive Praxis (2010); Raport: „Wymagania co do kompetencji (Metoda Delphi)” (2011);
- Seminarium: „International Course of Lectures – Adult Education in Different Learning Cultures” (2010).

System i sterowanie. Działania tego programu są próbą znalezienia odpowiedzi na następujące pytania: Jak rozwija się system edukacji dorosłych w Niemczech? Kto jest

jego uczestnikiem, w jaki sposób jest on finansowany i jakie są jego podstawy prawne? Celem programu jest poszerzenie empirycznego stanu wiedzy o systemie i mechanizmach sterowania systemem edukacji dorosłych.

Rezultaty programu:

- Analiza: *Zdobywanie kwalifikacji* (2010);
- Publikacja: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: *Analiza trendów w doszktałcaniu 2010*;
- Seminarium Niemieckich Ram Kwalifikacji: „Od ukierunkowania na kwalifikacje do kompetencji” (23–24.11.2009).

3. Wydawnictwa

Przedstawiamy cykliczne wydawnictwa instytutu:

- *Perspektive Praxis* (Perspektywa Praktyki) – jest to poradnik zawierający zalecenia i recepty dla osób działających praktycznie w edukacji dorosłych, przedstawia sposoby działania, innowacyjne metody oraz nowe obszary pracy. Książki ukazują się kilka razy w roku i tworzone są z perspektywy obszaru praktycznego działania, przekazują wiedzę i podpowiadają rozwiązania w problematycznych sytuacjach. W cyklu można znaleźć m.in. tematy dotyczące prowadzenia seminariów, wizualizacji w edukacji dorosłych, metod aktywnego nauczania, metod i instrumentów określania kompetencji w edukacji dorosłych. W materiałach przedstawiona jest fachowa wiedza do samodzielnej pracy lub jako materiał dodatkowy dla nauczycieli. Analizy są publikowane kilka razy w roku. Tematy omawiane w ramach tego cyklu to m.in.: przybliżanie podstaw teoretycznych dla praktyków, zarządzanie jakością, pojęcie kompetencji z punktu widzenia nauki i polityki edukacyjnej.

- *Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung* (Teoria i Praktyka Edukacji Dorosłych) – w tym cyklu, ukazującym się kilkakrotnie w roku, naukowcy przedstawiają aktualne oraz nowatorskie kierunki i wyniki badań, które mają wpływ na praktykę edukacji dorosłych. Tematyka cyklu to m.in.: omówienie struktury i zmian w edukacji dorosłych, sieci połączeń i rozwoju organizacji w edukacji dorosłych, statystyki i badań nad edukacją dorosłych (np. zachowań edukacyjnych w Niemczech).

- *DIE spezial* – ukazuje się zazwyczaj raz w roku. Zawiera publikacje mające duży i trwały wpływ na edukację dorosłych, ustanawiające standardy, wpływające na wszystkie poziomy systemu. W ostatnich latach DIESpezial podejmowało następujące tematy: „Trendy edukacji dorosłych” (2010, 2008), „Edukacja osób starszych” (2009), „Edukacja dorosłych a środowisko społeczne w Niemczech” (m.in. 2008, 2007), „Profile uczenia się przez całe życie” (2006).

- *Länderporträts zur Weiterbildung* (Portrety krajów w kontekście doszktałcania) – sprawozdania przedstawiające kompleksowy obraz systemu doszktałcania danego kraju; oprócz danych strukturalnych przedstawione są także cechy charakterystyczne narodowych systemów doszktałcania, terminologia typowa dla danego kraju oraz adresy instytucji zajmujących się edukacją dorosłych. W tym roczniku przedstawiono m.in. Niemcy, Austrię, Szwajcarię, Hiszpanię oraz Finlandię.

- *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildung* (REPORT – Zeszyt Doksztacania) – kwartalnik, jedno z ważniejszych pism badawczych w Niemczech dotyczące edukacji dorosłych. Aktualnie pismo zajmuje się tematem „Wiedza – potencjał i władza” (Nr 2/2011), wcześniejsze tematy to m. in.: „Metody badawcze w edukacji dorosłych” (Nr 1/2011), „Edukacja osób starszych w obliczu zmian demograficznych – międzynarodowe perspektywy i drogi uczenia się” (Nr 3/2010).

- *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (DIE – Niemiecka Edukacja Dorosłych) – pismo ukazujące się raz na kwartał dla praktyków edukacji dorosłych, informuje o aktualnych wydarzeniach i stanowi forum dyskusyjne.

Najbardziej znaczącą publikacją Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych jest niebieska seria „Teoria i Praktyka Edukacji Dorosłych”, wydawana od ponad 30 lat w istotny sposób przyczyniła się do ukonstytuowania się edukacji dorosłych jako dyscypliny naukowej.

DIE – Niemiecka Edukacja Dorosłych (*DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*) – Czego chcą się uczyć dorośli? Jakie warunki społeczne formują edukację dorosłych? Jakie struktury zapewniają przyszłość tego obszaru? Jaka jest sytuacja uczenia się przez całe życie? Tym i podobnym pytaniom z zakresu edukacji dorosłych poświęcone jest od 16 lat czasopismo Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych *DIE – Niemiecka Edukacja Dorosłych*, od którego pochodzi również jego nazwa. Jest ono jednym z ważniejszych pism zajmujących się edukacją dorosłych.

DIE – Niemiecka Edukacja Dorosłych jest magazynem i jednocześnie miejscem refleksji o podstawach naukowych. Jego zagadnienia nie są jednak jedynie teoretyczne, pokazują także praktyczną stronę edukacji dorosłych. Raz na kwartał pod jedną perspektywą tematyczną łączone są praktyka oraz odnoszące się do niej treści teoretyczne.

Grupę docelową czasopisma stanowią pracownicy wyższego szczebla oraz personel zajmujący się planowaniem w edukacji dorosłych, nauczyciele i studenci nauk pedagogicznych oraz osoby odpowiedzialne za politykę i zarządzanie edukacją.

Wydawcą czasopisma jest prof. dr h. c. Ekkehard Nuißl von Rein, redaktorem naczelnym dr Peter Brandt. Pismo można znaleźć na stronie www.diezeitschrift.de, wybrane artykuły są dostępne online.

Poniżej na przykładzie dwóch ostatnich numerów *DIE – Niemiecka Edukacja Dorosłych* przedstawimy tematykę i sposób połączenia teorii z praktyką.

W numerze 2011/3 „Wyzwanie – Niemieckie Ramy Kwalifikacyjne” poruszona została problematyka Niemieckich Ram Kwalifikacyjnych. Od listopada 2010 (opublikowanie projektu Niemieckich Ram Kwalifikacyjnych) toczy się w Niemczech dyskusja na ich temat. Na łamach *DIE – Niemiecka Edukacja Dorosłych* 3/2010 w artykule „Przejrzystość certyfikatów i kompetencji kluczowych” W. Sabischa przedstawiono wątpliwości instytucji zajmujących się edukacją dorosłych dotyczące Niemieckich Ram Kwalifikacji. To wydanie jest kolejną próbą zajęcia stanowiska w tej dyskusji. Najwięcej uwagi poświęcono ankiecie przeprowadzonej przez DIE dotyczącej Niemieckich Ram Kwalifikacyjnych, w której wzięły udział ważniejsze instytucje niemieckie zajmujące się edukacją dorosłych. Zadano im następujące pytania:

- Jak oceniają Państwo rolę i przejrzystość ogólnej i zawodowej edukacji dorosłych w Niemieckich Ramach Kwalifikacyjnych?
- Jakie możliwości widzą Państwo w przyporządkowaniu oferty Państwa sektora do poziomów? Jakiego przyporządkowania chcą Państwo konkretnie dokonać? Czy z tego punktu widzenia Niemieckie Ramy Kwalifikacyjne mają wpływ na planowanie programu instytucji edukacyjnych?
- Jakie oczekiwania mają Państwo co do adekwatności Niemieckich Ram Kwalifikacyjnych w stosunku do rynku pracy, np. z punktu widzenia mobilności lub adekwatności uznawania?
- Jaki wpływ mogą wywrzeć Niemieckie Ramy Kwalifikacyjne na zatrudnienie w obszarze edukacji dorosłych?

Odpowiedzi na te pytania zostały przedstawione i opracowane w następujących artykułach: *Wyniki ankiety stowarzyszeń edukacji dorosłych na temat Niemieckich Ram Kwalifikacyjnych, Hasło: Niemieckie Ramy Kwalifikacyjne, Edukacja dorosłych do tej pory i jej zakorzenienie myślowe.*

Numer DIE – Niemiecka Edukacja Dorosłych (2011/2) poświęcony został *Edukacji i sprawiedliwości*. Sprawiedliwe ukształtowanie systemu edukacji jest zdaniem pisma rozumiane przez polityków jako centralne wyzwanie teraźniejszości. W roku 2010 w Niemczech publiczne wydatki na edukację po raz pierwszy przekroczyły 100 miliardów euro. W tym numerze autorzy pytają, czy publiczne wydatki na edukację dorosłych prowadzą do większej sprawiedliwości, a przede wszystkim stawiają sobie pytanie, czym może i powinna być sprawiedliwość edukacyjna. W tym kontekście poruszają także takie zagadnienia jak sprawiedliwe wynagrodzenie, regionalna nierówność, a w końcu prawo człowieka do uczenia się przez całe życie. W tym numerze można znaleźć wywiad z ministrem edukacji kraju związkowego Nadrenii-Westfalii dotyczący właśnie tego tematu. Opublikowany został również artykuł mówiący o edukacji i sprawiedliwości z punktu widzenia etyki społecznej. Przedstawia on istotne koncepcje sprawiedliwości w odniesieniu do szans, uczestnictwa i osiągnięć oraz jest próbą ich usystematyzowania.

4. DIE-FORUM – Konferencja Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych. Konkurs o Nagrodę Innowacji w Edukacji Dorosłych

DIE-FORUM jest poświęcone aktualnym i przyszłościowym kwestiom związanym z edukacją dorosłych. Jego celem jest, wychodząc od aktualnych tematów, znaczne przyczynienie się do rozwoju edukacji dorosłych w zakresie badań i działań praktycznych oraz jego ciągłej profesjonalizacji. Dlatego też uwaga DIE koncentruje się z jednej strony na analizach istniejących badań i praktyki, z drugiej zaś strony dąży do rozwoju perspektywicznych rozwiązań i modeli dla edukacji dorosłych w przyszłości.

Poprzez DIE-FORUM Instytut przyczynia się do rozwoju narodowej i międzynarodowej współpracy w edukacji dorosłych. Ubiegłoroczne DIE-FORUM odbyło się pod hasłem „Nauka w ruchu. Od wpływu ruchu do indywidualnego i społecznego uczenia się”. Tegoroczne forum (5–6.12.2011) poświęcone będzie „Uczeniu się bez granic”. Odbędzie się ono w Collegium Leonium w Bonn. W ramach tego-

rocznego DIE-Forum będą rozwijane pomysły oraz przedstawiane i dyskutowane koncepcje dydaktyczne dotyczące uczenia się przekraczającego granice oraz ich wpływ na edukację dorosłych. Do tego dołączą bliskie edukacji dorosłych i interdyscyplinarne impulsy z obszarów pedagogiki, psychologii, socjologii oraz geografii, które także mają duże znaczenie w przekraczaniu i usuwaniu granic w uczeniu się. Pierwszego dnia konferencji zostaną przedstawione wyniki konkursu o Nagrodę „Innowacja w Edukacji Dorosłych”, a jej zdobywca przedstawi swoje dydaktyczne koncepcje i rozwiązania. W trakcie trwania DIE-Forum 2011 odbędzie się sześć warsztatów: przestrzeń i czas, praca i życie, naród i generacja, e-learning/blog edukacji dorosłych, restrukturyzacja miejska i regionalna oraz starzenie się. Przedstawione zostaną również referaty: „From Teaching to Learning” prof. dr Alan Tuckett (International Council for Adult Education, Toronto), „Uczenie się jako integralna część teoretycznie przekształconej pracy” dr Ines Langemeyer (Brandenburgische Technische Universität, Cottbus), „Usuwanie granic w pracy i zawodzie” prof. dr Martin Baethge (Universität Göttingen) i „Uczenie się bez granic w edukacji zawodowej” prof. dr Rolf Arnold (Technische Universität Kaiserslautern, prof. dr Arne Carlsen (UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen, Hamburg), prof. dr Wiltrud Gieseke (Humboldt-Universität zu Berlin), prof. dr Alan Tuckett (International Council for Adult Education, Toronto).

Od roku 1997 Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych przyznaje Nagrodę Innowacji w Edukacji Dorosłych (Preis für die Innovation in der Erwachsenenbildung). Jest to jedno z najbardziej znaczących wyróżnień na tym polu w Niemczech. Nagroda ta ma na celu przedstawienie opinii publicznej i poddanie pod dyskusję innowacyjnych projektów z zakresu nauczania dorosłych. Jednymi z najważniejszych kryteriów przyznania wyróżnienia są innowacyjność projektu, jego zastosowanie w praktyce oraz czy daje on nowe impulsy dla edukacji dorosłych.

Nagroda za innowacje przyznawana jest raz na dwa lata. Do tej pory laureatami nagrody były przede wszystkim projekty z Niemiec i Austrii. Wśród nich znalazły się między innymi:

- „TU WAS” („Zrób coś”) stowarzyszenie federalne TuWas e.V. z Monachium (1997);
- „OL – Lernerfolge selbst gemacht und gesichert” („OL – sukcesy w uczeniu się samodzielnie osiągnięte i zabezpieczone) Fundacja Edukacji Zawodowej w Hamburgu (1999);
- „Lernberatung” („Doradztwo w uczeniu się”) Biuro Planowania Edukacji Zawodowej w Dortmund (1999);
- gra edukacyjna „Democards – Aktivkurs Politik” („Democards – kurs aktywizujący polityka) Krajowe Centrum Edukacji Politycznej w Stuttgarcie (2001);
- „Lernen in fremden Lebenswelten” („Uczenie się w obcym świecie”) Agencja Społecznej Nauki w Stuttgarcie (2003);
- „Die Südstadtkids” („Dzieci z południa miasta”) w kategorii „Międzykulturowość” Centrum Kształcenia Miasta Norymberga (2005);
- „Knowledgebase Erwachsenenbildung” („Baza wiedzy z zakresu edukacji dorosłych”) Stowarzyszenie Austriackich Szkół Publicznych w Wiedniu (2007);

- stowarzyszenie KOBRA z Berlina zajmujące się problematyką kobiet na rynku pracy (2009);
- Stowarzyszenie Wspierające Miasta Kultury Görlitz-Zgorzelec za projekt pomagający w wyjściu z długotrwałego bezrobocia (2009);
- warsztaty miasta Unna za stworzenie młodym osobom możliwości pracy w warunkach podobnych do zakładów pracy (2009).

Hasłem przewodnim tegorocznego konkursu o nagrodę Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych jest „Uczyć się bez granic – dydaktyczne sposoby przekraczania i usuwania granic!”.

Zdaniem Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych fenomen usuwania, przesuwania i przekraczania granic ma zarówno swoje wady, jak i zalety. Z jednej strony daje możliwość obrania nowych dróg, na przykład poprzez wspólne uczenie się między kulturami i pokoleniami, uczenie się w świecie wirtualnym, z drugiej zaś strony niesie ze sobą ryzyko, że zostaną przekroczone granice między życiem prywatnym i zawodowym.

Określono następujące kategorie konkursu:

- „przestrzeń i czas”: rozwój ofert mających nową strukturę przestrzenną i/lub czasową;
- „praca i życie”: dydaktyczne rozwiązania dla bezgranicznego uczenia się w świecie pracy i przestrzeni życiowej; szanse i ryzyko;
- „naród i pokolenie”: jak uczyć się od siebie i ze sobą nawzajem przekraczając granice państw i pokoleń.

W aplikacjach kandydaci winni rozwinąć m.in. problemy:

- Jakie propozycje dydaktyczne w odniesieniu do podzielonego świata mają instytucje edukacji dorosłych?
- W jaki sposób można profesjonalnie, dydaktycznie podejść do tego fenomenu?
- Jakie szanse dają scenariusze bezgranicznego nauczania?
- Czy dzięki uczeniu się granice zostaną zlikwidowane, czy może powinny zostać na nowo zdefiniowane?
- Jakie role pełnią uczący się?
- W jaki sposób otrzymują wsparcie uczący się dorośli?

O Nagrodę Innowacja w Edukacji Dorosłych mogą ubiegać się inicjatorzy, twórcy i wykonawcy projektów, ofert lub modeli z instytucji edukacyjnych, zakładów pracy itp. Istotnym warunkiem jest sprawdzenie innowacyjnego rozwiązania edukacji dorosłych. W skład jury oceniającego innowacje wchodzi:

- prof. dr Arne Carlsen, dyrektor Instytutu UNESCO Kształcenia przez Całe Życie w Hamburgu,
- prof. dr Henning Pätzold, Uniwersytet Koblenz-Landau,
- dr Katarina Popović, Uniwersytet Belgrad/ European Association for the Education of Adults (EAEA).

Konkurs jest trzyetapowy: wstępna selekcja innowacji opisanych przez autorów, uzupełnienie i konkretyzacja zakwalifikowanych prac, ocena jury i ogłoszenie wyników na forum.

