

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

3(74)/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 – WSliE TWP
(Poland); Dr hab. Henryk Noga – UP – Kraków (Poland); Prof. Ryszard
Parzęcki – KPSW (Poland); Prof. Maria Pawłowa – PR (Poland); Andrzej
Piłat (Poland); Prof. Ewa Przybylska – UMK (Poland); Maria H. Rudowski
(France); Prof. Jan Saran – UMCS (Poland); Prof. Igor P. Smirnov (Russia);
Prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik – UAM (Poland); Prof. Jerzy 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. zw. dr hab. Jerzy Stochmiałek
dr Elżbieta Sałata

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

- ukazuje się od 1993 roku, nakład 3/74 t. – 500 egz., łącznie 70 250 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 ustawiczna
w projektach Unii
Europejskiej**

**Continuing education in EU
projects**

**Pedagogika pracy
– studia przyszłości
w cyberprzestrzeni**

**Work Pedagogy – studies of the
future in cyberspace**

**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 – 244 t., 167 400 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. zw. dr hab. Jerzy Stochmiałek

dr Elżbieta Sałata

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2011

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

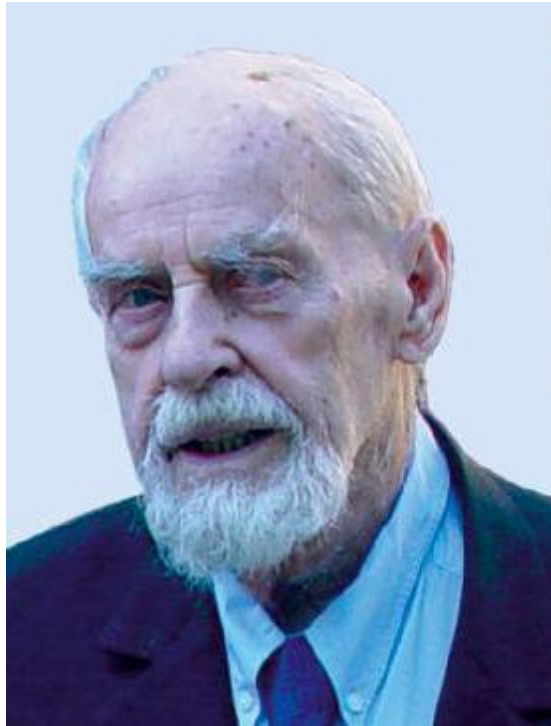
Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

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>

*Profesor Tadeusz W. Nowacki
(1913-2011)*



*Z żalem żgnamy profesora Tadeusza W. Nowackiego
Twórcę i przez 40 lat ostoję pedagogiki pracy.
Wybitnego uczonego, pracowitego, przyjaznego
i życzliwego człowieka.*



*Henryk Bednarczyk i zespół
Ośrodka Pedagogiki Pracy I nnowacyjnej Gospodarki*

□ Komentarz

- O polskiej edukacji – *Henryk Bednarczyk* 7

□ Problemy edukacji ustawicznej
w Polsce i na świecie

- Jerzy Stochmialek:** Teoretyczne i metodologiczne aspekty rozwoju pedagogiki pracy 9
- Franciszek Szlosek:** Pedagogika pracy w warunkach gospodarki rynkowej 17
- Ewa Kubiak-Szymborska:** Wychowanie dorosłych we współczesnym dyskursie pedagogicznym 23
- Eunika Baron-Polańczyk:** ICT w neoliberalnym środowisku kształcenia .. 34
- Elżbieta Salata:** Kreatywny nauczyciel – to znaczy jaki? 44

□ Edukacja ustawiczna w projektach
Unii Europejskiej

- Małgorzata Szpilska, Tomasz Kupidura:** Aktywność zawodowa społeczności lokalnej w kontekście regionalnych strategii kształcenia ustawicznego 51
- Remigiusz Michalczewski, Marian Szczerek:** Tribologia. Międzynarodowa sieć badawczo-szkoleniowa dla młodych pracowników nauki – WEMESURF 57
- Jolanta Religa, Sylvia Ippavitz:** Outplacement jako proces wspierający włączenie społeczne 65
- Zbigniew Kramek, Katarzyna Sławińska:** System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla osób o niskich kwalifikacjach 73
- Mirosław Żurek:** Kreatywność przedmiotem badań statystycznych 80
- Dagmara Kowalik:** Modyfikacja modułowych programów kształcenia zawodowego 90

□ Pedagogika pracy – studia przyszłości w cyberprzestrzeni

Zbigniew Kramek: Idea upowszechniania dorobku naukowego pedagogiki pracy	99
Łukasz Urbanek: Wikilearning – model wirtualnego środowiska edukacyjnego	109
Aneta Kotowska: Nowe technologie w doradztwie zawodowym	111
Jarosław Strusiński: Internet – możliwości i zagrożenia dla edukacji	114
Magdalena Paczula: Rynek pracy a aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych	117
Maciej Górski: Środki audiowizualne a jakość kształcenia	120

“ Recenzje, konferencje, informacje, propozycje

Kongres Polskiej Edukacji – wobec aktualnych problemów praktyki edukacyjnej i strategii rozwoju edukacji – <i>Dorota Koprowska</i>	123
XIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradzoznawców – <i>Monika Sulik</i>	125
Europejskie Ramy Outplacementu. Finalizacja prac zakończona sukcesem – <i>Jolanta Religa</i>	129
Labour Market, Economy and Education between European and international Developments and Requirements – Konferencja naukowa EVBB – <i>Małgorzata Szpilska</i>	130
T. Piątek: Kultura informacyjna komponentem kwalifikacji kluczowych nauczyciela – <i>Eunika Baron-Polańczyk</i>	131
EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych) – <i>Małgorzata Szpilska</i>	134
A. Augustyn, A. Łacina-Łanowski (red.): Znaczenie aktywności edukacyjnej i zawodowej w życiu człowieka – <i>Piotr Kowolik</i>	135
K. Duraj-Nowakowa: Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów – <i>Piotr Kowolik</i>	137
Edukacja – Technika – Informatyka, IX Międzynarodowa Konferencja Naukowa – <i>Zbigniew Kramek</i>	139
W. Furmanek, A. Piecuch (red.): Dydaktyka Informatyki. Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego – <i>Tomasz Sułkowski</i>	141

“ Contents	143
------------------	-----

“ Содержание	145
--------------------	-----

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



O polskiej edukacji

Jeszcze przed wakacjami tak mocno nie doświadczyliśmy europejskiego kryzysu. Cieszyliśmy się z dobrych wyników naszych gimnazjalistów w badaniach PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Wielkimi wydarzeniami były: publikacja *Raportu o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy* i Kongres Polskiej Edukacji – *Jakość edukacji powstaje w szkole*.

Zamieszczamy krótki komentarz o kongresie. Instytut Badań Edukacyjnych przygotował okolicznościowe publikacje, a wiele materiałów zamieszczono na stronie www.kongres.ibe.edu.pl. W kongresie uczestniczyło bardzo wielu nauczycieli, organizatorów edukacji i raczej mała reprezentacja środowiska naukowego. Wobec trwającej dyskusji i kontrowersji wobec planowanych zmian administrowania edukacją i edukacji w tematyce obrad plenarnych i dyskusji panelowej podjęto szereg problemów: prawo każdego ucznia do sukcesu; wspomaganie szkół i nauczycieli w rozwoju; samorządy na rzecz dzieci i rodziców; potrzeby rozwoju kraju i rynku pracy; świat nauki na rzecz edukacji; nowoczesne technologie; zostać liderem w edukacji.

Potrzebna jest refleksja, dlaczego mimo tylu zewnętrznych sprawdzianów i egzaminów jakość kształcenia, efekty kształcenia są dalej mierne. Profesor Michał Fedorowicz zapowiedział, że prowadzone badania cząstkowe winny znaleźć odniesienie do całościowego systemowego widzenia problemów edukacji. Mimo naszych często sprzecznych narzekań w tysiącach polskich szkół, uczelni, innych instytucji edukacyjnych wprowadzanych jest szereg ciekawych innowacji, wypracowuje się wiele dobrych doświadczeń. Słusznie, to wielkie bogactwo powinno być analizowane, syntezywane i upowszechniane. Raport Kongresu w moim przekonaniu winien być skonfrontowany ze strategią *Europa 2020* i projektami: *Perspektywa uczenia się w ciągu całego życia*, a także powstającą w Kancelarii Premiera *Strategią rozwoju kapitału ludzkiego*.

Raport i Kongres przygotowane zostały przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. Instytut realizuje dwa wielkie projekty systemowe: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*; *Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (Program Operacyjny Kapitał Ludzki).

Jeszcze kilka uwag przed kongresem pedagogiki pracy. Generalnie nie zgadzam się z niskimi ocenami, płaczem nad stanem polskiego szkolnictwa zawodowego. Myślę, że w ostatnim roku możemy mówić o odradzających się zasadniczych szkołach zawodowych i technikum. W odróżnieniu od szkolnictwa wyższego przystosowującego się do potrzeb rynku pracy i krajowych ram kwalifikacji szkoły zawodowe ten etap mają już za sobą. Dopiero rozpoczynamy dyskusję o e-podręcznikach, a już w krajowych otwartych internetowych zasobach edukacji znajdują się standardy kwalifikacji zawodowych, modułowe programy nauczania i 3438 elek-

tronicznych podręczników dla ucznia i tyleż poradników dla nauczyciela. Zasoby te coraz aktywniej wdrażane są do praktyki edukacyjnej w tysiącach szkół zawodowych.

Zamieszczamy artykuły profesorów Jerzego Stochmiałka i Franciszka Szloska jako sugestie problemów do przygotowania Kongresu Pedagogiki Pracy.

Tradycyjnie zamieszczamy cykl artykułów z wynikami realizowanych projektów europejskich. Jednym z rozdziałów jest przygotowany przez dr. Zbigniewa Kramka artykuł i zbiór komunikatów ogólnopolskiej internetowej konferencji studenckiej *Pedagogika Pracy studia przyszłości w cyberprzestrzeni* organizowanej tradycyjnie przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną ZNP w Warszawie. Materiały internetowej konferencji naukowej *Pedagogika pracy – wobec antynomii edukacji i rynku pracy (II)* zamieścimy w nr 1/2012. Numer ten przygotowujemy uwzględniając nowe kryteria oceny publikacji i parametryzacji.

Serdecznie pozdrawiam

About the education in Poland

Only before the summer we haven't experienced as much the European crisis. We have enjoyed good results from our high school students in PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Great events were: publishing the report *Report on the State of Education 2010*. A society on *the road to knowledge* and Congress on Education in Poland.

A short commentary about the Congress is placed in the journal. Institute for Educational Research has prepared occasional publications and many of the materials can be found at: www.kongres.ibe.edu.pl. The congress was attended by many teachers, organizers of education and rather small representation of the scientific community. In the face of the ongoing debate and controversy about the changes being planned in education administration and education in the context of the topics of plenary session and panel discussion, a number of problems has been undertaken: the right of each student for success; helping schools and teachers in the development; councils for children and parents; a need to develop the country and the labor market; world of science for education; modern technologies; to become a leader in education.

The report and Congress were prepared by Institute for Educational Research, Warsaw. The institute is currently carrying out two huge system projects: *Quality and effectiveness of education - strengthening of institutional research capabilities* *Elaboration of terms of reference for the implementation of the National Qualification Framework and the National Qualification Register for lifelong learning*.