5. Wybrane notki bibliograficzne

Prof. dr h.c. Ekkehard Nuißl. W latach 1998–2003 był między innymi przewodniczącym Europejskiego Konsorcjum „European Research and Development Institutes for Adult Education (ERDI)” w Brukseli. Pracował jako członek grupy roboczej „Grundtvig” przy Komisji Europejskiej (w latach 1999–2003) oraz „Valorisation of Leonardo Projects” przy Komisji Europejskiej (2000–2003). Od roku 1999 jest członkiem Rady Zarządzającej Rumuńskiego Instytutu Edukacji Dorosłych (IREA) na Uniwersytecie de Vest, Timisoara, Rumunia. Kierował „Programem urlopów edukacyjnych, badań i rozwoju” rządu federalnego (1975–1981), „Edukacja w muzeum” w ramach grupy roboczej empirycznych badań nad edukacją w Heidelbergu (1985–1988), współpracował w projekcie Komisji Europejskiej „Making it work – Adult education in universities (MIW)” (1998–1999). W Niemieckim Instytucie Edukacji Dorosłych był kierownikiem projektów „Społecznie dyskryminowani w edukacji dorosłych” (1999–2001) oraz „Wsparcie naukowe programu uczących się regionów” (2001–2005). Od 2004 roku jest kierownikiem inicjatywy „Europäischer Master für Erwachsenenbildung” (EMAE) w ramach projektu ERASMUS. Od dwóch lat koordynuje europejsko-azjatycką sieć profesjonalizacji w ramach Asia-Europe Meeting (ASEM). Jako doradca Unii Europejskiej, ekspert przy UNESCO oraz OECD, kierownik licznych projektów, wykładowca oraz autor publikacji współtworzył sieć współpracy instytucji edukacji dorosłych.

Prof. dr Rudolf Tippelt. Jest przewodniczącym Rady Naukowej Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych (od 2010 roku). Jego praca badawcza obejmuje następujące obszary: badania nad edukacją, edukacja dorosłych, procesy kształcenia w trakcie całego życia, przejście od kształcenia do zatrudnienia oraz profesjonalizacja i kształcenie personelu pedagogicznego w kontekście międzynarodowym. W ostatnich latach pełnił m.in. funkcję przewodniczącego Niemieckiego Towarzystwa Pedagogiki (2006–2010), przewodniczącego (2007–2009) oraz członka (2001–2009) Komisji Senackiej „Ewaluacja” Stowarzyszenia im. G.W. Leibniza, członka zarządu ESREA (European Society for Research on the Education of Adults) oraz EERA (European Educational Research Association). Od roku 1998 jest profesorem Katedry Pedagogiki Ogólnej i Badań nad Edukacją Uniwersytetu im. Ludwika-Maksymiliana w Monachium.

Dr Peter Brandt. Pracownik Centrum Danych i Informacji Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych oraz redaktor naczelny *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. Ukończył teologię katolicką oraz matematykę, uzyskał tytuł naukowy doktora w zakresie teologii. W swojej pracy zajmuje się zarządzaniem strategicznym, badaniami nad materiałami Open Access. Był pracownikiem naukowym w Instytucie Niemieckiej Gospodarki w Kolonii (Wydział Edukacji i Rynku Pracy) (2000–2002), lektorem naukowym, zastępcą kierownika Wydziału Centrum Informacyjnego Edukacji Dorosłych oraz należy do kierownictwa Centrum Danych i Informacji Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych, dla którego pracuje od 2002 roku.

Podsumowanie

Z przeglądu wybranych projektów i publikacji wynika niewątpliwie aktualność podejmowanych problemów badawczych, dążenie do opublikowania i wdrożenia wyników badań. Wśród podejmowanych problemów zwracają uwagę prace nad ramami kwalifikacji, innowacyjnością edukacji dorosłych umiejętnego łączenia teorii badań z praktyką edukacyjną. Działalność instytutu jest odpowiedzią na wyzwania rynku pracy i problemy społeczne. Poprzez publikacje i organizowanie konferencji (DIE-FORUM) Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych jest ważnym i wpływowym Instytutem w Niemczech i Europie.

Bibliografia

1. Przybylska, E., (1999), *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec*, ITeE – PIB, Radom.
2. Przybylska, E., (2006), *Edukacja ustawiczna w Republice Federalnej Niemiec*. W: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych 3/2006*, ITeE – PIB, Radom.
3. Kacprzak, M., (2007), *Sylwetki wybitnych oświatowców: Ekkehard Nüssli*. W: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych 4/2007*. ITeE – PIB, Radom.
4. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE, www.die-bonn.de [04.07.2011]
5. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, www.diezeitschrift.de [04.07.2011]
6. Brandt, P., (2011), *Erwachsenenbildung bisher nur gedanklich verankert*. W: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2011*, s. 26–28, DIE, Bonn.
7. Weiß, R., (2011), *Stichwort. Deutscher Qualifikationsrahmen*. W: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2011*, s. 24–25, DIE, Bonn.
8. Bohmeyer A., (2011), *Bildung und Gerechtigkeit. Ethische Reflexionen des normativ imprägnierten Bildungsdiskurses*. W: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 2/2011*, s. 24–26, DIE, Bonn.

dr hab. Henryk BEDNARCZYK prof. ITeE – PIB

Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom
henryk.bednarczyk@itee.radom.pl

mgr Anna FALKIEWICZ

Zespół Szkół Muzycznych im. O. Kolberga, Radom
falkiewiczanna@wp.pl

Ocena kompetencji w praktyce edukacji dorosłych: cele, zakres, stosowania i metody

Evaluation of competence in practice of adult
education: purposes, range of application
and methods: cells, the domain and methods

Słowa kluczowe: kompetencje, edukacja dorosłych, walidacja, europejskie ramy kwalifikacji, metody oceny kompetencji.

Key words: competences, adult education, validation, European Qualifications Framework methods of estimation of competence.

Abstract

The article undertakes the subject of objectives, scope and methods of assessing competences in adult education. In adult education there are many concepts that are used as synonyms of the term "assessment of competence".

Depending on the perspective, context and the application, we can talk about the identification, analysis, diagnosis, measurement, balance sheet and valuation potential, the results of learning, or just a competence. The article summarizes the project "Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education (TEACH). A profile of adult educator competence was defined.

Nastawienie na kompetencje

Edukacja pokazuje nam, „że zawsze się diagnozuje, nawet jeśli nie stosuje się konkretnego narzędzia” (Grotlüschen/Bonna 2007, s. 328). Takie tematy, jak diagnostyka, identyfikacja, bilans, ocena, walidacja, certyfikacja, pomiar czy też mierzenie wyników uczenia się mają obecnie wysoką koniunkturę zarówno w pracy naukowej, jak i w praktyce edukacyjnej. Wynika to częściowo z działań europejskiej polityki oświatowej w kontekście postulatu „uczyć się przez całe życie”, który z kolei jest wynikiem diagnozy przejścia ze społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa wiedzy (por. Edelmann/Tippelt 2008, s. 129 ff.).

Od połowy lat 90. debata na temat oceny i mierzenia efektów nauki otrzymała nowy impuls z powodu powszechnego używania terminu „kompetencje” (por. Jude/Klieme 2008). Termin „kwalifikacje” był krytykowany ze względu na to, iż wyrażał aspekty kognitywne i orientację na kształcenie formalne. Z tego też względu został on zastąpiony pojęciem kompetencji. W języku potocznym pojęcia te traktowane są często jako synonimy, jednakże kompetencje mają znacznie szerszy wymiar. Obejmują one nie tylko umiejętności kognitywne i praktyczne, które zostały nabyte w zakresie nauki formalnej, ale też takie, które zostały wykształcone w kontekście uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Koncepcja uczenia się kompetencji obiecuje też połączenie „standardów ekonomicznych i edukacyjnych, nauki w życiu codziennym i nauki w instytucjach edukacji dorosłych, doświadczenia i wiedzy naukowej, wiedzy i umiejętności, wymagań i potrzeb” (Nuißl/Schiersmann/Siebert 2002, s. 5).

„Koniunktura kompetencji” odnosi się do nauk edukacyjnych, polityki edukacyjnej, praktycznego nauczania i szkolenia oraz debat ekonomicznych nie tylko w kraju, ale także na poziomie między- i ponadnarodowym. Motorem zmian w edukacji jest w ostatnich latach paradygmat „outcome”, który skupia uwagę na efektach uczenia się, a nie na programach czy metodach nauczania i długości trwania nauki („input”) (por. Kędrecka 2010). Kompetencje odgrywają kluczową rolę w działaniach Komisji Europejskiej, na przykład w zakresie realizacji Procesu Bolońskiego, którego jednym z priorytetów jest poprawa systemu i jakości kształcenia szkolnictwa wyższego (por. Federalne Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych 2007). W ostatnich latach mnożą się liczne projekty naukowe na temat rozwoju i oceny kompetencji głównie w ramach edukacji szkolnej i zawodowej, co jest dowodem dużego znaczenia tego tematu na arenie międzynarodowej (por. Klieme/Leutner 2006; Arbeitsgemeinschaft QUEM 2007). Wiele uwagi poświęcono koordynowanym przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) międzynarodowym badaniom edukacyjnym, takim jak Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*The Programme for International Student Assessment – PISA*) czy Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych (*The Programme for the International Assessment for Adult Competencies – PIAAC*). PIAAC jest odpowiednikiem PISY dla osób w wieku 16–65 lat i będzie realizowany w 26 krajach na przełomie 2011 i 2012 roku¹. Ponadto zostały opracowane liczne narzędzia i instrumenty, mające na celu identyfikację i bilans kompetencji, na przykład portfolio. Znane portfolia to ProfillPASS (por. Harp i in. 2010) czy Europejskie Portfolio Językowe. Wszystkie te działania wskazują na duże znaczenie koncepcji kompetencji.

Również w zakresie edukacji ustawicznej dorosłych została ogłoszona dominacja konceptu „kompetencje” (Gnahs 2010; Faulstich 2008). Coraz większe znaczenie w praktyce edukacyjnej zyskuje dokumentacja, ocena, walidacja i certyfikacja wyników uczenia się dorosłych. Staje się to ważnym elementem profesjonalnego działania pedagogicznego nauczycieli osób dorosłych oraz jest nowym wyzwaniem w sektorze edukacji dorosłych. Na tle rosnącego znaczenia uczenia się pozaformalnego i niefor-

¹ http://badania.ibe.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=194%3Amidzynarodowe-badanie-kompetencji-osob-doroslych-piaac-&catid=51%3Alista-badan&Itemid=78.

malnego jak i opracowywania europejskich ram kwalifikacji i ich krajowych odpowiedników, rozwój procedur uznawania kompetencji czy ocena wyników uczenia się osób dorosłych jest tak samo ważna, jak konceptualizacja i realizacja programów i kursów (por. Mania/Strauch 2010; Gnahs 2010; Haase 2007). Kompetencje w tej dziedzinie są więc dla profesjonalnych edukatorów dorosłych niezbędne.

Następna część artykułu podejmuje tematykę celów, zakresu stosowania i metod oceny kompetencji w ramach edukacji dorosłych. Na początku wyjaśnione zostaną pojęcia „kompetencje” i „ocena kompetencji”.

Pojęcie kompetencji

Mimo iż używanie tego słowa osiąga już niemal charakter inflacyjny, nie ma zgody na temat dokładnej definicji kompetencji. Termin ten pojawia się w bardzo różnych, często zupełnie inaczej akcentowanych i nierzadko wykluczających się znaczeniach. Często takie terminy jak umiejętność czy też efekt, wynik, rezultat uczenia się, używa się synonimicznie z pojęciem kompetencji (por. między innymi Klime/Leutner 2006; Gnahs 2010). Problematyka niejednorodnych definicji wynika częściowo z różnorodnego pochodzenia tego terminu, które jest lokalizowane między innymi w językoznawstwie, psychologii lub kształceniu zawodowym (por. Vonken 2005; Klime/Hartig 2007).

Znaczny wpływ na debatę o kompetencjach wywarł koordynowany przez OECD projekt *Defining and Selecting Key Competencies* (DeSeCo), w którym za pomocą opinii ekspertów różnych dyscyplin (socjologia, filozofia, antropologia, psychologia, ekonomia, historia, statystyka, edukacja) oraz praktyków (pracodawców, związkowców, polityków, przedstawicieli organizacji międzynarodowych) ujęte zostały kompetencje kluczowe w trzech powiązanych ze sobą szerokich kategoriach oraz ich podstawy teoretyczne i metodologiczne (por. OECD 2005). W ramach tego projektu została ustalona jedna z najbardziej znanych i popularnych definicji pojęcia kompetencji jako zdolność odpowiedniego wykorzystania umiejętności w specyficznych wymaganiach i konkretnych sytuacjach. Kompetentne działanie obejmuje ukierunkowane zastosowanie wiedzy i sprawności oraz wartości, motywów, motywacji i cech osobowości jednostki i jest zależne od zewnętrznych warunków i okoliczności danej sytuacji (por. OECD 2003). Z reguły wyróżnia się dwa rodzaje kompetencji: kompetencje fachowe i kompetencje interdyscyplinarne, charakteryzowane często jako niezależne czy ogólne. Do kompetencji interdyscyplinarnych należą kompetencje metodologiczne, społeczne czy interpersonalne oraz osobiste (por. Gnahs 2010).

Po przeanalizowaniu teoretycznej dyskusji na temat kompetencji Kaufhold (2006, s. 98 i n.) wyróżnia dwa warianty konceptualizacji i interpretacji kompetencji. Po pierwsze istnieje funkcjonalne podejście do kompetencji, które ma perspektywę użyteczną i zwraca uwagę na aktualne wymagania pracy. Takie rozumienie kompetencji jest bardzo podobne do definicji kwalifikacji. Z drugiej strony istnieje perspektywa opisu i rozumienia kompetencji, która uwzględnia głównie aspekty indywidualne. Te dwie różne perspektywy charakteryzowania kompetencji odzwierciedlają się w sposobie i procedurze oceny kompetencji.

Ocena kompetencji

W edukacji oświaty, a zwłaszcza w edukacji dorosłych istnieje wiele pojęć, które są używane jako synonimy terminu „ocena kompetencji”. W zależności od perspektywy, kontekstu i zastosowania mówi się o identyfikacji, analizie, diagnostyce, pomiarze, bilansie czy wartościowaniu potencjałów, wyników uczenia się, czy właśnie kompetencji. Wprawdzie te pojęcia nie mają tego samego znaczenia, ale w różnych dokumentach, publikacjach, a tym bardziej w potocznym języku oświatowym pojęcia te używane są synonimicznie.

Zakres stosowania i cele oceny kompetencji

Nie tylko terminologia, ale i obszar zastosowania oceny kompetencji jest bardzo zróżnicowany. Gnahs (2010, str. 59 ff.) wyróżnia tu ocenę kompetencji w zakładach pracy, badaniach oświatowych i jednostkach szkolenia ustawicznego. W zakładach pracy bardzo ważną rolę odgrywa opis i uznanie kompetencji głównie przy zatrudnieniu nowych pracowników i praktykantów, w rozwoju personalnym (zarządzaniu potencjałem ludzkim) i przy ocenie personalnej/potencjału ludzkiego. W badaniach edukacyjnych natomiast opracowywane są instrumenty diagnostyczne i przeprowadzane narodowe jak i międzynarodowe procesy mierzenia kompetencji, takie jak np. large-scale assessments PISA (*Programme for International Student Assessment*) czy też ALL (*Adult Literacy and Life Skills Survey*).

W zależności od celu czy też obszaru zastosowania wg Gnahsa (2010) wyróżniane są cztery typowe zakresy stosowania:

- Poradnictwo
- Klasyfikacja
- Ocena postępu w nauce
- Egzamin

Poradnictwo

Opis i ocena kompetencji w ramach procesów doradczych może pełnić różnorodne funkcje: od pomocy przy wyborze szkoleń i seminariów, aż po poradnictwo w uczeniu się, doradztwo zawodowe i planowanie przyszłej kariery. Często przy tej okazji w drodze wywiadu biograficznego identyfikowane są kompetencje. Znajdują tu zastosowanie takie instrumenty jak listy kompetencji czy portfolio.

Klasyfikacja

Oferty kształcenia, szczególnie w ramach edukacji dorosłych, są z reguły wolno dostępne, a informacje o nich rozprowadzane są za pomocą programów, reklam w gazetach, itp. Dane na temat umiejętności, czy też doświadczeń zdobytych wcześniej przez potencjalnych uczestników kursów, z reguły nie są pobierane. W przypadku kursów dla początkujących, zajęć indywidualnych, czy też serii wykładów nie jest to aż tak istotne. Przy czym możliwie heterogenna grupa uczestników w innych rodzajach kursów może przynieść bardzo pozytywny efekt. Różne perspektywy widzenia, czy też różnorodne doświadczenia uczestników mogą wpłynąć pozytywnie na sposób opracowania danego tematu, na przykład w ramach kursów dotyczących edukacji politycznej. Natomiast w ramach zajęć takich jak np. zajęcia obcojęzyczne efektywność

i wydajność nauczania uzależniona jest również od tego jak homogenna jest grupa uczących się. Wybór uczestników mógłby następować za pomocą ustalenia pewnych wyróżników (funkcja, pozycja) lub za pomocą ustalenia korytarzy i poziomu kompetencji, co z kolei wymaga oceny kompetencji. Klasyfikacja uczestników mogłaby nastąpić za pomocą samooceny, na podstawie listy kryteriów lub oceny z zewnątrz, poprzez zastosowanie testów lub wywiadów.