And just a few remarks before the Congress of Work Pedagogy. Generally I do not agree with low grades and lament for the state of Polish vocational education. I think that in the last year we can talk about the renaissance of technical and vocational schools.

We publish the articles of Prof. Jerzy Stochmiałek and Prof. Franciszek Szlosek as the suggestions for the problems to be tackled during the Congress of Work Pedagogy.

Traditionally, we present a series of articles with the results of the last European projects. One of the chapter includes the article by dr. Zbigniew Kramek and a set of messages of the all-Poland Internet student conference: *Work pedagogy. Study of the future in cyberspace* being organized traditionally by Pedagogical High School, Teachers' Trade Union, Warsaw. Materials from the Internet scientific conference *Work pedagogy – towards the antinomy of education and the labour market (II)* will be published in No. 1/2012. This issue will be prepared according to new criteria of publications' assessment and parameterization.

Problemy edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie

Jerzy STOCHMIAŁEK

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa

Teoretyczne i metodologiczne aspekty rozwoju pedagogiki pracy

Theoretical and methodological aspects of work pedagogy development

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, badania naukowe, badania interdyscyplinarne, metodologia badań, naukoznawstwo.

Key words: work pedagogy, research, interdisciplinary research, research methodology, science studies.

Abstract

At each stage of work pedagogy development, the theories concerning practice of education in accordance with the views of dominating research and teaching centres of the time have occurred. Currently it is difficult to overstate the enormous importance, for stimulating the development of work pedagogy within its area of research, of the scientific discussions being taken during the conferences and in numerous publications. Phenomena and problems in the area of vocational education and work have, in connection with their complex structure, the multidisciplinary character. For their description and explanation may be useful knowledge in psychology, sociology, law, anthropology, social policy, economics, sciences and management organization, human resources management, demography.

W artykule skoncentruję uwagę na dwóch podstawowych obszarach tematycznych. Przedstawię krótką refleksję nad rozwojem teorii oraz metodologii badań, a także nad współpracą reprezentantów pedagogiki pracy z innymi dyscyplinami naukowymi.

Rozwój refleksji nad naukowym statusem subdyscypliny

Powstawaniu i rozwojowi subdyscyplin pedagogicznych towarzyszą próby kształtowania swoistych dla nich, szczegółowych metodologii, których odrębność bywa raczej względna, tak jak nie zawsze przekonujące są podziały na odrębne subdyscypliny naukowe.

Występujący współcześnie proces organizacyjnego i aksjologicznego różnicowania praktycznej działalności pedagogicznej sprzyja pojawianiu się pytań o to, co jeszcze jest, a co już nie wchodzi w zakres zainteresowań pedagogiki pracy? Jakie zagadnienia i problemy badawcze są dyscyplinarnie prawomocne, a więc godne analizowania, a jakie wykraczają poza obszar pedagogiki pracy lub znajdują się na jej obrzeżach? Jak zjawiska i problemy natury pedagogicznej współwystępują ze zjawiskami i problemami natury psychologicznej, prawnej, ekonomicznej czy medycznej? Jak procesy przygotowania do pracy i jej wykonywania przebiegają w obrębie rodziny, instytucji kształcenia zawodowego, zakładu pracy – w zakresie globalnym, lokalnym czy indywidualnym?

Mając na względzie refleksję teoretyczną, gdy za ważniejsze kryteria wyodrębniania dyscypliny naukowej uznamy: 1) wyraźnie sprecyzowany i społecznie znaczący przedmiot badań, 2) adekwatną do przedmiotu terminologię i nazewnictwo, 3) istnienie rozwiniętych teorii naukowych, 4) swoistą metodologię badań: procedury, metody, techniki, narzędzia, 5) system informacji naukowej, 6) uznaną reprezentację instytucjonalną i personalną – to dojrzałość metodologiczna pedagogiki pracy wydaje się być jeszcze w wybranych obszarach otwarta.

Analizując bogatą literaturę z zakresu pedagogiki pracy warto odnotować interesującą dyskusję nad przedmiotem badań (por. m.in. W. Furmanek 2010; R. Gerlach 2010; S. Kaczor 2002; S.M. Kwiatkowski 2005, 2006; T. Nowacki 1978). Wśród licznych wątków tej dyskusji od wielu lat znaczące miejsce zajmuje problematyka edukacji w zakładzie pracy (por. m.in. S. Kaczor 1987; A. Radziewicz-Winnicki 1983; E. Solarczyk-Ambrozik 1982, 1987; R. Tomaszewska-Lipiec 2010). Jednocześnie zmiany w obszarze społecznym, gospodarczym i technologicznym powodują modyfikację obszarów badawczych pedagogiki pracy.

Celem poznania naukowego, zdaniem S. Nowaka (1985, s. 394) „jest nie tylko formułowanie i uzasadnianie pojedynczych twierdzeń jednostkowych i ogólnych oraz weryfikacja poszczególnych hipotez i przekształcanie niektórych z nich w uzasadnione prawa nauki, a następnie stosowanie zweryfikowanych już praw do wyjaśniania i przewidywania zjawisk, lecz także budowa i weryfikacja teorii. Warto zauważyć, że teoriami Autor ten nazywa (tamże, s. 396–397) „pewne spójne systemy praw nauki zintegrowanych wedle pewnej jednolitej zasady dla wyjaśniania i ewentualnego przewidywania zjawisk określonej kategorii”.

Jeśli przyjmiemy, że podstawowym celem poznania naukowego jest budowanie teorii, to w naszym przypadku dotyczy to np. budowania zarysu teorii edukacji zawodowej. Teoria ta winna spełniać funkcje: deskryptywną, związaną z diagnozowaniem badanej rzeczywistości; eksplanacyjną tyczącą wyjaśniania zjawisk i problemów opieki i wychowania opiekuńczego; predyktywną obejmującą przewidywanie zjawisk

i dostarczanie danych dla prognoz oraz praktyczno-innowacyjną uwzględniającą twórcze wdrażanie wyników badań do praktyki. Do tego katalogu warto, jak sądzę, dodać funkcję ewaluacyjną dotyczącą oceny i wartościowania zjawisk występujących w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Proces rozwojowy każdego układu, a więc także teorii, jest procesem strukturalizacji, przechodzenia od niższego poziomu zorganizowania do wyższego, od mniejszej do większej systemowości wewnętrznej. W toku systematyzacji wiedzy wyłaniają się prawa, uogólnienia, idealizacje, wprowadzające pewien rygor myślowy i badawczy oraz jednocześnie określające zakres tego, co teoria na danym poziomie jej strukturalnego, teoretycznego rozwoju może przyjąć, a czego nie może zaakceptować.

Na każdym etapie rozwoju pedagogiki pracy występowały swoiste koncepcje lansowanych teorii dotyczących praktyki wychowania zgodnie z poglądami ówczynie dominujących ośrodków naukowych i dydaktycznych. Również obecnie trudno przecenić ogromne znaczenie, jakie dla stymulowania rozwoju pedagogiki pracy i prowadzonych w jej obszarze badań, mają dyskusje naukowe podejmowane na konferencjach i w licznych publikacjach.

Dla przykładu w wykazie teorii z obszaru pedagogiki pracy w ujęciu systemowym Z. Wiatrowski (2010) umieścił: filozoficzno-humanistyczną teorię pracy człowieka, teorię całościowego rozwoju zawodowego, teorię wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy, teorię kształcenia zawodowego, teorię kwalifikacji i kompetencji zawodowych, teorię kształcenia ustawicznego dorosłych oraz teorię kariery zawodowej.

We współczesnej nauce osiąganie prawd i wszystko, co się później z nimi czyni, odbywa się najczęściej w zespołach, a jeśli w szczególnych przypadkach, w niektórych dyscyplinach naukowych, mamy do czynienia z „samotnymi łowcami”, to i tak każde konkretne osiągnięcie nabiera swojej mocy i ważności, a więc faktycznie urzeczywistnia się w nauce, dopiero w toku jego prezentacji przed odpowiednim środowiskiem. Można zaryzykować twierdzenie (por. Kałuszyński M. 1997, s. 13), że w „produkcji naukowej”, pomimo całego jej upodobnienia się do produkcji przemysłowej, znacznie większą rolę odgrywają międzyludzkie relacje kształtujące się we wspólnie pracujących zespołach, a także zachodzące w środowiskach związanych z określoną dyscypliną czy z daną specjalnością.

Do analizy problemowej sytuacji w obszarze edukacji zawodowej oraz pracy zwykle niezbędne są badania wieloczynnikowe uwzględniające występowanie wielu zmiennych w zróżnicowanym przedziale czasowym. Właśnie czas jest niezwykle istotnym atrybutem metody stosowanej w pracy naukowej czy też w pracach naukopodobnych wykonywanych przez zespoły przygotowane do stosowania naukowej metodologii.

Spotykany w literaturze termin „szybkobieżnej metodologii” *high-speed methodology* został wyprowadzony z terminu *high-speed management* – występującym w teorii organizacji i zarządzania. Pojęcie „szybkobieżnego zarządzania” powstało w związku z procesami decyzyjnymi zachodzącymi w organizacjach działających w szybko zmieniającym się otoczeniu. HSM wychodzi ze spostrzeżenia, że gdyby duże struktury, dominujące we współczesnej gospodarce i w życiu zbiorowym, chciały w konwencjonalny sposób podejmować decyzje, to zginęłyby w szybko zmieniają-

cym się i silnie konkurencyjnym otoczeniu (Waszkiewicz J., 1997, s. 289). Z punktu widzenia odkrywanej prawdy nie może być istotne, zdaniem J. Waszkiewicza, czy wyniki będziemy mieli za tydzień, miesiąc czy rok. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że im dłużej trwa badanie, im jest dokładniejsze i bardziej wyczerpujące, tym ma szanse bardziej zbliżyć się do ideału. I tak to – mniej więcej – wygląda od rytualnej, społecznej strony. Wszystko odbywa się wręcz ślamazarnie. Nie tylko na wyniki pracuje się długo, ale kiedy już są gotowe, to innego rodzaju mitręga dopiero się zaczyna. Praca przed wydrukowaniem musi być porządnie, na ogół kilkakrotnie zredagowana, potem recenzuje ją kilku uczonych, którzy dla lepszego „ucukrowania” przetrzymują ją w szufladach. Dochodzi cykl druku, rozpowszechnienia, powolnego wchodzenia wyników w obieg. Jest tu więc wmontowanych szereg elementów jakby celowo spowalniających bieg spraw. Odzwierciedla to pogląd, że co prędko przyszło, ma niewielką wartość. Można wręcz zauważyć tendencję do nagradzania prac, które wprowadzie niewiele wnoszą, ale zostały wykonane bardzo mozolnie. Tymczasem prędkość nabrała dużego znaczenia wszędzie, gdzie nauka styka się z praktyką życiową (tamże, s. 288–289).

Zarówno budowa teorii pedagogicznej, jak i podejmowanie decyzji praktycznych, innowacyjnych – wymagają posiadania danych, będących w możliwie najwyższym stopniu materiałem prawdziwym. Wokół sprawy prawdziwości źródeł, sposobów i granic poznania, a także wokół pojęcia nauki i empirii toczą się od dawna liczne spory. W naukach społecznych obserwujemy ścieranie się poglądów przedstawicieli dwóch wielkich nurtów intelektualnych: neopozytywistycznego i humanistycznego. Wydaje się jednak, że w pedagogice zachodzi nie tylko wzajemne ścieranie ale i wzajemne przenikanie tez, poglądów i idei, mające w ostatecznym wymiarze za cel zbliżanie się do prawdy o otaczającej rzeczywistości i funkcjonujących w niej jednostkach ludzkich oraz ich zbiorowościach. Jawi się to zarówno na poziomie metanaukowych rozważań, jak i na terenie praktyki badawczej. Przenikanie ma miejsce zarówno w ramach orientacji idiograficznej i nomotetycznej, jak też w ramach ujęć ilościowych i jakościowych; statycznych i dynamicznych.