Ocena postępu w nauce

W ramach dłuższych jednostek nauczania przeprowadzanie kontroli postępów w nauce jest pomocne i sensowne. Takie kontrole są pomocne, by odkryć deficyty i braki nauczania uczestników kursów, przy ewaluacji koncepcji dydaktycznych i informują o tym, czego uczestnicy się do tej pory nauczyli. Ocena postępu w nauce może nastąpić z jednej strony poprzez obserwację w trakcie procesu nauczania–uczenia się i z drugiej strony poprzez zastosowanie takich metod jak dzienniczek (pamiętnik) uczenia się, próbki prac, testy.

Egzamin

Egzaminem nazywamy sztucznie zaaranżowane sytuacje, których celem jest kontrola dotychczasowych osiągnięć uczenia się lub symulacja czynności, które mają być wykonywane w przyszłym zawodzie czy też życiu codziennym. Celem egzaminu jest certyfikacja wyników uczenia się, która mogłaby być podstawą do ewentualnego zastosowania osiągniętych kompetencji w życiu zawodowym czy też życiu codziennym. Egzaminy, certyfikaty, świadectwa itp. są w edukacji dorosłych raczej rzadkie (por. Nuissl 2003). Nuissl/Brandt (2009, s. 42) rozróżniają następujące trzy możliwe rodzaje certyfikacji wyników uczenia się w ramach edukacji dorosłych:

- egzaminy państwowe, np. zakończenie szkoły w trybie zaocznym lub wieczorowym,
- certyfikaty wystawiane przez instytucje edukacji dorosłych, np. w zakresie uczenia się języków obcych,
- zakończenie kursów w zależności od tego, jakie jednostki je prowadzą, np. świadectwa i certyfikaty wystawiane przez instytucje kościelne lub instytucje zawodowe.

W zależności od tego, z jakiego powodu i w jakim zakresie stosowania kompetencje mają być oceniane, wyróżnia się ocenę kompetencji w sposób formatywny i sumatywny (por. Grotlüschen/Bonna 2007; Wick 2009). Ocena formatywna ma charakter ciągły i uwzględnia z reguły indywidualne tempo pracy każdej jednostki. Jej celem jest diagnostyka i doskonalenie procesu uczenia się, co służy jego regulacji i kontroli. W przeciwieństwie do tego celem opisu kompetencji w sposób sumatywny jest końcowa ocena danego etapu kształcenia w formie stopni i świadectw.

Metody oceny kompetencji

Odpowiednio do wyżej opisanych dwóch wersji pojmowania kompetencji, istnieją adekwatne do tego metody oceniania. Erpenbeck/von Rosenstiel (2003, s. XIX) wyróżniają w tej kwestii dwa skrajne warianty badania kompetencji: oceny jakościowe oraz oceny ilościowe. Rysunek 1 przedstawia najważniejsze różnice tych podejść.

	Ocena ilościowa	Ocena jakościowa
Założenie	Obiektywne mierzenie kompetencji jest możliwe	Obiektywne mierzenie kompetencji jest niemożliwe
Cele	Wyjaśnienie kompetencji	Zrozumienie kompetencji
Postępowanie	Wysoki stopień standaryzacji, ocena z zewnątrz	Niski stopień standaryzacji, samoocena (własna ocena)
Brane pod uwagę elementy	Głównie elementy poznawcze	Elementy poznawcze i niepoznawcze
Kryteria dobroci	Obiektywność, rzetelność, trafność	Autentyczność, stosunek do świata, wzajemne oddziaływanie / komunikowanie się
Typowe metody	Test	Obserwacja uczestnicząca

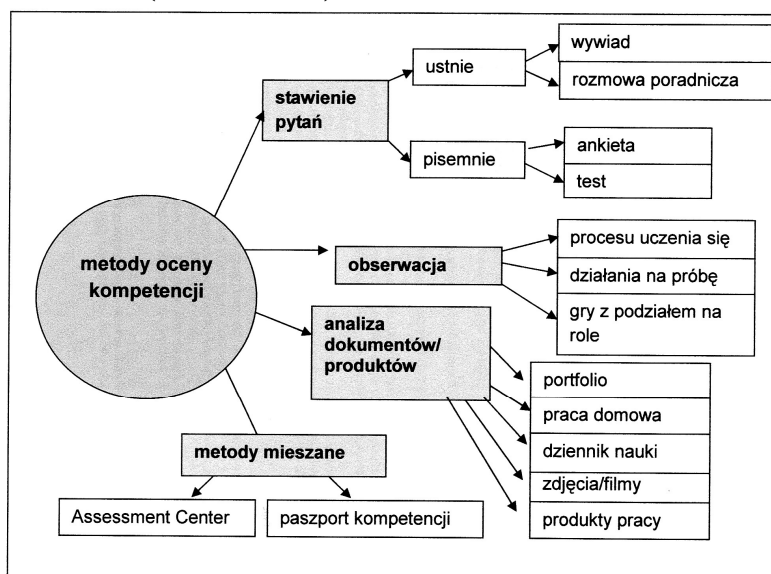
Rys. 1. Typy oceny kompetencji (Strauch/Mania/Jütten 2009, s. 36)

Przy ocenie ilościowej wychodzi się z założenia, że kompetencja jest wielkością, którą można mierzyć obiektywnie, podobnie jak w naukach przyrodniczych (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XIX). Działanie kompetentne jest tutaj rozumiane jako działanie celowe oraz racjonalne, które może być oceniane według obiektywnych, wcześniej ustalonych kryteriów. Celem jest możliwie precyzyjny pomiar kompetencji, by umożliwić przewidywanie przyszłych zachowań i działań. Preferowane są tu metody oraz narzędzia o wysokim stopniu standaryzacji, które nie dopuszczają dużej swobody interpretacji pytań z ankiety. Samooceny respondentów lub biorących udział osób odgrywają w tej kwestii raczej rolę podrzędną, większą rolę odgrywa ocena z zewnątrz. Przy pomiarze uwzględniane są tylko elementy kognitywne. Kryteria dobroci, które opisują jakość stosowanej metody to obiektywność, rzetelność (dokładność, niezawodność) i trafność (ważność, zgodność). Obiektywność oznacza niezależność wyników od badacza, a rzetelność opisuje dokładność pomiaru i wielkość błędu. Narzędzie niezawodne powinno wykazać w kolejnych pomiarach porównywalne wyniki. Zasada trafności ma wielkie znaczenie, ponieważ nawet rzekomo obiektywne i rzetelne metody są bezużyteczne, jeśli nie mierzą tego, co mierzyć powinny, czyli nie są ważne (por. Lamnek 1995, s. 152 ff). Przykładowa metoda oceny ilościowej jest test z predefiniowanymi, zamkniętymi odpowiedziami.

W przeciwieństwie do tego, ocena jakościowa opiera się na założeniu, że „obiektywizm dla nauk humanistycznych i społecznych jest zasadniczo nieosiągalny” (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, S. XIX). Celem jest tutaj podstawowe a zarazem dogłębne zrozumienie kompetencji i wyjaśnienie jej znaczenia. W naukach społecznych dokładna analiza i prognoza działań i zachowań jest niemożliwa. Kompetencje rozumuje i opisuje się tu możliwie całościowo w oparciu o otwarte i nieustrukturyzowane metody. Tutaj przypisuje się obserwacji „wewnątrz” – samoocenie – jak i ocenie z zewnątrz jednakowo duże znaczenie. Zwykle brane są pod uwagę zarówno kognitywne elementy kompetencji, jak i wartości, motywy, motywacje i cechy osobowości.

Autentyczność stanowi dużą wartość, przy czym w centrum uwagi znajduje się świat życia jednostki oraz jej biografia. Procesy komunikatywne nie są w ocenie kompetencji uznawane jako uciążliwe, lecz jako wymóg i warunek zrozumienia. W ramach pomiarów jakościowych często stosowaną metodą jest obserwacja uczestnicząca.

W odniesieniu do zróżnicowanych metod i instrumentów, stosowanych w praktyce edukacji dorosłych można wyróżnić cztery podstawowe metody oceny kompetencji (por. Strauch/Jütten/Mania 2009, S. 40; Kaufhold 2006, S. 130 ff.). Pierwsza możliwość to ustne i pisemne badania w formie ankiet lub wywiadów. Druga to stwierdzenie kompetencji poprzez obserwację procesu uczenia się (jednostki) oraz „działania na próbę”. Trzecia stanowi określenie kompetencji na podstawie analizy różnych dokumentów i produktów, takich jak: dziennik nauki, portfolio, zdjęcie lub film czy produkt pracy. Poza tym można zastosować „mieszankę metod”, jak np. Assessment Center albo paszport kompetencyjny (por. rys. 2). Szczegółowy opis tych różnych metod, ich celów i zakresów stosowania, zalet i wad można znaleźć w Uemminghaus (2007, s. 42 ff.) und Strauch/Jütten/Mania (2009, S. 44 ff.).



Rys. 2. Metody oceny kompetencji (Strauch/Jütten/Mania 2009, s. 40)

Wybór odpowiedniej metody zależy od trzech czynników:

- od odpowiedniego pojmowania kompetencji,
- od zakresu stosowania,
- od celu oceny kompetencji.

Żadna z tych metod nie może być uznana za idealną, każda z nich ma swoje wady i zalety. Dlatego najkorzystniejsze jest stosowanie połączenia kilku instrumentów, aby uzyskać możliwie kompleksowy i całościowy wynik, a jednocześnie skompensować mocne i słabe strony wybranej procedury.

Ocena kompetencji może być dokonana jako ocena własna (samoocena) lub z zewnątrz (por. Kaufhold 2006). W ocenie z zewnątrz opisywane są kompetencje

jednostki przez osobę lub grupę obserwującą. Pomimo że obserwatorzy są tu zdani na (subiektywną) postrzegalność jak i informację obserwowanych jednostek, uznawana jest ona za bardziej znaczącą i wiarygodną niż samoocena uczestników badań. W samoocenie, jak już sama nazwa mówi, jednostka jest proszona o ocenę własnych kompetencji. Przy czym wychodzi się z założenia, że jednostka jest w stanie najlepiej sama scharakteryzować i określić własne kompetencje. Aczkolwiek ocena własna spotyka się z dużą porcją sceptycyzmu szczególnie w kontekście kwalifikacji zawodowych. Jeżeli celem jest głównie wizualizacja i refleksja własnych kompetencji, to samoocena jest w zupełności wystarczającą metodą. Wsparcie i ułatwienie samooceny można osiągnąć – zależnie od wymagań – przez profesjonalne konsultacje. Natomiast gdy na pierwszy plan wysuwa się certyfikacja kompetencji oraz nadanie uprawnień, to właściwszą metodą jest ocena z zewnątrz.

Każda ocena, dokonana przez siebie czy innych, opiera się na określonych kryteriach lub powszechnych wymiarach (skalach). W odniesieniu do tego istnieją trzy standardy ustalonych norm, które mogą być ze sobą kombinowane:

- normy indywidualne,
- normy społeczne,
- normy fachowe (standardowe).

Norma indywidualna bierze pod uwagę wpływ dziedziczny oraz środowiskowy na jednostkę oraz jej dotychczasowy proces rozwoju. Jeśli za podstawę bierze się normę społeczną, wówczas porównuje się poziom kompetencji jednostki z poziomem grupy referencyjnej. Norma fachowa wyraża, w jakim wymiarze zostały spełnione specyfikacje i wymagania w konkretnym zakresie zadań.

Zakończenie

W świetle koncentracji na efekty uczenia się i stawiania osoby uczącej się w centrum uwagi, rola edukatorów dorosłych uległa na przestrzeni ostatnich lat ewolucji. Jego rola w trakcie procesu nauczania–uczenia się jest coraz mniej dominująca i polegająca na transmisji wiedzy. Głównym zadaniem nauczycieli dorosłych staje się wspieranie osoby uczącej się, która podejmuje autonomiczne decyzje odnośnie do dróg uczenia się i bycie jej doradcą i mentorem (por. między innymi Gnahs 2002; Faulstich 2002; Hof 2002; Klingovsky 2004; Klein 2006).

W projekcie „Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education (TEACH) określony został profil kompetencji edukatora dorosłych, który zawiera następujące cztery płaszczyzny (por. Przybylska 2006, s. 31):

- „wiedza specjalistyczna oparta na teorii,
- kompetencja metodyczna i dydaktyczna, wyrażająca się umiejętnością przekazu treści i aranżacji procesów nauczania i uczenia się;
- kompetencja społeczna, polegająca na inicjowaniu procesów komunikacji i kooperacji oraz refleksyjnym stosunku do tych procesów;
- kompetencja personalna (osobista), wyrażająca się empatią do współuczestników procesów nauczania–uczenia się, elastycznością działania, refleksyjnością i otwartością (także etyka zawodowa)”.

Warunkiem profesjonalizmu w edukacji dorosłych na tle aktualnych wyzwań opisanych w tym artykule są nie tylko komponenty podane w teachowskim modelu, lecz również kompetencje diagnostyczne. Strauch/Jütten/Mania (2009) zdefiniowały kompetencje diagnostyczne jako umiejętność opisu poszczególnych poziomów nauki i oceny wyników uczenia się w różnych kontekstach kształcenia.

W zakresie edukacji szkolnej udało się już opracować przykładowe modele kompetencji diagnostycznych, które opisują ich części składowe i poszczególne elementy (por. Helmke/ Hosenfeld/Schrader 2004; Jäger 2007; Hermann 2007; Jäger 2006; Hascher 2008). Zakłada się, że czym lepiej nauczyciele potrafią zdiagnozować kompetencje uczniów, tym lepiej mogą oni wspierać ich w uczeniu się, ponieważ są w stanie zrozumieć procesy rozwijania i doskonalenia się wiedzy, umiejętności i sprawności. Wysoko rozwinięte kompetencje diagnostyczne nauczycieli prowadzi według tego do wyższej efektywności w nauczaniu (por. Hascher 2008).

Na arenie międzynarodowej, zwłaszcza w USA, kompetencje diagnostyczne nauczycieli są już od wielu lat tematem intensywnych dyskusji (patrz Helmke/Hosenfeld/Schrader 2004). Amerykańskie Stowarzyszenie Nauczycieli opracowało nawet standardy kompetencji diagnostycznych dla kadry nauczycielskiej (por. Arnold 1999).

Miejmy nadzieję, że wkrótce dyskusje te osiągną tak polską jak i europejską naukę edukacji dorosłych.

Bibliografia

1. Arbeitsgemeinschaft QUEM (wyd.), (2007), Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Ergebnisse – Erfahrungen – Einsichten. Münster i. in.
2. Arnold K.-H., (1999), Diagnostische Kompetenz erwerben. Wie das Beurteilen zu lernen und zu lehren ist. Pädagogik, 51 (7–8), s. 73–77.
3. Edelmann D./Tippelt, R. (2008), Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung, w: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger H.-H. (wyd.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8. Wiesbaden, s. 129–146.
4. Erpenbeck J./von Rosenstiel, L., (2003), Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.
5. Faulstich P., (2002), „Selbstbestimmtes Lernen“ - vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. źródło: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/faulstich02_02.pdf (stan 15.01.2010).
6. Faulstich P., (2008), Kompetenzentwicklung als Weiterbildungsperspektive. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Nr. 4, s. 306–14.
7. Gnahs D., (2002), Die Rolle der Lehrenden im Wandel. w: Faulstich, P./Gnähns, D./Seidel, S./Bayer, M., (wyd.), Praxishandbuch Selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. München, s. 115–120.
8. Gnähns D., (2010), Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld,
9. Grotlüschen A./Bonna, F., (2007), Zertifizierung und Leistungsmessung in der Grundbildung: Forschungsstand und Desiderata. w: Hessische Blätter für Volksbildung, Nr. 4, s. 328–336.
10. Haase E., (2007), Zertifizierung in der Erwachsenenbildung – die europäische Dimension von Kompetenznachweisen. w: Hessische Blätter für Volksbildung, Nr 4, s. 337–344,

11. Harp Sigrid i. in. (wyd.), (2010), Praxisbuch ProfilPASS. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld.
12. Hascher T., (2008), Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf. w: Kraler, C./Schratz, M. (wyd.), Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster i. in.
13. Helmke A./Hosenfeld, I./Schrader, F.W., (2004), Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. w: Arnold, R./Griese, C. (wyd.), Schulmanagement und Schulentwicklung. Hohengehren, s. 119–144.
14. Hermann J.A. (2007), Überlegungen zur Modellierungen diagnostischer Kompetenz bei Lehrerinne und Lehrern. w: Lüders, M./Wissinger, J. (wyd.): Forschung zur Lehrerbildung. Münster i. in.
15. Hof Ch., (2002), Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung. w: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert, H. (wyd.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49. Bielefeld, s. 80–89.
16. Jäger R.S., (2007), Beobachten, beurteilen und fördern. Landau.
17. Jäger R.S., (2006), Diagnostische Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften. w: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn, s. 631–638.
18. Jude N./Klieme, E., (2008), Einleitung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Bonn, Berlin. źródło: http://www.bmbf.de/pub/bildungsfor-schung_band_sechszwanzig.pdf (stan 15.01.2010).
19. Kauffhold, M., (2006), Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden.
20. Kędrecka, E., Efekty uczenia się – w centrum uwagi, w: Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny, Nr 3, 2010, źródło: http://meritum.mscdn.pl/meritum/moduly/egzempl/18/18_2_abc.pdf (stan 31.08.2011).
21. Klein R., (2006), Veränderungen der Aufgaben und Tätigkeitsfelder der Lehrenden in der Weiterbildung. źródło: <http://www.die-bonn.de/doks/klein0601.pdf> (stan 15.01.2010).
22. Klieme E./Hartig, J., (2008), Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaftlichen und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. w: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger H.-H. (wyd.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8. Wiesbaden, s. 11–29.
23. Klieme E./Leutner, D. (2006), Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. w: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 6, s. 876–903.
24. Klingovsky, U. (2004): Professionalisierung und multimediale Selbstlernarchitekturen. źródło: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/klingovsky04_01.pdf (stan 06.04.2009).
25. Lamnek S., (1995), Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. Weinheim.
26. Mania E./Strauch, A., (2010), Personal in der Weiterbildung. w: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (wyd.): Trends in der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse. Bielefeld, s. 75–93.
27. Nuissl E., (2003), Leistungsnachweise in der Weiterbildung. w: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 4, s. 9–24.
28. Nuissl E./Brandt, P., (2009), Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld.
29. Nuissl E./Schiersmann, Ch./Siebert H., (2002), Editorial. w: Nuissl, E./Schiersmann, Ch./Siebert H., (wyd.), Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49. Bielefeld, s. 5.

30. OECD (2003), Definition and Selektion of competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCe). Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning society." Paris.
31. OECD, (2005), The Definition and Selektion of key competencies. Executive Summary, źródło: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (stan 31.08.2011).
32. Przybylska E., (2006), Bilans projektu TEACH – na drodze do profesji, profesjanoznawstwa i preofesjanoznawstwa, w: Edukacja ustawiczna dorosłych, Nr. 2, s. 23–34.
33. Strauch A./Jütten, S./Mania, E., (2009), Kompetenzerfassung in der Weiterbildung: Instrumente und Methoden situativ anwenden. Bielefeld.
34. Uemminghaus M., (2007), Arten von Lernstandortbestimmung. w: Kaiser, A. i. in. (wyd.): Kursplanung, Lerndiagnose und Lernberatung. Bielefeld, s. 41–68.
35. Vonken M., (2005), Handlung und Kompetenz. Wiesbaden.
36. Wick A., (2009), Kontextabhängigkeit der Auswahl und Brauchbarkeit von Messverfahren zur Diagnose beruflicher Kompetenzen. w: REPORT, Nr. 3/2009, s. 24–34.

Ewelina MANIA

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.

Małgorzata SZPILSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu

Edukacja Ustawiczna w Niemczech. Centrum Kształcenia Ustawicznego DIE

Continuing Education in Germany.
Continuing Education Centre of DIE

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, kształcenie ustawiczne, szkolenia, Centrum Kształcenia Ustawicznego DIE.

Key words: adult education, continuing education, training, Continuing Education Centre of DIE.

Abstract

The article presents some selected aspects of adult education and continuing education in Germany (participation in adult education, key actors, financing, structure, institutions etc.). The second part outlines one of the main organization in these fields in Germany – German Institute for Adult Education (DIE) – paying special attention to Continuing Education Centre of G. W. Leibniz which works in the field of adult learning in Europe.

Wprowadzenie

Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (DIE) jest czołową instytucją badawczą działającą w obszarze edukacji ustawicznej i edukacji dorosłych w Niemczech. Każdego roku DIE publikuje raporty z przeprowadzanych badań będące cennym, a często jedynym źródłem informacji i danych statystycznych na temat sytuacji i trendów w edukacji dorosłych i kształceniu ustawicznym w Niemczech.

W artykule podejmę próbę odpowiedzi na pytania:

- Jaki jest stan edukacji ustawicznej dorosłych w Niemczech?
- W jaki sposób działalność Centrum Kształcenia Ustawicznego DIE przyczynia się do rozwoju uczenia się przez całe życie?

Przegląd edukacji dorosłych w Niemczech. Instytucje edukacji dorosłych i źródła finansowania

Liczba instytucji działających w obszarze edukacji dorosłych w Niemczech jest bardzo duża. Samych instytucji zatwierdzonych i finansowanych przez władze państwowe jest ponad 2 tys., połowę z nich stanowią centra społeczności na rzecz edukacji dorosłych. Instytucje sektora przemysłu, przedsiębiorstwa, izby handlowe i przemysłowe oraz związki zawodowe stanowią łącznie liczbę podobnego rzędu. Ponadto w obszarze tym działa wiele instytucji prywatnych i komercyjnych, w większych miastach jak Hamburg, Berlin, Leipzig, Frankfurt nad Menem działa w każdym od 300 do 600 takich instytucji. Instytucje edukacji dorosłych mają różną strukturę nie tylko ze względu na wielkość, ale również w zależności od tego czy:

- zajmują się wyłącznie kształceniem ustawicznym, czy też działają w innych obszarach;
- ich oferty są skierowane tylko do niewielkiej grupy osób, czy do wszystkich zainteresowanych;
- są częścią zakrojonych na szeroką skalę organizacji społecznych (kościół, związki zawodowe, stowarzyszenia);
- rządzą się interesami komercyjnymi (np.: instytuty kształcenia na odległość), prywatnym dobrem społecznym (np.: usługi edukacyjne oferowane przez kościół), interesami publicznymi (np.: centra społeczności na rzecz edukacji dorosłych), czy innymi przesłankami (spółki, firmy);
- posiadają status instytucji prywatnej, współzarządzanej lub kontrolowanej przez państwo.

Najważniejszymi aktorami w obszarze edukacji dorosłych w Niemczech są m.in. związki zawodowe edukacji dorosłych, centra społeczności na rzecz edukacji dorosłych (Volkshochschule – VHS), stowarzyszenie *Praca i Życie* (Arbeit und Leben), centra edukacji dorosłych oferujące zakwaterowanie, izby (Izba Przemysłowo-Handlowa, Izba Rolnicza), państwowe instytucje kształcenia ustawicznego (szkoły finansowane bezpośrednio przez państwo), organizacje edukacyjne różnych sektorów gospodarki, stowarzyszenia (najprężniej działające: Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., DVV), liczne instytucje o charakterze społecznym (wolontariaty), insty-

tucje szkolnictwa wyższego (zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym), fundacje partii politycznych.

Biorąc pod uwagę pluralistyczną strukturę edukacji dorosłych w Niemczech, środki finansowe pochodzą z różnych źródeł: państwo (Federacja i Landy) oraz gminy, gospodarka (prywatna), sponsorzy, prywatne gospodarstwa domowe oraz środki Federalnego Urzędu Pracy (do 2003 r. Federalna Służba Zatrudnienia). Wydatki publiczne na kształcenie ustawiczne wykazują największy wzrost udziału ze wszystkich sektorów edukacji, ale nadal pozostają daleko w tyle poza edukacją podstawową czy szkolnictwem wyższym.

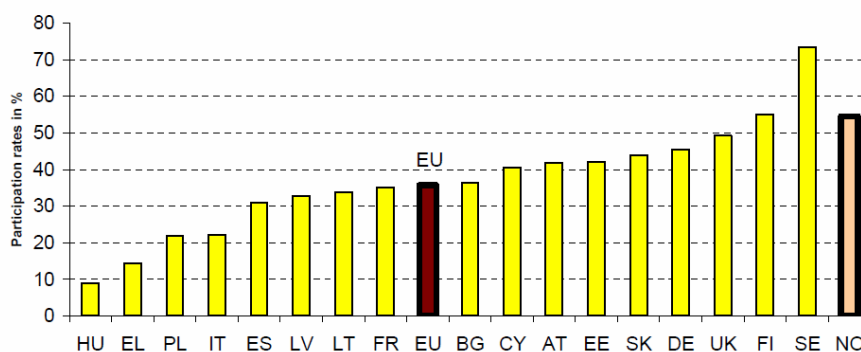
Udział dorosłych w edukacji ustawicznej i zawodowej

Granica wiekowa osób uczestniczących w kształceniu ustawicznym obniża się i wynosi obecnie powyżej 40. roku życia, szczególnie dotyczy to kształcenia zawodowego i obszarów związanych z wykonywaną pracą. Dla grupy wiekowej 15–35 lat udział w ustawicznej edukacji zawodowej jest wysoko ponad średnią, ta sama sytuacja dotyczy szkolnictwa wyższego. Zauważamy, że uczestnictwo w kształceniu ustawicznym wzrasta wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia. Udział w kształceniu ustawicznym i edukacji dorosłych różni się też w zależności od płci, ale tylko wtedy, gdy weźmiemy pod uwagę takie aspekty jak różne ścieżki aktywności na rynku pracy (przerwy z powodu sytuacji rodzinnej), zatrudnienie w niepełnym wymiarze godzin.

Poziom uczestnictwa jest wyraźnie niższy na obszarach wiejskich, gdzie uczenie się z wykorzystaniem multimedii oraz kształcenie na odległość wymagają więcej uwagi i mają większe znaczenie. Udział w kształceniu ustawicznym zależy również zarówno od warunków socjalnych, jak i poziomu wykształcenia: im gorsze warunki socjalne tym mniejsze prawdopodobieństwo, że osoby będą zainteresowane udziałem w edukacji. Coraz bardziej istotne dla uczestnictwa w procesie uczenia się przez całe życie stają się informacja i doradztwo. Wzrasta również znaczenie procesu samouczenia się oraz uczenia się w miejscu pracy.

Z badań Eurostatu (The first Adult Education Survey, 2007) wynika, że ponad 1/3 populacji UE uczestniczy w edukacji formalnej i nieformalnej oraz szkoleniach, jednak występują duże dysproporcje pomiędzy poszczególnymi krajami. Osoby młode uczestniczą w edukacji w znacznie większym stopniu i nie są zauważalne zbyt duże różnice między uczestnictwem kobiet i mężczyzn. Spośród badanych w wieku 25–64 lat, największy odsetek bierze udział w edukacji nieformalnej i szkoleniach, z których 80% jest związanych z aktualnie wykonywaną pracą. Około 6% uczestniczy w edukacji i kursach w systemie formalnym (rys. 9).

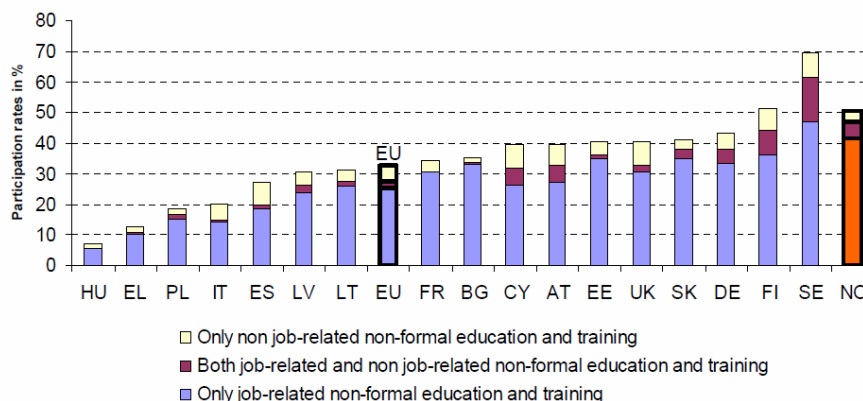
Jak wspomniałam, uczestnictwo w ustawicznej edukacji zawodowej jest uzależnione od przedziału wiekowego oraz poziomu wykształcenia. W grupie osób w wieku 15–35 lat udział wynosi powyżej średniej.



Rys. 1. Uczestnictwo w edukacji formalnej i nieformalnej oraz szkoleniach, przedział wiekowy 25–64 (%), 2007

Źródło: Eurostat, Adult Education Survey.

Rysunek 2 pokazuje uczestnictwo w edukacji nieformalnej i szkoleniach w podziale na tematykę ogólną i odnoszącą się do aktualnie wykonywanej pracy. Wykres wskazuje osoby biorące udział tylko w kursach związanych z wykonywaną pracą, uczestniczący w kursach związanych i niezwiązanych z pracą oraz spoza obszaru pracy zawodowej.



Rys. 2. Uczestnictwo w edukacji nieformalnej i szkoleniach w podziale na tematykę ogólną i odnoszącą się do aktualnie wykonywanej pracy (%), przedział wiekowy 25–64, 2007

Źródło: Eurostat, Adult Education Survey.

Diagram pokazuje, iż większość osób uczestniczy w nieformalnym kształceniu i doskonaleniu w obszarze wykonywanej pracy. Zgodnie z wynikami badań Eurostatu obserwujemy znaczące różnice pomiędzy poszczególnymi krajami. Najwyższy odsetek uczestniczących odnotowano w Szwecji – blisko 70%, z czego prawie 60% dotyczy uczestnictwa związanego przynajmniej z jedną czynnością zawodową. Następne miejsca zajmują Finlandia i Norwegia – ok. 50%, z równym udziałem uczestnictwa w edukacji nieformalnej i szkoleniach w podziale na tematykę ogólną i odnoszącą się do aktualnie wykonywanej pracy (powyżej 40%). Niemcy zajmują wysoką pozycję

w kwestii uczestnictwa w edukacji formalnej i nieformalnej. Większość szkoleń odbywa się tu w miejscu pracy (prawie połowa), jedna trzecia w specjalnych ośrodkach lub centrach szkoleniowych. Najniżej na skali znajdujemy Polskę i Grecję (powyżej 20%) oraz Węgry (poniżej 10%). Ogromny odsetek osób w wieku 25–64 lat nie uczestniczył w kształceniu i doskonaleniu w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Średnia UE dotycząca braku uczestnictwa w kształceniu i doskonaleniu wynosi 64,3%.

Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych – Centrum Edukacji Ustawicznej im. G. W. Leibniza, Bonn



Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych – Centrum Edukacji Ustawicznej im. G.W. Leibniza zajmuje się analizą i prezentacją wyników badań w obszarze edukacji ustawicznej, przeprowadza własne badania empiryczne, testuje i przeprowadza ewaluację innowacyjnych modeli, wspiera tworzenie standardów dotyczących ofert i osób zatrudnionych w doksztalcaniu działając, na polu międzynarodowym.

Usługi Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych kierowane są do uczestników nauki, praktyki i polityki edukacji dorosłych oraz edukacji ustawicznej. Instytut wspiera badania w zakresie doksztalcania, sam takie badania prowadzi i wprowadza wyniki do praktyki edukacyjnej. Od 1 stycznia 2007 roku w Niemieckim Instytucie Edukacji Dorosłych obowiązuje nowa generacja programowa. W ten sposób Instytut realizuje zalecenia senatu Towarzystwa Naukowego im. G.W. Leibniza, które zostały ustanowione w roku 2005. Stworzone do tej pory programy (uczenie dorosłych, nauczanie w doksztalcaniu, zmiana organizacji i struktury doksztalcania, jak i Europejskie Kolegium Doksztalcania) powinny zostać sprecyzowane pod względem treściowym, a profil badań uszczegółowiony. Wraz z nową generacją programową Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych kładzie duży nacisk na kreowanie swojego wizerunku jako instytucji ukierunkowanej na badania, oferującej usługi w zakresie edukacji dorosłych.

Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych przekazuje wyniki badań naukowych do praktyki edukacyjnej oraz inicjuje dyskusje wśród społeczności naukowej poprzez specjalistyczne publiczne fora, jak na przykład Forum Doksztalcania Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych, warsztaty czy spotkania.

Działając w obszarze doksztalcania i doradztwa zawodowego, Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych może szybko reagować na nowe trendy w praktyce edukacji dorosłych. Poprzez realizację projektów naukowo-badawczych DIE opracowuje i wdraża do praktyki innowacyjne koncepcje, wyznaczające kierunki rozwoju edukacji dorosłych.

Współpraca międzynarodowa i sieci

Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych współpracuje w ramach projektów badawczych z uniwersytetami, stowarzyszeniami i instytucjami kształcenia i doskonalenia. Dwa ważne filary międzynarodowej współpracy stanowią umowy o wzajemnej współpracy z zagranicznymi szkołami wyższymi oraz członkostwo w europejskich stowarzyszeniach, m.in. European Association for the Education of Adults (EAEA), której członkiem jest także Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, oraz European Society for Research on the Education of Adults (ESREA).

W roku 1999 Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych zawarł umowę o współpracy z Universitatea de Vest Din Timisoara (Rumunia). Wspólnie z uniwersytetem w 2000 r. utworzono Rumuński Instytut Edukacji Dorosłych (IREA), w którego zarządzie obecny jest także Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych. Podobna umowa o współpracy, która przewidywała współpracę w nauczaniu, studiach i badaniach w obszarze pedagogiki, została zawarta w styczniu 2000 r. pomiędzy Niemieckim Instytutem Edukacji Dorosłych a uniwersytetem w Ostrawie. Wychodząc poza obszar Europy, wspólnie z uniwersytetem Zhejiang w Hangzhou (Chiny), DIE założył w maju 2000 r. Instytut Edukacji Dorosłych Uniwersytetu Zhejiang (IEZU) w celu wspierania badań i wzajemnej wymiany doświadczeń w obszarze edukacji dorosłych pomiędzy Chinami i Niemcami. Dyrektor Niemieckiego Instytutu Edukacji Dorosłych prof. dr honoris causa Ekkehard Nuißl von Rein został partnerskim dyrektorem Instytutu Edukacji Dorosłych Uniwersytetu Zhejiang.