Zwrot w metodologii badań pedagogicznych spowodowany jest tendencjami odchodzenia od tzw. danych „twardych” uzyskiwanych dzięki metodom ilościowym na rzecz metod jakościowych dostarczających tzw. danych „miękkich”. Zwłaszcza subiektywne przeżycia psychiczne, struktura osobowości i zachowanie się, zmienne sytuacyjne są trudno wymierne a czasem wręcz nie nadają się do analiz ilościowych. W badaniach z zakresu edukacji zawodowej i pracy warto więc rozważyć większe wykorzystanie dorobku antropologii, etnografii, fenomenologii i hermeneutyki. Jednak metody badań jakościowych (np. metoda etnograficzna, hermeneutyka, studium przypadku) mają swoje słabości, wśród których można wymienić subiektywizm, niski poziom rygoru metodologicznego, opisową interpretację zjawisk.

Jak się wydaje; ważne miejsce w badaniach z zakresu edukacji zawodowej i pracy zajmować mogą metody biograficzne. Ich różnorodność przejawia się już w sferze terminologicznej – mamy więc biografię i autobiografię, historię życia, różne rodzaje pogłębionych wywiadów z wywiadem narracyjnym na czele, badanie cykli życia itp. Obszary zastosowania metod biograficznych dotyczą zwłaszcza analizy indywidualnych losów, biegu życia danej jednostki, choć to może być też jedynie pewien obszar ludzkiej aktywności na przykład działalność zawodowa czy życie rodzinne.

Współpraca pedagogiki pracy z innymi dyscyplinami

Jak zauważa P. Oleś (2010, s. 41), obecnie w nauce obserwuje się dwa pozornie rozbieżne trendy. Jednym jest wąska specjalizacja i tworzenie coraz bardziej wysublimowanych (sub)dyscyplin naukowych. Drugim – dążenie do integracji wiedzy, tworzenia syntez, uogólnień, ujęć całościowych albo interdyscyplinarnego badania złożonych problemów. I nie są to tendencje przeciwstawne, a raczej komplementarne. Uczni, zwłaszcza w ramach nauk społecznych, ale bardzo możliwe, że również przyrodniczych i innych, odkrywając złożoność zjawisk coraz częściej dochodzą do przekonania, że specjalistyczna wiedza z jednej dziedziny nie wystarcza, by je zgłębić. Poszukują zatem rozwiązań interdyscyplinarnych.

Zjawiska i problemy występujące w obszarze edukacji zawodowej i pracy mają, w związku ze swoją złożoną strukturą, wielodyscyplinarny charakter. Do ich opisu i wyjaśniania przydatna może się okazać wiedza z zakresu: psychologii, socjologii, prawa, polityki społecznej, antropologii, ekonomii, nauk o organizacji i zarządzaniu (por. np. zarządzanie zasobami ludzkimi), demografii. Nawet pobieżna analiza treści prac z zakresu pedagogiki pracy pokazuje zjawisko powiększania własnej „produkcji”, ale także transferu, a dokładniej „importu” wiedzy z zakresu wymienionych dyscyplin. Można też zaobserwować, naturalne w swej istocie wykorzystanie dorobku innych subdyscyplin pedagogicznych, jak np. teoria wychowania, dydaktyka, andragogika, pedagogika porównawcza.

Szczególna współpraca ma miejsce od wielu już lat z przedstawicielami andragogiki (por. m.in. T. Aleksander 1986; A. Kargulowa 2005; M. Malewski 1986; A. Nizińska, E. Kurantowicz 2010; J. Nowak 1981; E. Solarczyk-Ambrozik 1982, 1987; J. Stochmialek 1994). Liczne są też prace zawierające treści nawiązujące do dorobku wielu subdyscyplin pedagogicznych (por. m.in. Z. Wiatrowski 2003; J. Stochmialek 2002).

Do przełomu w nauce dochodzi, zdaniem B. Śliwerskiego (2008, s. 7), wówczas gdy paradygmat aktualnie dominujący ustępuje innemu, dotąd funkcjonującemu na uboczu, w mniej lub bardziej jawnej opozycji czy na peryferiach wiedzy. To za pomocą jednego z wielu różnych założeń, czyli wzorców racjonalności pedagogicznej, może być opisywana, wyjaśniana, interpretowana, rozumiana i projektowana rzeczywistość pedagogiczna i konstruowana teoria pedagogiczna.

Wiedza o wychowaniu i kształceniu jako całość historycznie, społecznie i politycznie zmiennych podejść badawczych, która od lat jest wieloparadygmatyczna, powstaje po części w sposób kumulatywny, jak i dialogowy, ewolucyjny oraz i rewolucyjny. Rekonstruując po jakimś czasie określone podejście czy nurt pedagogiczny, tworzymy wychowanie i kształcenie w pewnym sensie na nowo, albowiem wpisujemy w nie współczesny punkt widzenia, który może uwzględniać część minionej perspektywy poznawczej, ale zarazem przewartościowuje ją przez nową interpretację. W obliczu różnych metodologii badań komplementarnych, sprzecznych czy dialogujących ze sobą historyczna ciągłość poznania wiąże się zarazem z historyczną nieciągłością. Poszczególne szkoły, doktryny, kierunki czy nurty wychowania są opisywane i interpretowane przez badaczy w sposób tak zróżnicowany, że na ich wartość rzutuje nie tylko czytelna zasada prezentacji, ale i nieuchronnie z tym związana arbitralność wy-

boru i porządkowania treści, selekcja teorii, ich opis i ocena. Nie powiodły się zapoczątkowane w XIX w. próby unifikacji nauk o wychowaniu (tamże, s. 7).