Podsumowanie

Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych – Centrum Edukacji Ustawicznej im. G.W. Leibniza w Bonn znacząco wpływa na rozwój edukacji dorosłych i wspierania idei uczenia się przez całe życie w kraju i Europie. Aktywny udział instytucji w międzynarodowych badaniach oraz wymiana doświadczeń i dobrych praktyk na forum międzynarodowym wpływają na jakość edukacji i stały postęp w zakresie rozwiązywania wspólnych problemów edukacji dorosłych.

Bibliografia

1. Nuißl E., Pehl K., (2004), *Portrait Continuing Education Germany*, wyd. 3 zm., Bielefeld (W. Bertelsmann Verlag).
2. Przybylska E., (2006), *Edukacja ustawiczna w Republice Federalnej Niemiec*, w: *Edukacja Ustawiczna Dorosłych 3/2006*, ITeE – PIB, Radom.
3. Weiß R., (2011), *Stichwort. Deutscher Qualifikationsrahmen*, w: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 3/2011*, s. 24–25, DIE Bonn.
4. *Adult Education Survey*, Eurostat 2007.
5. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE, www.die-bonn.de [24.06.2011].

Małgorzata SZPILSKA

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

Pedagodzy i praktycy

Jan Karczewski **– oświatowiec, wychowawca, nauczyciel**

Urodził się 5 maja 1930 roku w Bielawach, gmina Szreńsk w powiecie mławskim. Posiada wykształcenie wyższe, jest magistrem pedagogiki. Jego droga zawodowa przepojona była głęboką troską o systematyczne doskonalenie własnych kwalifikacji z myślą o podnoszeniu efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Jest wybitnym, wyróżniającym się nauczycielem, już emerytowanym. Rozporządza niezwykle bogatą kartą swej przeszłości zawodowej, poczynając od nauczyciela wiejskiego, kierownika szkoły podstawowej poprzez podinspektora i inspektora szkolnego w Mławie, wicekuratora warszawskiego aż po liczne funkcje kierownicze w Ministerstwie Oświaty i Wychowania (początkowo głównego wizytatora, a od 15 września 1982 roku wicedyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego, a następnie wicedyrektora Departamentu Kadr i Spraw Socjalnych).

W związku ze zmianą miejsca zamieszkania od 1 lutego 1989 roku, aż do chwili przejścia na emeryturę, tj. do 1 grudnia 1998 roku pracował w Kuratorium Oświaty w Łomży na stanowisku dyrektora Wydziału Kadr, Organizacji i Spraw Socjalnych.

Jego pasją była i jest działalność wolontariacka. Już jako młody nauczyciel aktywnie włączył się w nurt pracy oświatowo-edukacyjnej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, do którego należy od 1961 roku. Organizował liczne kursy uzupełniające wiedzę ogólną i zawodową wśród dorosłych (kursy w zakresie szkoły podstawowej, średniej ogólnokształcącej i zawodowej), umiejętnie łącząc te prace z pełnieniem obowiązków kierownika szkoły, a następnie inspektora szkolnego. Aktualnie jest również wiernym propagatorem kształcenia ustawicznego wśród dorosłych w ramach działalności Towarzystwa Wiedzy Powszechnej (TWP) w Łomży. Pełniąc funkcję dyrektora Centrum Doskonalenia Nauczycieli TWP podejmuje w ramach swej pracy nośne społecznie zadania, takie jak: profilaktyka i walka z narkomanią wśród młodzieży, agresją i przemocą, kreując wizerunek szkoły przyjaznej dziecku.

Od wielu lat skutecznie wzbogaca ofertę programowo-edukacyjną TWP. Zainicjował i wdrożył w latach 2002–2005 w porozumieniu z łomżyńskim radiem lokalnym stały cykl odczytów i prelekcji adresowanych do różnych grup społecznych miasta i regionu. Uniwersytet radiowy poprzez dobór ciekawych prelegentów sprzyjał wyzwalaniu wielu interesujących inicjatyw społeczno-gospodarczych, integrując

mieszkańców wokół budowy społeczeństwa obywatelskiego. Przedsięwziął ciekawe formy pracy w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli. Oddział TWP w Łomży jako jedyny w Polsce z Jego inicjatywy prowadzi stały cykl zajęć z emisji głosu, co w środowisku zawodowym cieszy się niezwykle zainteresowaniem, chroniąc przed postępującym dotychczas zjawiskiem tzw. choroby zawodowej nauczycieli uszczerbku narządu głosu.

Inną, stałą, niepowtarzalną formą wdrażaną od wielu lat z ramienia TWP przez kol. Jana Karczewskiego jest ogłaszany wspólnie z redaktorem naczelnym tygodnika „Kontakty” regionalny, a w 2010 roku ogólnokrajowy konkurs na najlepszą pod względem formy i treści „gazetkę szkolną”. Jego wyjątkowość miała miejsce w roku jubileuszowym obchodów 60-lecia TWP i 10-lecia Oddziału Łomżyńskiego TWP. Jego inność polegała na odejściu od formuły wcześniejszych lat (jako konkurs o mniejszym zasięgu terytorialnym). W 2010 roku miał on charakter ogólnopolski. Uczestniczyły w nim reprezentacje z większym lub mniejszym udziałem ze wszystkich województw w kraju. Łącznie do konkursu zgłosiło się 231 zespołów (99 ze szkół podstawowych, 80 z gimnazjów, 50 ze szkół ponadgimnazjalnych, 1 zespół z przedszkola i 1 z Uniwersytetu Medycznego) – 2 ostatnie nie były oceniane, jako że nie mieściły się w przyjętych kryteriach regulaminu. Ranga konkursu była tym większa, albowiem patronat honorowy nad przedsięwzięciem objęła – Minister MEN – Katarzyna Hall. Konkurs, jak zawsze, odznaczał się wysokim poziomem merytorycznym i edytorskim, bogatą szatą graficzną gazetki i dość oryginalnymi przykładami doświadczeń dziennikarstwa młodzieżowego.

Warto podkreślić, iż w organizacji konkursu „gazetek szkolnych” znakomicie przydały się wcześniejsze doświadczenia kol. mgr. Jana Karczewskiego na płaszczyźnie dziennikarstwa. Przez wiele lat był aktywnym członkiem komitetu redakcyjnego czasopisma „Nowa szkoła” oraz długoletnim sekretarzem innego pisma „Zbiorca szkoła gminna”, publikował również na łamach kwartalnika „Problemy oświatowe na wsi”.

Jest człowiekiem o bogatej osobowości, osiągając niezwykle sukcesy na wielu obszarach przebytej drogi zawodowej. Odnotowane osiągnięcia świadczą wymownie o Jego pracowitości, determinacji i konsekwencji w działaniu, umiejętności w układaniu stosunków interpersonalnych oraz pozyskiwaniu przychylności władz samorządowych, nauczycieli oraz lokalnych środowisk dla realizacji nowych i ciekawych inicjatyw oświatowych.

Wśród wielu zasług oświatowych szczególnego podkreślenia wymaga Jego nieprzemijające zaangażowanie na rzecz kształcenia ustawicznego. Dostrzec to można we wszystkich Jego miejscach pracy. Organizacja placówek szkolnych i pozaszkolnych służących podnoszeniu kwalifikacji dorosłych były niemalże Jego pasją. Udzielając wsparcia Stowarzyszeniu Prasoznawczemu „Stopka” w Łomży podjął się zadania niezwykle trudnego, a mianowicie zdołał powołać ponad 13 szkół policealnych dla dorosłych na terenie całego kraju kształcących w zawodzie – technik farmacji. Podjął się również osobiście, wychodząc naprzeciw ustawie o Państwowym Ratownictwie Medycznym (Dz. U. Nr 191, poz. 1410) zadania ważnego społecznie – objęcia wszystkich nauczycieli regionu łomżyńskiego szkoleniem z zakresu udzielania pierwszej

pomocy kwalifikowanej – przedmedycznej. Skutecznie kieruje również kursami doskonalącymi wiedzę ratowników medycznych organizowanymi przez Oddział Regionalny Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Łomży.

Za wzorową i sumienną pracę otrzymał wysokie odznaczenia, m.in. Złoty Krzyż Zasługi (1974 r.), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1981 r.) i inne.

Opracował
Witold Wincenciak

80 rocznica urodzin i 60-lecie pracy naukowo-pedagogicznej prof. dr. hab. Jana Ślężyńskiego

Prof. dr hab. Jan Ślężyński urodził się 27 kwietnia 1931 roku w Gródku Jagiellońskim. Naukę szkolną zapoczątkowaną w Gródku w 1937 roku kontynuował po wyzwoleniu w Żarach i Jaworze, gdzie w 1951 roku uzyskał maturę. Ukończył dwustopniowe studia wyższe w Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie pierwszego stopnia w 1958 roku i Wyższej Szkole Wychowania Fizycznego we Wrocławiu drugiego stopnia, gdzie uzyskał stopień magistra wychowania fizycznego. Temat pracy: *Waga i wzrost uczestników międzynarodowych zawodów narciarskich o Puchar Tatr* (promotor prof. dr Wanda Stęślicka-Mydlarska). W trakcie studiów ukończył również specjalizację z rehabilitacji ruchowej. Po studiach zdobył dodatkowe kwalifikacje bardzo przydatne w uczelni wychowania fizycznego: sternika jachtowego i instruktora żeglarskiego oraz instruktora narciarstwa zjazdowego i łyżwiarstwa figurowego. Posiada uprawnienia pilota wycieczek zagranicznych II.

Stopień naukowy doktora wychowania fizycznego nadała Mu Rada Wydziału WSWF we Wrocławiu w 1969 roku na podstawie dysertacji: *Charakterystyka budowy morfologicznej i sprawności fizycznej nauczycieli szkół podstawowych Dolnego Śląska* (promotor prof. dr Adam Wanke). Stopień doktora habilitowanego nauk o kulturze fizycznej uzyskał w 1983 roku na podstawie dorobku naukowego i monografii: *Zmiany w cechach somatycznych i motorycznych u byłych sportowców* (opiekun naukowy prof. dr Halina Milicerowa).

Pracę pedagogiczną zapoczątkował we wrześniu 1951 roku jako nauczyciel wychowania fizycznego Szkoły Podstawowej nr 2 w Jaworze, skąd niebawem został urlopowany do pracy w organizacji młodzieżowej (1952–1956). Następnie był nauczycielem wf w Szkole Podstawowej nr 50 (1957–1958) i X Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu (1959–1962), a następnie nauczycielem metodyki wychowania fizycznego i anatomii człowieka w Studium Nauczycielskim nr 1 we Wrocławiu (1962–1971).

Życie wymusiło na Nim zmianę zatrudnienia i tak znalazł się w kręgu zainteresowań pierwszego rektora WSWF w Katowicach Lechosława Deca. Będąc już po doktoracie okazał się bardzo potrzebny nowo uruchomionej uczelni kultury fizycznej na Górnym Śląsku. Tak zapoczątkowana została 40-letnia kariera nauczyciela akademickiego WSWF, a następnie AWF w Katowicach. Równolegle z pracą naukowo-dydaktyczną pełnił różnorodne funkcje akademickie: dyrektora Instytutu Wychowania Fizycznego i Sportu (1976–1980), prodziekana (1981–1984), prorektora (1987–1990) i dziekana Akademii (1999–2002).

Profesor pracował w Górnośląskiej Wyższej Szkole pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach w latach 2004–2008, prowadząc wykłady i semina-ria.

Zainteresowania naukowe Profesora koncentrują się wokół problemów inwolucji motoryczności człowieka, diagnostyki i korekcji wad postawy ciała dzieci i młodzieży oraz rozwoju fizycznego i motorycznego osób niepełnosprawnych. Jest autorem ponad 200 publikacji naukowych i popularnonaukowych, które ukazały się drukiem w renomowanych periodykach polskich i zagranicznych takich jak: „Fizjoterapia”, „Kultura Fizyczna”, „Lekkoatletyka”, „Nowa Szkoła”, „Postępy Rehabilitacji”, „Problemy Medyczne Wychowania Fizycznego i Sportu”, „Problemy Techniki w Medycynie”, „Przegląd Akademicki”, „Wychowanie Fizyczne i Sport”, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, „Biology of Sport”, „Medicine du Sport”, „Krankengymnastik”.

J. Ślężyński jest autorem oryginalnych, opatentowanych przyrządów pomiarowych, które znalazły zainteresowanie w badaniach naukowych do:

- pomiarów ruchomości kręgosłupa we wszystkich trzech płaszczyznach w warunkach stabilizacji miednicy (patent nr 105042);
- odbitek pantograficznych stóp techniką niebrudzącą (patent nr 105281);
- pomiaru wysklepienia stopy (wzór użytkowy nr 61307).

Profesor zabiega o własną sprawność i wydolność fizyczną, systematycznie pływa, gimnastykuje się, uprawia żeglarstwo i łyżwiarstwo.

W roku 2001 jako 70-latek wykonał rekordową ilość 201 stójek na rękach w ciągu 23 minut i z tego tytułu został wpisany do Księgi Rekordów Guinnessa 2003. Jest też wpisany do Księgi Rekordów „Polskie rekordy i osobliwości 2010 w związku z przepełnieniem 80 długości 25-metrowego basenu w ramach maratonu pływackiego odbywającego się we wszystkich AWF w dniu 5 maja 2009 roku. W uznaniu szczególnych osiągnięć naukowych w 2006 roku został wpisany do Złotej Księgi Nauki Polskiej. Naukowcy Zjednoczonej Europy wydanej przez Polski Instytut Biograficzny.

Posiada następujące odznaczenia:

Brązowy Krzyż Zasługi (1955), Złoty Krzyż Zasługi (1974), srebrna i złota odznaka Zasłużonego Działacza Kultury Fizycznej (1972, 1975), Medal Zasługi dla Obronności Kraju (1976), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1976), Krzyż Kawalerski (1986), Krzyż Oficerski Orderu Odrodzenia Polski (2000).

Opublikował następujące prace autorskie (w wyborze):

- *Charakterystyka budowy i sprawności fizycznej kobiet w wieku 17–39 lat* (1972);
- *Klasy o zróżnicowanym programie wychowania fizycznego w świetle społecznych i morfologicznych badań porównawczych* (1972);

- *Cechy somatyczne i sprawność fizyczna byłych sportowców w późniejszych dekadach życia* (1977);
- *Sprawność fizyczna i uzdolnienia ruchowe młodzieży umysłowo upośledzonej* (1983);
- *Cechy somatyczne, sprawność fizyczna i gibkość kręgosłupa studentów* (1991).
Prace pod redakcją (w wyborze):
- *Katowicka WSWF u progu działalności* (1972);
- *Postawa ciała, jej wady i sposoby korekcji* (1990);
- *Teoretyczne i praktyczne aspekty aktywności ruchowej człowieka* (3 wydania);
- *Rozwój fizyczny i motoryczny oraz postawa ciała dzieci i młodzieży niepełnosprawnej* (1991);
- *Efekty kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej* (6 wydań).

Dokonując próby podsumowania osiągnięć naukowych Jubilata stwierdzam, że jest osobą niezwykle pracowitą, kreatywną i twórczą oraz bardzo uczynną, wyrozumiałą i życzliwą. Zaczęto Jubilata można traktować jako godny do naśladowania wzór osobowości uczonego, pedagoga i człowieka.

Sto lat Panie Profesorze!

Opracował
Piotr Kowolik

Konferencje, recenzje, informacje

prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski
**Wyższa Szkoła Humanistyczno-
-Ekonomiczna we Włocławku**
Łódzki Ruch Innowacyjny
w obszarze edukacji
(refleksja w części osobista)

Historia rozległych działań edukacyjnych w Łodzi sięga lat siedemdziesiątych minionego wieku. Inicjatorem, reżyserem i głównym realizatorem tych działań był i jest po dzień dzisiejszy mgr inż. Janusz Moos – aktualny dyrektor Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego – człowiek wyjątkowy w swej wielkiej pasji działań innowacyjnych i twórczych od 40 lat.

Dane mi było już w latach osiemdziesiątych rozpoznać, a poniekąd uczyć się tych jakże wielce pożądanых działań edukacyjnych. W dalszych latach już mocnego osadzenia się w nowej problematyce pedagogiki pracy, dla której dane mi było tworzyć podstawy teoretyczne i metodologiczne, przypadło mi występować coraz częściej w roli koleżeńskie-go konsultanta. Dostrzegałem wówczas duże możliwości twórcze Janusza, stąd proponowałem włączenie się do prowadzonego przez siebie seminarium doktorskiego. Jednak On wyżej cenił możliwość codziennego twórczego i pożytecznego działania edukacyjnego. Takim też pozostał po dzień dzisiejszy. A szkoda,

bowiem nauki pedagogiczne straciły niemal bezpowrotnie osobistość o dużych możliwościach łączenia teorii z praktyką. Wprawdzie działalność publikacyjna Janusza Moosa jest nawet okazała, lecz są też sytuacje, w których osoba utytułowana naukowo może czynić jeszcze więcej dobra społecznego, tym bardziej w tworzonej społeczności wiedzy i pracy.

Przepraszając za tę dygresję, także „swoistą Gwiazdę osobową” naszych rozważań – powrócę do istoty rzeczy, a zatem do nieustannie rozwijających się wymiarów działań innowacyjnych we współczesnej, przy tym prawie już europejskiej edukacji, szczególnie zawodowej i wyższej. W tym zaś względzie godzi się przypomnieć rok 1990 i 1991, gdy poniekąd z inicjatywy Janusza Moosa, a tym bardziej na zlecenie prof. Stanisława Palki z Uniwersytetu Jagiellońskiego podjąłem się opracowania problemu (przypuszczalnie wycinkowego) w ramach CPBP 08.17, prowadzonego właśnie przez prof. Palkę, któremu nadano tytuł: „Działalność innowacyjna w szkolnictwie zawodowym – tradycja–stan dzisiejszy–oczekiwania”¹.

Od tego czasu moje kontakty z Ośrodkiem Łódzkim nasiliły się, nawet wtenczas gdy Janusz pełnił ważne funk-

¹ Patrz: *Raport z badań Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego*, pod red. S. Palki, Kraków 1990 (z. 14 – 1991).

cje zawodowe w Warszawie (redaktor „Szkół Zawodowej” oraz w Ministerstwie Edukacji Narodowej).

Z dużym zainteresowaniem a także nadal w roli społecznego i koleżeńkiego konsultanta śledziłem kolejne inicjatywy organizacyjne i twórcze, także ukazujące się opracowania w randze raportów, nowych nastawień i często szokujących rozwiązań nasyconych nowoczesnością. A było tychże wiele. Oto niektóre z nich:

- Prace innowacyjne nauczycieli szkół zawodowych ukierunkowane na kształtowanie wartościowych postaw badawczych i wynalazczych;

- Projektowanie rozwoju szkolnych systemów kształcenia;

- Pomiar jakości kształcenia – szczególnie zawodowego (teoretycznego i praktycznego);

- Ośrodek modernizacji kształcenia zawodowego oraz Zespół nauczycieli multiplikatorowych;

- Kształtowanie postaw twórczych uczniów szkół zawodowych;

- Opracowanie i wdrażanie modeli edukacji prozawodowej;

- Opracowanie i wdrażanie modeli kształcenia w zawodach szeroko-profilowych;

- Opracowanie modułowych programów kształcenia zawodowego w krótkich cyklach kształcenia;

- Udział w projekcie Phare 2001 i Phare 2002, szczególnie w latach 2003 i 2004, któremu nadano nazwę: „Rozwój Zasobów Ludzkich – Pracuję – Zatrudniam”;

- Organizacja kształcenia formalnego i pozaformalnego uczniów w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego;

- wreszcie – współpraca z odpowiednimi Instytutami (głównie z Instytutem Technologii Eksploatacji w Radomiu), zakładająca opracowywanie i upowszechnianie „Krajowych standardów kwalifikacji zawodowych”².

Na podkreślenie zasługuje okoliczność, że te wszystkie działania innowacyjne prowadzono od 1976 r. w ramach Nauczycielskiego Zespołu Postępu Pedagogicznego. Pamiętam w zarysach jeden ze swoich kilku gościnnych pobytów w Łodzi i spotkanie z owym Zespołem, a szczególnie już wówczas z licznymi pasjonatami działań innowacyjnych i twórczych. Były to chyba lata osiemdziesiąte minionego wieku, gdy w Polsce wycofano się z tzw. „10-latki” i w sposób bardziej samodzielny zaczęto programować nową reformę systemu edukacji narodowej. Między innymi w Łódzkim Zespole Postępu Pedagogicznego domagano się znacznego uwspółcześnienia edukacji zawodowej i określenia nowej roli nauczycieli i uczniów w tej edukacji.

W pierwszej dekadzie XXI w. dotychczasowemu Nauczycielskiemu Zespołowi Postępu Pedagogicznego nadano nową, poszerzoną nazwę: **Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego**.

W nim zaś, w następstwie dalszego wzbogacania wielokierunkowych już innowacyjnych działań edukacyjnych, zaczęto powoływać i wprawiać w wyjątkowo ożywiony ruch innowacyjny liczne struktury organizacyjnoprogramowe, którym m.in. zaczęto nadawać nazwy (oprócz wcześniej upowszechnionej nazwy: Nauczycielski Zespół Postępu Pe-

² Patrz opracowania J. Moosa i innych autorów w pracy zbiorowej pt. *Przemiany w edukacji zawodowej*, ŁCDNiKP, Łódź 2010.

dagogicznego): Akademia Młodych Twórców, Akademia Dyrektora Szkoły, Akademia Liderów Kariery, Lider Zarządzania Procesami Kształcenia Zawodowego, Lider Wewnątrzszkolnego Systemu Orientacji i Poradnictwa Zawodowego, Lider w Edukacji i inne. Nie ukrywam, że występuje w tym nazewnictwie wiele przejawów megalomanii, chociaż w nieustannie poszerzających się wymiarach analizowanego przez nas ruchu innowacyjnego, wszystkie powyższe zabiegi stają się nawet sensowne. Ta wielka rozmaitość kierunków dalszego rozwoju danego ruchu świadczy m.in. o zespalanii podejść i formuł niemal fantastycznych z realnymi potrzebami codzienności. Bo nie trzeba przypuszczać, że w świecie natężonych zmian i przemian działanie innowacyjne urasta do rangi najwyższej.

Najnowszym wytworem tegoż „pędu” innowacyjnego środowiska łódzkiego jest:

- z jednej strony – uprawomocnienie formuły „**Lider w edukacji**”,
- z drugiej zaś strony – powołanie „**Regionalnego Forum Innowacyjnych Nauczycieli**”.

Powyższym inicjatywom strukturalnym poświęcono opracowania:

- *Lider w edukacji*, pod red. J. Moosa, ŁCDNiKP, Łódź 2011,
- *Regionalne Forum Innowacyjnych Nauczycieli*, pod red. A. Koludo i J. Moosa, ŁCDNiKP, Łódź 2011.

A w przypadku „Forum” Janusz Moos we wstępie pisze: „Regionalne Forum Innowacyjnych Nauczycieli jest kolejnym ważnym przedsięwzięciem Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, ukierunkowanym na wsparcie nauczycieli refleksyjnych, prezentujących postawę innowacyj-

ną wobec procesów uczenia się z wykorzystaniem technologii informacyjnej”.

W dalszej części informacji podstawowej czytamy: „Termin otwarcia Regionalnego Forum Innowacyjnych Nauczycieli (25 marca 2011 r.) zbiega się z Europejskim Forum Innowacyjnych Nauczycieli zorganizowanym w danym roku w Moskwie”.

W następstwie tak rozległych i wielce interesujących łódzkich edukacyjnych działań innowacyjnych doprowadzono w dniu 14 czerwca 2011 r. do **XXV Spotkania Uczestników Ruchu Innowacyjnego w Szkolnych Systemach Edukacji**.

Główny punkt programu Spotkania, które zorganizowano w Muzeum Miasta Łodzi – w Sali Lustrzanej Pałacu Poznańskiego, to nadanie około 200 Certyfikatów najbardziej aktywnym i zasłużonym Uczestnikom tegoż Ruchu, któremu skutkujące wymiary w skali kraju nadało właśnie Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. W licznej grupie wyróżnionych znaleźli się: szkoły, dyrektorzy, nauczyciele, szczególnie utalentowani uczniowie i studenci, przedstawiciele świata nauki i życia społecznego, ambasadorzy innowacyjnych idei i praktyk edukacyjnych oraz nowej myśli pedagogicznej, a także instytucje rynku pracy i pracodawcy. W licznej grupie naukowców i przedstawicieli szkół wyższych ze szczególnymi ukłonami prezentowani byli twórcy, teoretycy i sympatycy pedagogiki pracy, subdyscypliny pedagogicznej, która w obszarze działań innowacyjnych ma szczególne zasługi i która w 2012 r. obchodzić będzie 40-lecie swojego zaistnienia i rozwoju.

Spotkanie – prowadzone przez **Mistrza Działań Innowacyjnych – Janu-**

sa Moosa – zaszczylili swoją obecnością: Wiceminister Edukacji Narodowej, Wojewoda Łódzki, Marszałek Sejmiku Łódzkiego, Kurator Okręgu Szkolnego i inni Dostojni Przedstawiciele Władz Samorządowych Łodzi oraz Szkół, Instytucji, Organizacji Społeczno-Politycznych i Zakładów Pracy.

Certyfikaty otrzymali w pierwszej kolejności wybitni reprezentanci pedagogiki pracy i innych nauk pedagogicznych, którym nadano tytuł: **Ambasador Innowacyjnych idei i praktyk pedagogicznych**.

W szczególności uhonorowano:

- prof. Tadeusza W. Nowackiego – Nestora Pedagogów Polskich i twórcę pedagogiki pracy (który jednak z powodu osłabionego stanu zdrowia – 98 lat – nie mógł przybyć z Warszawy na Spotkanie),
- prof. Stanisława Kaczora z Warszawy – współtwórcę pedagogiki pracy,
- prof. Zygmunta Wiatrowskiego z Ciechocinka – współtwórcę pedagogiki pracy,
- prof. Bolesława Niemierko z Gdańska,
- prof. Bogusława Śliwierskiego z Łodzi,
- prof. Stefana Kwiatkowskiego z Warszawy, przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN,
- prof. Henryka Bednarczyka, ITeE – PIB, Radom

i wielu innych wielce Zasłużonych.

Kolejne tytuły nadawanych Certyfikatów, to:

- Partner Przyjazny Edukacji,
- Lider w Edukacji,
- Organizacja Innowacyjna,
- Organizator Procesów Innowacyjnych,

- Nauczyciel Nowator,
 - Lider Wzorcowego Wewnątrzszkolnego Systemu Orientacji i Poradnictwa Zawodowego,
 - Certyfikat Umiejętności Informatycznych,
 - Certyfikat – Talent Uczniowski.
- A oto jedna z ilustracji wręczanych bardzo uroczyście certyfikatów (nieśkromnie odniesiona do autora niniejszej relacji):



Wspaniałym dopełnieniem i urozmaicheniem Spotkania były występy artystyczne Młodzieży i Zespołów Szkolnych, a także wypowiedzi okolicznościowe Przedstawicieli Władz, Organizatorów i Uczestników Spotkania.

Wielce cenną wartością Łódzkiej Uroczystości Innowacyjnej stała się okoliczność nadzwyczajnego zespolenia różnych osobistości, twórców, realizatorów i uczestników wielkiego dzieła naszych niełatwych i skomplikowanych czasów. Chwała Głównemu Organizatorowi tej wspaniałości.

Ryszard Parzęcki (red. naukowa)
Poradnictwo zawodowe w teorii
i praktyce

Wydawnictwo Gdańskiej Szkoły
Humanistycznej, Gdańsk 2010

Globalizacja, społeczeństwo oparte na wiedzy, społeczeństwo informacyjne, towarzyszący temu nadmiar informacji sprawiają, że poradnictwo zawodowe należy postrzegać jako swego rodzaju „narzędzie” umożliwiające jednostkom zrozumienie otaczającego świata, w szczególności związanego z edukacją i rynkiem pracy. W związku z tym, rolę współczesnego doradcy zawodowego jest wyposażenie absolwentów w wiedzę i umiejętności, które pozwolą mu na zbudowanie „kładki” umożliwiającej samodzielne przejście ze świata edukacji do pracy. Podejmowane przez jednostki decyzje życiowe w obecności specjalistów – doradców zawodowych, powinny przyczyniać się do formułowania wymiernych celów, stanowiących wyzwania na przyszłość. Celów postrzeganych w kategorii siły napędzającej rozwój kariery edukacyjno-zawodowej w całonizyowej przestrzeni czasowej. Do tego niezbędne jest z jednej strony rozszerzenie dostępności do usług całonizyowego poradnictwa zawodowego jednostkom niezależnie od ich wieku. Z drugiej – zapewnienie wysoko wykwalifikowanej kadry doradców zawodowych świadczących na rzecz szerokiej grupy odbiorców usługi w różnego typu instytucjach. Zastosowanie takiego podejścia powoduje konieczność wieloaspektowego spojrzenia na problematykę całonizyowego poradnictwa zawodowego w rozwoju kariery edukacyjno-zawodowej jednostki.

Profesor Ryszard Parzęcki, kierując się powyższymi przesłankami, w mojej

ocenie dokonał doboru i selekcji opracowań merytorycznych, przez co w recenzowanym opracowaniu przedstawił wieloaspektowość i złożoność całonizyowego poradnictwa zawodowego.

Zaprezentowane w monografii treści zostały pogrupowane na cztery obszary (części) tematyczne:

- 1) poradnictwo zawodowe jako interdyscyplinarny obszar wiedzy;
- 2) stan, potrzeby i perspektywy poradnictwa zawodowego w edukacji;
- 3) poradnictwo zawodowe wobec osób dorosłych w kontekście rynku pracy;
- 4) kontekst teoretyczny i praktyczny funkcjonowania doradcy zawodowego.

W pierwszym rozdziale monografii „Poradnictwo jako interdyscyplinarny obszar wiedzy” autorzy poszczególnych artykułów przybliżyli czytelnikom m.in. problematykę ważności kompetencji komunikacyjnych w doradztwie pedagogicznym, podkreślili wagę wsparcia społecznego dla osób skazanych na karę pozbawienia wolności. Odniesiono się także do zmian w zawodoznawstwie wywołanych wprowadzeniem Polskich Ram Kwalifikacji oraz zaprezentowano filozoficzne konotacje poradnictwa zawodowego w edukacji gimnazjalnej. W odniesieniu do klienta korzystającego z usług doradców zawodowych zwrócono uwagę na potrzeby sterownicze klienta oraz potencjalne źródła oporu klientów, czy też na znaczenie doradztwa i mentoringu w przygotowaniu studentów do pracy w zawodzie nauczyciela. Rozdział kończą rozważania prof. R. Parzęckiego na temat zdolności i kompetencji interpersonalnych doradcy zawodowego w poradnictwie grupowym.

Drugi rozdział „Stan – potrzeby – perspektywy poradnictwa zawodowego” rozpoczyna się od prezentacji modelu

poradnictwa zawodowego w systemie oświaty. Następnie możemy odnaleźć informacje dotyczące wyborów edukacyjnych i związanych z nimi potrzeb doradczych z jakimi może spotkać się doradca zawodowy pracujący z młodzieżą uczęszczającą do szkół ponadgimnazjalnych. Dwa kolejne opracowania są próbą uzasadnienia potrzeb prowadzenia badań w obszarze kariery zawodowej oraz profilaktyki uprzedzającej jako instrumentu preorientacji zawodowej młodzieży niedostosowanej społecznie. Sprzymierzeńcem w pracy szkolnego doradcy zawodowego z uczniami powinien być każdy nauczyciel pracujący z danej instytucji edukacyjnej, w związku z tym ważnym jest zwrócenie uwagi na znaczenie poradnictwa kariery w doskonaleniu nauczycieli we współczesnej szkole.

Kolejną grupą odbiorców usług świadczonych przez doradców zawodowych są osoby dorosłe, które to stały się podmiotem rozważań w rozdziale trzecim „Poradnictwo zawodowe wobec osób dorosłych w kontekście rynku pracy”. Autorzy artykułów poruszyli w nich problematykę m.in. znaczenia poradnictwa zawodowego na różnych etapach zawodowego rozwoju jednostki, aktywizacji zawodowej jako sposobu na readaptację środowiskową byłych więźniów czy też reorientacji zawodowej kobiet powracających po dłuższym okresie na rynek pracy oraz znaczenia pedagogiki emancypacyjnej w rozwoju współczesnego człowieka.

Na zakres tematyczny kolejnego rozdziału wskazuje sam tytuł „Kontekst teoretyczny i praktyczny funkcjonowania doradcy zawodowego”. Od strony teoretycznej przedstawiono zagadnienia związane z relacjami interpersonalnymi w poradnictwie zawodowym, kompeten-

cje doradcy zawodowego w erze globalizacji oraz kompetencje komunikacyjne drogą do sukcesu w pracy doradcy. Aspekty praktyczne – idee oraz produkty (nowe narzędzia pracy doradcy zawodowego) projektu „Poznaj swoje zainteresowania i świat szkolnictwa zawodowego” realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, priorytet 3 „Wysoka jakość systemu oświaty”, działanie 3.4 „Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie” zaprezentowano w trzecim artykule.

Monografię zamyka informacja o działalności Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej.

Podsumowując, mogę stwierdzić, że Redaktor w sposób syntetyczny, a jednocześnie przystępny dokonał doboru materiałów i ukazał wieloaspektowość całonizacji poradnictwa zawodowego. Tak przygotowane opracowanie można śmiało polecić przede wszystkim doradcom zawodowym pracującym z różnymi grupami odbiorców, studentom i nauczycielom akademickim przygotowującym do wykonywania zawodu doradca zawodowy.

Mirosław Żurek
ITeE – PIB, Radom

**Henryk Moroz (red.), Dwudziestolecie
funkcjonowania niepublicznych szkół
wyższych w Polsce**

Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010

Zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym od 1990 roku zaczęły powstawać w całej Polsce niepubliczne szkoły wyższe. Jest ich obecnie 326, a z roku na rok powstają nowe. Niektóre z nich znajdują się w stanie likwidacji.

Dlatego redaktor naukowy pracy podjął się zebrać i opublikować teksty osób mogących coś wniesić do diagnozy funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych w Polsce? A oto kilka istotnych problemów:

- nie zawsze sprawiedliwa krytyka funkcjonowania tego typu szkół w Polsce;
- niepubliczne szkoły wyższe kształcą setki tysięcy młodych ludzi w naszym kraju, umożliwiając im podnoszenie poziomu intelektualnego, zawodowego i kwalifikacji wymaganych zarówno w kraju, jak i za granicą;
- niewłaściwy stosunek grupy polityków i władz szkolnictwa publicznego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego do funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych w Polsce (Ze Wstępu, s. 6).