Wraz z przemianami paradygmatu w obrębie nauk pedagogicznych i nauk pokrewnych powstawały nowe spojrzenia na problematykę teoriopoznawczą i metodologiczną w obrębie takich obszarów zjawisk, które bliskie są zainteresowaniom badawczym pedagogiki pracy, społecznej i specjalnej. Są to dla przykładu zjawiska: stresu oraz wypalenia zawodowego, bezrobocia, niepełnosprawności, przemocy w zakładzie pracy oraz instytucjach edukacji zawodowej. Wspólne obszary badawcze konstytuowane być mogą przez konceptualizację problemów metodologicznych, w wyniku rozwiązania których generowana będzie wiedza gotowa do aplikacji w ramach funkcjonującej rzeczywistości występującej w toku kształcenia zawodowego i pracy.

Aktualnie możliwy jest dostęp do zasobów wielu bibliotek naukowych całego świata i coraz powszechniejsze staje się „umiędzynarodowienie” prowadzonych badań oraz powstających wyników. Współpraca międzynarodowa w wielu subdyscyplinach nauk społecznych wyzwala nowe projekty badawcze. Ma też obecnie miejsce instytucjonalizacja tej współpracy w ramach Unii Europejskiej, w czym m.in. znaczący dorobek osiąga ITeE – PIB z Radomia.

Jeśli rozważamy tutaj antynomie edukacji i rynku pracy, to rynek pracy można analizować jako miejsce spotkania popytu na pracę (w postaci ofert zatrudnienia) z podażą pracy ze strony osób chętnych do jej podjęcia, posiadających odpowiednie kompetencje i kwalifikacje. Wraz z rynkiem pracy funkcjonuje też rynek dóbr i usług czy też rynek kapitału. I właśnie w ramach strategii integracji europejskiej analizowane są procesy dostosowawcze, np. w zakresie swobodnego przepływu pracowników, usług czy też kapitału.

Dokonywanie przez nas charakterystyki rynku pracy ma w swej istocie charakter złożony, wieloczynnikowy. Gdy bowiem podejmujemy się opracowywania standardów kwalifikacji zawodowych uwzględniających wiadomości, umiejętności i cechy psychofizyczne wymagane przy wykonywaniu zawodu – to dostrzegamy z jednej strony standaryzację kwalifikacji i zapewnienie jakości funkcjonowania instytucji edukacyjnych, ale też relacje między lokalnym i globalnym rynkiem pracy przy uwzględnieniu np. zjawiska bezrobocia, biedy czy też niepełnosprawności wybranej grupy pracowników lub kandydatów poszukujących pracy. Rozważamy więc kwestie możliwego rozwoju zawodowego, adaptacji społeczno-zawodowej i dróg awansu sprzyjających w efekcie wspieraniu życia rodzinnego.

W dyskusji nad pojęciem „dobra praca” związane są zwłaszcza zagadnienia: jakości pracy, poziomu wynagrodzeń, ochrony praw pracowników, zapewnienia bezpieczeństwa i higieny w miejscu pracy oraz kształtowania polityki pracy przyjaznej rodzinie. Istotne są działania podejmowane w celu umożliwienia pracownikom godzenia życia rodzinnego i zawodowego, tj. np. wydłużenie urlopów macierzyńskich przysługujących na podstawie przepisów kodeksu pracy, wzmocnienie ochrony kobiety (odpowiednio mężczyzny – ojca) powracającej po urlopie macierzyńskim lub wychowawczym do pracy oraz zagwarantowanie dostępu do kształcenia w czasie urlopu.

Podsumowanie

Pedagogika pracy, posiadając bardzo znaczący dorobek w obszarze konstruowania podstaw teoretycznych i metodologicznych – wraz ze zmieniającymi się uwarunkowaniami społeczno-gospodarczymi – staje wobec nowych wyzwań związanych z wypełnianiem wymienionych wcześniej kryteriów wyodrębniania dyscypliny naukowej. Przydatna w tych działaniach będzie uznana reprezentacja instytucjonalna oraz personalna – liczne grono pracowników naukowych uczelni i instytutów naukowo-badawczych.

Poza opisanymi już obszarami warto wskazać też, dla przykładu na potrzebę podjęcia szerszej dyskusji na takie tematy, jak: kwestia migracji zarobkowej oraz integracji migrantów i grup etnicznych; problem fikcyjnego samozatrudnienia oraz problem części bezrobotnych, pobierających świadczenia, którzy niechętnie poddają się aktywizacji zawodowej; podtrzymywanie zdolności do pracy ludzi starszych i niepełnosprawnych.

Jak się wydaje, pewne „zakłócenia w historii zatrudnienia” powodują kryzysy w edukacji całowyciowej, co ma związek z czwartym obszarem zainteresowań pedagogiki pracy poza kształceniem przedzawodowym, prozawodowym, zawodowym i właśnie kształceniem ustawicznym dorosłych. Sądzę, że warto intensyfikować eksploracje badawcze wraz z pedagogami społecznymi i pedagogami specjalnymi. Są to znaczące obszary – wykorzystane jeszcze w niewielkim stopniu.

Bibliografia

1. Aleksander T., (1986), *Oświata zawodowa dorosłych – organizacja, formy, metody*. „Oświata Dorosłych”, Nr 3, s. 144–150.
2. Baraniak B., (2010), *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*. Wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Warszawa.
3. Bednarczyk H., (2005), *Pedagogika pracy w europejskiej przestrzeni badań i edukacji*. „Pedagogika Pracy” Tom 46, s. 63–66.
4. Bednarczyk H., Figurski J., (2002), *Środowisko naukowe pedagogiki pracy*. „Pedagogika Pracy” Tom 41, s. 46–54.
5. Furmanek W., (2010), *Przemiany przedmiotu badań we współczesnej pedagogice pracy*. W: *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*. Red. R. Gerlach. Wyd. UKW, Bydgoszcz, s. 127–143.
6. Furmanek W., (2007), *Zarys humanistycznej teorii pracy. Nowe horyzonty pedagogiki pracy*. Wyd. Oświatowe Fosze. Warszawa, Rzeszów.
7. Gerlach R., (2010), *Pedagogika pracy – subdyscyplina bez metodologii badań?* W: *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*. Red. R. Gerlach. Wyd. UKW, Bydgoszcz, s. 107–112.
8. Kaczor S., (1987), *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w zakładzie pracy*. W: *Edukacyjne funkcje zakładu pracy*. Red. J. Stochmialek. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich OW w Poznaniu, Poznań, s. 11–18.
9. Kaczor S., (2002), *Pedagogika pracy w rozwoju*. „Pedagogika Pracy” Tom 41, s. 32–41.
10. Kałuszyński M., (1997), *Spotkanie a prawda (wielka nauka i małe spotkania)*. W: *Porozumiewanie się i współpraca uczonych*. Red. J. Goćkowski i M. Sikora. Wyd. „Secesja” Kraków, s. 11–26.
11. Karamalla-Gaiballa E., (2006), *Oddziaływanie edukacji na przedsiębiorstwo – kierunki i uwarunkowania*. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” Nr 1/27, s. 57–68.

12. Kargulowa A., (2005), *Zmiany tożsamości poradnictwa zawodowego i ich reperkusje*. „Chowanna” Katowice, T. 2 (25), s. 111–125.
13. Kwiatkowski S.M. (2005), *Pedagogika pracy – historia – teraźniejszość – przyszłość*. „Pedagogika Pracy”, Tom 46, s. 22–33.
14. Kwiatkowski S.M., (2006), *Pedagogika pracy*. W: *Pedagogika, Tom 3, Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. B. Śliwerski. GWP, Gdańsk, s. 237–252.
15. Malewski M., (1986), *Pedagogika pracy a potrzeby praktyki; niektóre metodologiczne problemy wzajemnych relacji*. „Pedagogika Pracy”, Nr 2, Zeszyt 11, s. 39–47.
16. Nizińska A., Kurantowicz E., (2010), *Młodzi dorośli między światem szkoły a światem pracy. Polityka – badania – rekomendacje*. „Forum Oświatowe” Nr 2 (43), s. 19–35.
17. Nowacki T., (1978), *Wstęp do metodologii pedagogiki pracy*. W: *Metodologia pedagogiki pracy*. Red. T. Nowacki. WSiP, Warszawa, s. 6–97.
18. Nowak J., (1981), *Andragogika pracy*. „Oświata Dorosłych”, Nr 4, s. 209–213.
19. Nowak S., (1985), *Metodologia badań społecznych*. PWN, Warszawa.
20. Oleś P., (2010), *Interdyscyplinarność – wyzwanie i konieczność*. „Rocznik Pedagogiczny”, R. 33, s. 41–47.
21. Radziejewicz-Winnicki A., (1983), *Pedagog w przemysłowym zakładzie pracy*. Uniwersytet Śląski, Katowice.
22. Solarczyk-Ambrozik E., (1987), *Rola zakładu pracy w kształtowaniu postaw edukacyjnych pracowników*. W: *Edukacyjne funkcje zakładu pracy*. Red. J. Stochmiałek. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich OW w Poznaniu, Poznań, s. 91–96.
23. Solarczyk-Ambrozik E., (1982), *Społeczne czynniki kształtowania się postaw robotników wobec pracy w zakładzie przemysłowym*. Wyd. Naukowe UAM, Seria Socjologia Nr 10. Poznań.
24. Stochmiałek J., (2002), *Pedagogika pracy wobec problemów osób niepełnosprawnych*. „Pedagogika Pracy”, Tom 40, s. 79–93.
25. Stochmiałek J., (1994), *Uwarunkowania skuteczności procesu kształcenia i wychowania w toku pracy*. W: *Wychowanie wobec wartości pracy*. Red. T. Borowska, Ks. J. Gaida. Wydawnictwo Św. Krzyża, Opole, s. 59–66.
26. Śliwerski B., (2008), *Wieloparadygmatyczność w ponowoczesnej myśli pedagogicznej*. „Rocznik Pedagogiczny”, R. 31, s. 7–10.
27. Tomaszewska-Lipiec R., (2010), *Pedagogika zakładu pracy – zaniedbany obszar badawczy*. W: *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*. Red. R. Gerlach. Wyd. UKW, Bydgoszcz, s. 228–247.
28. Waszkiewicz J., (1997), *Szybkobieżna metodologia*. W: *Porozumiewanie się i współpraca uczonych*, Red. J. Goćkowski, M. Sikora, Wyd. Secesja, Kraków, s. 287–301.
29. Wiatrowski Z., (2003), *Pedagogika pracy i andragogika w obszarze pracy socjalnej*. W: *Pomoc społeczna i praca socjalna. Teoria i praktyka*. Tom 1, red. K. Marzec-Holka. Wyd. AB, Bydgoszcz, s. 70–80.
30. Wiatrowski Z., (2010), *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy*. W: *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*. Red. R. Gerlach. Wyd. UKW, Bydgoszcz, s. 31–62.

prof. zw. dr hab. Jerzy STOCHMIAŁEK

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa

e-mail: stochmi@poczta.onet.pl

Opiniował: dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB

Pedagogika pracy w warunkach gospodarki rynkowej¹

Work pedagogy in the conditions of the market economy

Słowa kluczowe: work pedagogy, market economy, scientific theories.

Key words: pedagogika pracy, gospodarka rynkowa, teorie naukowe.