Recenzowana praca stanowi kompendium teoretycznych i praktycznych rozważań wokół niezwykle ważnych i istotnych obszarów niepublicznych szkół wyższych w Polsce po dwudziestu latach od ich powstania.

Praca została podzielona na dwie części. Pierwszą stanowią teksty poświęcone problemom związanym z kształceniem na poziomie studiów w okresie ponowoczesności (s. 11–57).

Znalazły się tutaj teksty takich autorów jak:

Kazimierz Denek – Nauka i edukacja w uniwersytecie XX wieku. Autor swoje wywody naukowe rozpoczyna charakterystyką społeczeństwa opartego na wiedzy. Na tym tle omawia uwarunkowania studiów uniwersyteckich – kończąc pytaniem: Czy kryzys uniwersytetu?

Tadeusz Lewowicki – Niepubliczne szkoły wyższe w Polsce. Autor swoje rozważania oparł na doświadczeniach płynących z pełnienia różnych ról społecznych. Omówił okres przed zmianami ustrojowymi idącymi w kierunku uelastycznienia

szkolnictwa po 1989 roku. Scharakteryzował kadre i jej działalność naukową oraz ważne funkcje społeczne, które realizują niepubliczne szkoły wyższe.

Eugeniusz Piotrowski – Szkoły prywatne w Polsce w okresie transformacji – nadzieje i złudzenia. Wywody tego autora rozszerzają się na lata wcześniejsze, np. powołanie w 1595 roku Akademii w Zamościu, poprzez podstawy prawne umożliwiające otwieranie szkół niepaństwowych po 1990 roku. Kolejno punktuje niedoskonałości systemu kształcenia w szkole wyższej wraz z propozycjami doskonalenia edukacji na tym szczeblu.

Józef Kuźma – Szkolnictwo wyższe w Polsce w procesie przemian jakościowych. Od rozwoju ekstensywnego ku intensywnemu. Profesor skupia uwagę czytelników na pozytywnych i mocnych stronach szkolnictwa wyższego w latach 1989–2009 oraz na negatywnych i słabych stronach tegoż stronnictwa. W części drugiej znalazły się przykłady funkcjonowania niepublicznych szkół wyższych (s. 59–144).

Krzysztof Pawłowski – Pod prąd – historia sukcesu instytucji i osobistej porażki. Autor jest założycielem i rektorem Wyższej Szkoły Biznesu w Nowym Sączu. Prezentuje swoje osiągnięcia i porażki tej uczelni.

Wojciech Zając – Specyfika funkcjonowania wydziału zamiejscowego niepublicznej uczelni wyższej (na przykładzie Wydziału Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie). Zaprezentowano strukturę organizacyjną całej uczelni, a na tym tle Wydział w Katowicach (historia, kierunki i specjalności, organizacja studiów, działalność samorządu, i naukowo-badawcza, kierunki rozwoju uczelni na dalsze lata).

Michał Kaczmarczyk – *Uczelnia a otoczenie społeczne. Studium przypadku Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu*. Relacja autora dotycząca działalności WSH na rzecz otoczenia lokalnego i regionalnego ukazana jest w trzech wymiarach aktywności: naukowo-badawczej, dydaktycznej oraz społecznej.

Bolesław Niemierko – *Niepubliczne szkoły wyższe w opinii wykładowcy*. Profesor jako specjalista od pomiaru dydaktycznego pisze o tym jak badać uczelnie? jak pracuje się ze studentami stacjonarnymi i niestacjonarnymi? jaka jest kadra naukowa, administracyjna i majątek.

Henryk Moroz – *Niepubliczne szkoły wyższe w strukturze systemu szkolnego w Rzeczypospolitej Polskiej w latach 1990–2010 na tle przemian systemowych*. Autor wyszedł od okresu zmian w Polsce po Okrągłym Stole i na tym tle nakreślił zalety i wady reformy systemu edukacyjnego po 1990 roku w Polsce.

Ostatni tekst: Józef Krajewski – *Wszechnica Mazurska w Olecku jako przykład emergencji małych środowisk lokalnych*, stanowi krótką informację o uczelni, organizacji konferencji i działalności wydawniczej.

Ten krótki przegląd zawartości pracy może zachęcić odbiorców do wielu przemyśleń, rozważań. Uważam, że bardzo istotną i niezwykle pozytywną jej cechą jest logiczna całość poszczególnych tekstów wokół myśli przewodniej książki.

Inicjatywę opublikowania tej pracy zbiorowej należy przyjąć z uznaniem, ponieważ te szkoły składają się dziś w sposób znaczący na koszt polskiej oświaty i są miejscem kształcenia wielu tysięcy studentów.

Publikacja jest ze wszech miar godna polecenia – nauczycielom, pedagogom, socjologom, politykom oświatowym,

władzom samorządowym i studentom. Z pewnością stanie się ona dla nich interesującą, cenną i inspirującą lekturą.

Piotr Kowolik

Barbara Skalbania: Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne
Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
2011

Publikacja jest podręcznikiem akademickim, w którym zebrano aktualną wiedzę o diagnozowaniu środowiska szkolnego i rodzinnego ucznia. Książka podzielona została na dwie części. W części pierwszej przedstawiono pojęcia i modele diagnozy pedagogicznej w ujęciu historycznym, kreśląc dorobek naukowy tej dziedziny przede wszystkim na gruncie polskim i nie uciekając od przedstawienia różnych poglądów i kontrowersji. Omówiono podstawowe założenia teoretyczno-metodologiczne procesu diagnostycznego, w szczególności czynności i etapy postępowania w procedurze diagnostycznej. Podkreślono kluczowy wpływ relacji między badanym i badającym na skuteczność diagnozy, zwłaszcza w jej odmianie interakcyjnej, która zdobywa coraz większe rzesze zwolenników wśród szkolnych pedagogów. Autorka w sposób wyczerpujący omawia różne odmiany diagnozy szkolnej: dydaktyczną, wychowawczą, opiekuńczą, profilaktyczną oraz rozwojową. Zwraca dużą uwagę na podstawę etyczną pedagoga-diagnosty oraz jego przygotowanie merytoryczne i psychoterapeutyczne. Podnosi problem niesłusznego wycofywania się pedagogów z dziedziny diagnozy szkolnej na rzecz osób z wykształceniem psychologicznym, przez co cierpi diagnostyka eduka-

cyjna. Tymczasem narastające problemy wychowawcze i związane z okresem dojrzewania nie mogą być rozwiązywane jedynie za pomocą dość jednostronnych metod psychologicznych. Część druga publikacji opisuje problemy diagnozowania w poszczególnych obszarach wychowawczych. Refleksja badawcza i uszczegółowiony warsztat metodologiczny przedstawiony został w kontekstach: diagnozy środowiska rodzinnego, diagnozy wczesnego rozwoju dziecka, adaptacji dziecka do warunków szkolnych i klimatu szkoły, identyfikacji zaburzeń osobowości i trudności adaptacyjnych, zachowań agresywnych, fobii szkolnych i innych zjawisk zakłócających edukację. Nie pominięto diagnozy procesu uczenia się, w tym rozpoznawania trudności w uczeniu się oraz przeszkód w osiąganiu dojrzałości szkolnej.

Na drugim biegunie tej problematyki znajduje się zagadnienie efektywności pracy z uczniem zdolnym, co również znalazło odzwierciedlenie w opisie metod badania uzdolnień uczniów. Należy zaznaczyć, że na rynku wydawniczym brakuje pozycji poświęconych problematyce edukacji uczniów o cechach wybijających się ponad przeciętny poziom rówieśników. Praca z uczniem uzdolnionym jest w prezentowanej książce zasygnalizowana w postaci wydzielonego rozdziału. Niestety, czytelnik odczuwa niedosyt w tej materii, co Autorka powinna odczytać jako prośbę o odrębne potraktowanie zagadnienia w osobnej publikacji. Dla osób studiujących zagadnienie diagnozy pedagogicznej oraz dla wykładowców tej problematyki ważna będzie informacja, że każdy rozdział kończy się wykazem zagadnień do dyskusji, propozycjami ćwiczeń praktycznych oraz bardzo obszerną literaturą do rozdziału. Za-

chęćając do lektury tego solidnego podręcznika, należy mieć nadzieję, że przyczyni się on także do odbudowania postawy i prestiżu nauczyciela-badacza, z korzyścią dla zwiększenia skuteczności oddziaływań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych oraz rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej.

Ireneusz Woźniak
ITeE – PIB, Radom

Raport CEDEFOP Rozwój krajowych ram kwalifikacji w Europie

Raport CEDEFOP³ *"The development of national qualifications frameworks in Europe"* opublikowany w sierpnia 2010 r. pokazuje postęp w opracowywaniu krajowych ram kwalifikacji w państwach członkowskich UE oraz w krajach kandydujących. Jest już drugi raport CEDEFOP dotyczący rozwoju krajowych ram kwalifikacji (NQF), które są tworzone z wykorzystaniem europejskich ram kwalifikacji (EQF) jako punkt odniesienia.

Dane przedstawione w raporcie wskazują na dalsze postępy w rozwoju takich struktur w całej Europie. W sumie trzydzieści jeden państw – 27 państw Unii Europejskiej, kraje kandydujące Chorwacja i Turcja oraz członkowie Europejskiego Obszaru Gospodarczego Islandia

³ CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*) – Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego jest agencją unijną, istniejącą od 1975 r. i mającą swoją siedzibę w Salonikach (Grecja). Jej celem jest promocja i rozwój edukacji oraz kształcenia zawodowego na terytorium rozszerzonej Unii Europejskiej. Instytucja ta prowadzi również działania promocyjne dotyczące kształcenia przez całe życie.

i Norwegia – są w trakcie opracowywania i wdrażania krajowych ram kwalifikacji



Z raportu wynika, że krajowe ramy kwalifikacji stanowią pomost między narodowymi systemami kwalifikacji, a europejskimi ramami kwalifikacji i są instrumentem wsparcia reform krajowych polityk oraz kształcenia ustawicznego. Ponadto są one istotne dla promowania efektów uczenia się oraz niwelowania barier między kształceniem i szkoleniem zawodowym, włączając w to również szkolnictwo wyższe.

Raport został przygotowany w języku angielskim i można go pobrać ze strony internetowej CEDEFOP:

<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/16666.aspx>

Krzysztof Symela
ITeE – PIB, Radom

European Civil Meeting 2011 – The 3rd European Civil Days, 5–7 czerwca 2011, Budapeszt, Węgry

1 stycznia 2011 roku Węgry rozpoczęły swoją prezydencję w Radzie Unii Europejskiej. Prezydencja, a ściślej sprawowanie przewodnictwa w Radzie Unii Europejskiej, polega przede wszystkim na tym, że pełni ją kolejno przez

sześć miesięcy każde z państw członkowskich Unii. W tym czasie kraj sprawujący przewodnictwo jest „twarzą i głosem” UE: określa on strategię, wykonuje zadania organizacyjne oraz pełni funkcje reprezentacyjne. Od kilku lat kraj sprawujący przewodnictwo w Radzie zwyczajowo organizuje, ze wsparciem Komisji Europejskiej, spotkanie przedstawicieli społeczeństwa obywatelskiego. W ramach prezydencji węgierskiej w Radzie Europejskiej (01.01–30.06 2011 r.) została zorganizowana, na dużą skalę (400 uczestników) konferencja organizacji społeczeństwa obywatelskiego w Europie – **European Civil Meeting 2011 – The 3rd European Civil Days**.

Uczestnikami byli delegaci krajowych i międzynarodowych podmiotów społeczeństwa obywatelskiego, przedstawiciele z ramienia instytucji Unii Europejskiej, rządu węgierskiego oraz szerokiej opinii publicznej. Główne tematy konferencji skupiały się wokół pojęcia „aktywnego obywatelstwa europejskiego”. Konferencję rozpoczęła ceremonia powitalna w budynku Parlamentu węgierskiego pod przewodnictwem prezydenta Węgier Pála Schmitta. Po krótkim wprowadzeniu i powitaniu rozpoczęły się obrady plenarne, gdzie kluczowi przedstawiciele czterech grup roboczych, powołanych w ramach konferencji, poruszyli problemy aktywnego obywatelstwa europejskiego. Następnie zgodnie z harmonogramem prace w ramach Konferencji zostały podzielone na warsztaty w czterech grupach roboczych:

- aktywne obywatelstwo i przynależność,
- edukacja obywatelska i aktywna młodzież,
- rola organizacji pozarządowych w Zachodnich Bałkanach,

- aktywna postawa obywatelska i wolontariat.

Podczas 2-dniowych warsztatów każda grupa pod przewodnictwem moderatora aktywnie dyskutowała nad problemami oraz sformułowaniem przyszłych zaleceń politycznych w ramach danego obszaru warsztatu. Zostały także zaprezentowane przykłady dobrych praktyk z zakresu aktywnego obywatelstwa europejskiego. Podsumowania prowadzonych prac i rozmów dokonał sekretarz generalny Rady ds. Europejskich Samorządów i Regionów – Frederic Vallier.

Katarzyna Skoczylas
ITeE – PIB, Radom

Leszek Pawelski (red.)

Nie ma alternatywy dla dydaktyki

Wydawnictwo Polskiego Stowarzyszenia
Nauczycieli Twórczych. Szczecinek 2010

Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych spowodowanych m.in. niezadowalającymi wynikami nauczania oraz nieprzystającymi do realiów europejskich treściami i sposobami nauczania wydaje się stawać najważniejszym elementem pedagogicznych działań nauczycieli wszystkich szczebli. Wincenty Okoń twierdzi, że dydaktyka jest jedną z podstawowych nauk pedagogicznych, a niektórzy nawet mniemają, iż jest najważniejszą z nich. Te fakty skłoniły Leszka Pawelskiego – redaktora tomu do podjęcia trudu wyeksponowania dydaktyki jako jednej z najważniejszych, jeśli nie najważniejszej gałęzi pedagogiki, którą dziś i w najbliższych latach należy pieczołowicie uprawiać i udoskonalać.

Recenzowana praca zawiera dziełtnaście artykułów, które są owocem

wielu dyskusji z kręgu fachowców, teoretyków i praktyków dydaktyki. Inspiracją do napisania tekstów było ważne i z emocjami wyrażane zaniepokojenie stanem polskiej dydaktyki, jej obecnymi zagrożeniami i istniejącymi szansami naprawy. Wielkim orędownikiem tych działań był Profesor Kazimierz Denek, który z pasją mówił o zagrożeniach polskiej edukacji na wielu konferencjach. Ważnym faktem jest to, że przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk powstał Zespół Dydaktyki Ogólnej. Zrzeszeni w nim pracownicy nauki jednoznacznie i bardzo mocno podkreślają ważność współczesnej polskiej dydaktyki i jej aktualnej kondycji. We Wstępie czytamy: *Szczególnie bliska wydaje się być problematyka przygotowania absolwentów studiów pedagogicznych do przyszłej pracy dydaktycznej, jak również sposoby uprawiania przez aktualnie pracujących w szkołach nauczycieli jej nowoczesnych form i sposobów* (s. 9). Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, skupiające najbardziej aktywnych, twórczych i poszukujących pedagogów zajęło się problematyką współczesnej dydaktyki. Efektem tych starań jest oddana właśnie do rąk czytelników pozycja.

Dokonałem podziału tekstów na dwie części. W pierwszej (teoretycznej) wyodrębniłem teksty wybitnych autorów takich jak:

- Kazimierz Denek – *O lepszą jakość procesu kształcenia* dotyczy polskiej dydaktyki, jej stanu obecnego i w przyszłości,
- Czesław Banach – *Polska szkoła – wyzwania i oczekiwania* pisze o aktualnych problemach szkoły i czekających ją wyzwaniach,
- Kazimierz Wenta – *Proces dydaktyczny analizowany od strony teorii chaosu* stoi przed wyzwaniem związanym

z „tchnieniem nowego ducha” w skomplikowany, chaotycznie ujmowany i praktykowany proces dydaktyczny, aby uczniowie, studenci chcieli i potrafili skutecznie uczyć się w dobie cywilizacji bitowej i przyszłościowej cywilizacji kubikowej i subkubikowej,

- Janusz Mastalski – *Monotonia dydaktyczna wyzwaniem szkoły XXI wieku* polega na następujących przejawach: monometodyczności, braku motywacji, monologu dydaktycznym, nadobfitości aktywizacji i wypalenia zawodowego nauczycieli,

- Jolanta Szempruch – *Płaszczyzny działań dydaktycznych a kompetencje zawodowe nauczyciela*,

- Krystyna Barłóg – *Systemowe podejście w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży niepełnosprawnej* jest to próba nakreślenia modelowego systemu wspomagania sposobów edukacji dzieci niepełnosprawnych,

- Marian Kopczewski – *Determinanty uczenia się, i nie tylko, a psychologia* prezentuje teorie uczenia się, rodzaje i formy uczenia się.

W drugiej umownej części sporą ilość tekstów autorzy poświęcili praktyce, tj. porównaniu teorii dydaktycznych z praktyką dnia codziennego. To szerokie spektrum porównawcze teorii i praktyki na wszelkich szczeblach nauczania jest cennym materiałem, nad którym można prowadzić rozważania w zakresie funkcjonowania dydaktyki.

W tym miejscu należy wskazać na teksty następujących autorów:

- Leszek Pawelski – *Przyczyny słabych wyników egzaminów zewnętrznych w gimnazjum*,

- Stefan Szałach – *Niektóre słabości uczelni wyższych*,

- Krzysztof Zajdel – *Rola dyrektora w zarządzaniu placówką – strategię w drodze ku globalnej efektywności edukacyjnej*,

- Jan Łysek – *Od przymusu do kompetencji kluczowych*,

- Marek Kazimierowicz – *Nauczyciel współczesnej szkoły*,

- Arkadiusz Szczepaniak – *Formy kontaktu szkoły z rodzicami ucznia*,

- Piotr Kowolik – *Nauczanie różnicowane nieco zapomniane*,

- Julian Piotr Sawiński – *O potrzebie dydaktyki epoki cyfrowej*,

- Bogdan Urbanek – *Dydaktyka – a poprawa jakości kształcenia*,

- Danuta Żebrowska – *Edukacyjne funkcje Muzeum Hymnu Narodowego w Będominie*,

- Marzena Nowik – *Elementy arteterapii w pracy z dziećmi przedszkolnymi*,

- Marek Stefański – *Wybrane zagadnienia strategii i dydaktyki szkolnictwa policyjnego*.

W części *Sylwetki pedagogów*: B. Urbanek zaprezentował sylwetkę Jolanty Szempruch nauczyciela, pedeutologa i dydaktyka, a L. Pawelski sylwetkę Bogusława Śliwerskiego – praktyka i teoretyka wychowania.

Całość pracy zamykają cztery recenzje książek oraz informacje o autorach pracy. Prezentowane artykuły świadczą o wysokiej erudycji i kompetencjach uczestników dialogu edukacyjnego odnoszącego się do dydaktyki. Godzi się również podkreślić trudny do przecenienia olbrzymi wkład koncepcyjny i organizacyjny Leszka Pawelskiego w stworzenie samej idei cyklicznego dialogu edukacyjnego i wprowadzenie nowatorskich i kreatywnych zmian w zakresie dydaktyki polskiej w życie.

Książka jest skierowana do studentów uczelni pedagogicznych, nauczycieli wszystkich szczebli, nauczycieli akademickich – do teoretyków i praktyków, którzy uważają dydaktykę za jedną z najważniejszych nauk pedagogicznych.

Piotr Kowolik

Непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества, под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. „Образование через всю жизнь”, том 7, Санкт-Петербург 2009, ISBN 978-5-8290-0819-2

Continuous education for sustainable development. Proceedings of international co-operation, ed. by N.A. Lobanov & V.N. Scvortsov. “Lifelong Learning”, vol. 7, Saint-Petersburg 2009, ISBN 978-5-8290-0821-5

W końcu 2009 roku ukazała się w Rosji interesująca publikacja naukowa, będąca pokłosiem wspólnego projektu UNESCO, Eurazjatyckiego Towarzystwa Ekonomicznego Rosyjskiej Akademii Nauk oraz kilku rosyjskich uniwersytetów i instytutów badawczych pt. „Edukacja ciągła dla zrównoważonego rozwoju”. Całość przygotowano w dwóch wersjach językowych – po rosyjsku (rozszerzonej) i po angielsku – jako kolejny, siódmy już tom serii wydawniczej „Edukacja przez całe życie” (w wersji rosyjskojęzycznej ukazującej się jako „Образование через всю жизнь”, w wersji anglojęzycznej – jako “Lifelong Education”) Leningradzkiego Państwowego Uniwersytetu im. Aleksandra Puszkina w Sankt Petersburgu. Redaktorami na-

ukowymi tomu są prof. Nikołaj A. Łobanow – znany polskim pedagogom dyrektor Instytutu Edukacji Dorosłych (pełna nazwa rosyjska: Научно-исследовательский институт социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования) petersburskiego Uniwersytetu oraz prof. Wiczesław N. Skworcow – rektor tejże uczelni.

W ramach projektu jego animatorzy zgromadzili opinie około 140 autorów z dziesięciu krajów: Białorusi, Bułgarii, Kazachstanu, Kirgizji, Niemiec, Polski, Rosji, Tadżykistanu, Ukrainy i Uzbekistanu. Byli to zarówno naukowcy związani z różnymi ośrodkami akademickimi, jak również inni specjaliści zajmujący się na co dzień w swych działaniach z problematyką edukacji dorosłych. Wielu z nich wzięło udział w Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej, którą zorganizowano w Uniwersytecie im. Puszkina pod hasłem przewodnim: „Непрерывное образование для устойчивого развития – Continuous education for sustainable development” w czerwcu 2009 roku, aczkolwiek należy podkreślić, że prezentowane tu oba zbiory artykułów podsumowujące projekt mają wymiar dużo szerszy niżli zadanie samej li tylko prezentacji konferencyjnych wystąpień.

Zdecydowaną większość obu woluminów wypełniają szkice przygotowane przez „nieco zapomnianych” w ostatnich dwóch dekadach w naszym kraju – a przez to współcześnie niestety nie zawsze docenianych – rosyjskich, ukraińskich czy białoruskich specjalistów z zakresu andragogiki, pedagogiki pracy czy praktyki oświatowej oraz zupełnie niemal na gruncie polskim i europejskim nieznanne propozycje teoretyczne i metodologiczne oraz prezentacje wyników dociekań badawczych autorów z krajów azja-

tyckich powstałych z rozpadu sowieckiego imperium – a więc opracowania naukowców kazachskich, kirgiskich, tadżyckich i uzbeckich. Publikację można zatem zarekomendować nie tylko jako ważny głos na temat roli edukacji dorosłych w dawaniu szans zrównoważonego rozwoju poszczególnym regionom świata (tu: obszarom Europy Wschodniej, Syberii i Środkowej Azji), ale również jako reprezentatywny przegląd obecnej sytuacji w teorii i praktyce edukacji dorosłych w tych krajach.

Pierwszą refleksją, nasuwającą się polskiemu czytelnikowi po zapoznaniu się z nowym tomem wydawnictwa Uniwersytetu im. A. Puszkina „Образование через всю жизнь” / “Lifelong Learning” jest myśl o wielkiej różnorodności podejmowanych tam wątków. Przy czym owo zróżnicowanie dotyczy w zasadzie wszystkich aspektów naukowego rzemiosła: problematyki badawczej, podstaw teoretycznych rozważań, sposobów metodologicznego ujęcia, kierunków formułowania wniosków i uogólnień itp. Widać wyraźnie, że nasi bliźsi i dalsi wschodni sąsiedzi już dawno i stanowczo zerwali z tradycyjnym sposobem uprawiania nauki według centralnie określonego wzorca. Te poszukiwania nowej narodowej tożsamości andragogiki (i edukacji dorosłych) w krajach postsowieckich zasadniczo biegną w dwóch kierunkach. Widać to doskonale właśnie na podstawie materiałów z petersburskiego wydawnictwa. Pierwszy z nurtów, liczniej reprezentowany, obejmuje analizy praktycznego funkcjonowania różnych – zarówno zarysowanych ogólniej jak i bardzo szczegółowych – obszarów edukacji dorosłych w poszczególnych krajach oraz próby uteoretycznienia refleksji w tym zakresie. Szczególnie interesujące dla

polskiego czytelnika wydają się tu zwłaszcza analizy, dotyczące rozwiązań rosyjskich w rejonie Uralu czy na Syberii (J.W. Giczkina, O.W. Gorgina, L.A. Nemczikowa, N.E. Skipowa, O.I. Storoczewa i in.) oraz rozwiązań i prac badawczych prowadzonych w krajach środkowoazjatyckich (w Kirgizji: np. T.I. Alijew; w Tadżykistanie np.: S.H. Habibow i H.M. Madżidow, w Uzbekistanie: np. F.S. Azizowa, S.A. Szobidow, U.K. Tolipow, B. Tułajew i S.M. Kamołodżajew, czy w szczególności dobrze reprezentowanym w obu tomach Kazachstanie: por. m.in. Abdykarimow i N.I. Rachimżanowa, K.A. Bisenow, B. K.A. Dujsenbajew i S.Z. Kokanbajew, T.I. Espołow, R.K. Tołeubekowa, A.B. Ajtżanowa i A.U. Mołdabajewa). Do drugiego kierunku należałoby zaś zaliczyć szkice tych autorów, którzy podbudowują swoje rozważania teoretyczne czy projekty badawcze opracowaniami (u)znanych specjalistów europejskich czy amerykańskich – widząc w tym zapewne szansę wykorzystania dla rozwoju rodzimej myśli andragogicznej dorobku andragogiki zachodniej (por.: W.W. Gedranowicz, T. Koszmarowa, T.J. Łomakina, J.W. Poliakowa, A.A. Pustoszkin, H.F. Raszydow, F.Z. Umarowa, M.I. Wiszniewskij i wielu innych).

Inną z refleksji, która nasuwa się po przeanalizowaniu obu tomów, jest myśl, że autorzy stu kilkudziesięciu artykułów składających się nań tekstów niemal nie odnoszą się w swoich szkicach do czasów sowieckich. Jeśli pojawiają się odwołania historyczno-oświatowe, to bywają to raczej próby sięgania do dorobku rosyjskiego (i światowego) z okresów sprzed rewolucji październikowej i odnośnienia go do teraźniejszości (por. np.: W.O. Gusakowa, O.B. Howow, Ł.P.

Kocznewa czy R.S. Łuniow). ‘Wątki rozliczeniowe’ związane z ideologizacją oświaty dorosłych w minionym okresie pojawiają się jedynie sporadycznie przy okazji podejmowania zagadnień współczesnych. Dziś bowiem dominują w pracach tamtejszych andragogów i oświatowców intensywne poszukiwania optymalnych rozwiązań dla dokonania skoku cywilizacyjnego przez własne społeczeństwa i w tym zakresie można dostrzec wyraźne pokrewieństwo celów i zadań stawianych sobie przez edukację dorosłych i andragogikę tamtych krajów z celami i zadaniami krajów świata zachodniego – w tym Polski. W każdym z tomów czytelnik znajdzie również dodatkowo po dziesięć artykułów przygotowanych przez naukowców z trzech krajów Unii Europejskiej zaproszonych do uczestnictwa w projekcie – po dwa autorek bułgarskich i autorów niemieckich oraz – co warto przynajmniej zasymulizowania – aż sześć opracowań naszych rodaków (Ryszarda Gerlacha

i Aleksandry Kulpy-Puczyńskiej z Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Ewy Kuli z Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Danuty Grzybowskiej, Romualda Grzybowskiego, Krzysztofa Jakubiaka i Tomasza Maliszewskiego z Uniwersytetu Gdańskiego).

Konkludując, wydaje się, że „Образование через всю жизнь”/”Lifelong education” jest publikacją godną uwagi – zwłaszcza wszystkim tym, którzy chcieliby szerzej poznać aktualne prace w zakresie edukacji dorosłych prowadzone w Rosji, na Białorusi czy Ukrainie lub/i uzyskać rozeznanie w stanie działań edukacyjnych wśród dorosłych w Kirgizji, Uzbekistanie, Tadżykistanie czy Kazachstanie.

Tomasz Maliszewski
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Contents

□ Commentary

We are preparing the Congress of Work – Henryk Bednarczyk	5
--	---

□ Problems of continuing education in Poland and in the world

Henryk Bednarczyk, Katarzyna Skoczylas: Career and Technical Education Research – ACTER	7
Ryszard Gerlach: Educational relationships of adults from the perspective of subjective paradigm	15
Marlena Kiljan: The idea of effective old age. Model organization OASIS in the USA.....	24
Ireneusz Woźniak: Vocational education in the Arab countries	34
Wojciech Oparcik, Tomasz Sułkowski: Virtual Brainstorm as a support for the innovation potential of enterprises	46
Elżbieta Kwiatkowska: Shaping social competences of children	53

□ Education for the labour market

Anna Piech, Danuta Wosik-Kawala, Teresa Zubrzycka-Maciąg: A way to achieve career success – work, career and professional development of an adult person	60
Aleksandra Kulpa-Puczyńska: Organizational innovations in companies` practice and their influence on vocational education of adults. Selected problems	66
Wiesław Tomczyk: Creativity and resourcefulness in job-seeking	75
Katarzyna Ludwikowska: The expectations of employers towards university graduates - selected issues	83
Iwona Mandrzejewska-Smół: Importance of educational activeness in seniors` life	89
Renata Tomaszewska-Lipiec: Education at work. Theoretical context and results from own research	100

□ Research and adult education in Germany

Ewa Przybylska: Qualified to TEACH - facilitator profession in the European debate about the competences of adult educators.....	110
Henryk Bednarczyk, Anna Falkiewicz: Research and publications of the German Institute for Adult Education	123
Ewelina Mania: Evaluation of competence in practice of adult education: purposes, range of application and methods: cells, the domain and methods	135
Małgorzata Szpilska: Continuing Education in Germany. Continuing Education Centre of DIE	145

□ Pedagogues and practitioners

Jan Karczewski – educationalist, pedagogue, teacher – Witold Wincenciak	151
The eightieth birthday anniversary and the sixtieth anniversary of scientific-pedagogic work of Prof. Jan Ślężyński – Piotr Kowolik	153

□ Conferences, reviews, information

Zygmunt Wiatrowski: <i>Łódź innovative movement in education (partly personal reflexion)</i>	156
Ryszard Parzęcki (red. nauk.): Professional counselling in theory and practice, Gdańsk 2010 – <i>Mirośław Żurek</i>	160
Henryk Moroz (ed.): The twentieth anniversary of the functioning of non-public higher schools in Poland – <i>Piotr Kowolik</i>	161
Barbara Skałbania: Pedagogic diagnosis. Selected research fields and practical solutions – <i>Ireneusz Woźniak</i>	163
Raport CEDEFOP The development of National Qualifications Framework in Europe – <i>Krzysztof Symela</i>	164
European Civil Meeting 2011 – The 3rd European Civil Days – Katarzyna Skoczylas	165
Leszek Pawelski (ed.) There is no alternative for didactics – <i>Piotr Kowolik</i>	166
Continuous education for sustainable development. Proceedings of international cooperation, ed. by N.A. Lobanov & V.N. Scvortsov. “Lifelong Learning”, Saint-Petersburg, 2009 – Tomasz Maliszewski	168

Содержание

□ Комментарий

Подготовливаем Конгресс педагогики труда – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
--	---

□ Проблемы непрерывного образования в Польше и мире

Хенрик Беднарчик, Катажина Скочилаь: Исследования в области карьеры и технического образования – АСТЕР	7
Рышард Герлах: Связи обучения взрослых с точки зрения субъективного парадигмата	15
Марлена Килян: Идея активного старения. Модельная организация OASIS в США	24
Иренеуш Возняк: Профессионально-техническое образование в арабских странах	34
Войцех Опарчик, Томаш Сулковски: Virtual Brainstorm (мозговой штурм) – поддержкой инновационного потенциала предприятий	46
Эльжбета Квятковска: Формирование социальной компетентности детей	53

□ Образование для рынка труда

Анна Пех, Данута Восик-Кавалья, Тереса Зубжицка-Мационг: Путь к профессиональному успеху – работа, карьера и профессиональное развитие взрослых	60
Александра Кульпа-Пучиньска: Организационные инновации в практике компаний и их влияние на профессиональное образование взрослых. Избранные проблемы	66
Веслав Томчик: Креативность и предпринимательство а поиск работы: безработица среди выпускников вузов. Ч. I	75
Катажина Лудвиковска: Ожидания работодателей по отношению к выпускникам высших учебных заведений – избранные проблемы.....	83
Йвона Манджеевска-Смуть: Значение образовательной активности в жизни пожилых людей	89
Рената Томашевска-Липец: Обучение на рабочем месте. Теоретические предпосылки и результаты исследований	100

□ Научные исследования и образование взрослых в Германии

Эва Пжибыльска: Qualified to TEACH – профессии фацилитатора в европейской дебата о квалификации педагога взрослых.....	110
Хенрик Беднарчик, Анна Фалькевич: Исследования и публикации Немецкого института образования взрослых	123
Эвелина Маниа: Оценка компетенци в образовательной практике взрослых: цели, масштабы их применения и методы	135
Малгожата Шпильска: Непрерывное образование в Германии. Центр непрерывного образования DIE	145

□ Педагоги и практики

Ян Карчевски – просветитель, педагог, учитель – Витольд Винценциак	151
80-тый день рождения и 60-летие научно-педагогической работы проф. Яна Сълежиньского – Пиотр Коволик	153

□ Конференции, обзоры, информация

Зыгмунт Вятровски «Инновационное образовательное движение в Лодзи» (размышления Автора)	156
Рышард Пажецки (ред.) «Профессиональная ориентация в теории и практике» – Миросав Журек.....	160
Хенрик Мороз (ред.) «Двадцать лет функционирования частных высших учебных заведений в Польше» – Пиотр Коволик.....	161
Барбара Скалбаня: «Педагогическая диагностика. Избранные теоретические и практические вопросы» – Иренеуш Возьяк	163
Рапорт ЦЕДЕФОП «Развитие национальных рамок квалификаций в Европе» – Кжыштоф Сымела.....	164
Европейские гражданские совещание 2011 – Катажина Скочылась	165
Лешек Павелски (ред.): «Нет альтернатив для дидактики» – Пиотр Коволик.....	166
Непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества, под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. „Образование через всю жизнь”, том 7, Санкт-Петербург 2009 – Томаш Малишевски	168