Abstract

In the article it was caused the analysis of the current state of the development of the work pedagogy as a scientific discipline. Author presented history and authors of the work pedagogy. 1972 is being regarded as the beginning of the new discipline. Social-economic changes which took place in the end of 20th century caused the publishing achievements of the work pedagogy in the past decade are impressive, but many times contains statements and repeating not fully fitting in with today's reality. First of all the theoretical bases of the work pedagogy should be deprogramme and elaborate in the fundamental way. Handing over should be a main motive for such action, that the role and meaning of the work pedagogy for the educational practice and the economic life are much higher in market economy conditions than managed centrally.

Trochę historii

Formalne powołanie do życia pedagogiki pracy przypada w Polsce na początek lat siedemdziesiątych minionego stulecia, a więc na okres, w którym dominowała gospodarka centralnie sterowana.

W czasach realnego socjalizmu, w których praca konstytucyjnie uznana została za obowiązek społeczny, a uświadomienie jego wagi – za niezwykle pożądany efekt wychowawczy, systematycznie traciła swoją rangę.

O znaczeniu pracy ludzkiej dla życia narodu i funkcjonowania państwa mówiło się wówczas bardzo często i przy każdej nadarzającej się okazji, o wiele częściej niż była po temu potrzeba. Praca stała się główną kategorią pojęciową języka propagandy, a zatem kategorią ideologiczną. W efekcie w odbiorze społecznym praca przestawała

¹ Artykuł opublikowany w: *Człowiek obywatel pracownik na rynku pracy*, pod red. Cz. Plewki H. Bednarczyka. Szczecin–Radom 2011, s. 12–16.

pełnić rolę wartości uniwersalnej, a stawała się coraz wyraźniej narzędziem doktrynalnego nacisku.

Właśnie w takich warunkach, w 1972 roku powstała pedagogika pracy, której twórcy pragnęli przywrócić pracy ludzkiej właściwą miarę i ukazać jej ponadczasową wartość.

Nie dało się jednak rozpocząć tego procesu w całkowitym oderwaniu od ówczesnych realiów kulturowych, życia gospodarczego czy politycznego. Istniejący w Polsce powojennej społeczno-ekonomiczny model w niczym nie przypominał modelu, w którym gospodarka rynkowa jest głównym instrumentem ekonomicznej działalności państwa.

Pedagogika pracy jako dyscyplina naukowa mająca ścisły związek z życiem gospodarczym, z jego mechanizmami oraz techniczno-technologicznymi rozwiązaniami, determinującymi wymagania kwalifikacyjne, była w niemałym stopniu powiązana z ówczesnymi realiami.

Jeśli zatem od lat dziewięćdziesiątych poprzedniego stulecia zasadniczo zmienił się w naszym kraju model ekonomiczny, jeśli w tym czasie dokonał się skok technologiczny, a ponadto nastąpiła weryfikacja systemu wartości – to należy na dyscyplinę naukową powstałą w tamtych latach i rozwijającą się w nieco odmiennej rzeczywistości kulturowej, edukacyjnej i gospodarczej spojrzeć z dzisiejszej perspektywy.

Próbę oceny obecnego stanu rozwoju pedagogiki pracy jako dyscypliny naukowej warto podejmować nie tylko dlatego, że mamy dzisiaj zupełnie inne realia społeczno-ekonomiczne niż w 1972 roku, ale również dlatego, że:

- zbliża się 40-lecie istnienia pedagogiki pracy,
- zbliża się również 100-lecie urodzin głównego twórcy pedagogiki pracy – Profesora Tadeusza Nowackiego,
- niektórzy pedagodzy podjęli próby obniżenia rangi pedagogiki pracy jako dyscypliny pedagogicznej,
- mamy do czynienia z niezwykle tempem przemian w technice i technologiach oraz procesach gospodarczych, z którymi pedagogika pracy jest ściśle związana i za którymi winna skutecznie nadążać,
- środowisko pedagogów pracy (zarówno środowisko naukowe, jak i absolwentów studiów o specjalności pedagogika pracy lub specjalnościach pokrewnych) znacznie się poszerzyło i są to głównie osoby, które zostały wyedukowane już po wprowadzeniu w naszym kraju gospodarki rynkowej.

Nowe wyzwania

Podejmując zatem problematykę stanu rozwoju pedagogiki pracy w warunkach gospodarki rynkowej, spójrzmy na tę dyscyplinę przez pryzmat przyjmowanych najczęściej kryteriów naukowości danej dziedziny wiedzy. Do tych kryteriów najczęściej zalicza się:

- 1) precyzyjnie wyodrębniony i społecznie znaczący przedmiot badań,
- 2) logicznie spójny i merytorycznie doprecyzowany system pojęciowy,
- 3) metody badawcze, charakterystyczne głównie dla tej dyscypliny.

Dopiero powyższe kryteria – jak twierdzi Tadeusz Nowacki² – pozwalają odróżnić dyscyplinę naukową od subdyscypliny wyodrębnionej na skutek daleko posuniętej specjalizacji. Wydaje się, że o rozwoju danej dyscypliny naukowej świadczy również liczba i poziom publikacji oraz reprezentacja instytucjonalna i personalna.

Spoglądając z 40-letniej perspektywy na sprecyzowany w formie ogólnej przedmiot badań, określany jako aspekty pedagogiczne relacji człowiek–wychowanie–praca, trzeba przyznać, że nie stracił on wiele na aktualności. Zagadnienie wpływu pracy na człowieka, na jego osobowość, zachowania i system wartości oraz odwrotnie, wpływu człowieka na czynności związane z wykonywaniem pracy, wydają się być ponadczasowe, niemal obiektywne. Nie zakłóca tej relacji i związanych z nią prawidłowości nawet obecna, wysoka dynamika zmian ekonomiczno-społecznych i kulturowych. Korekty wymaga jednak sama formuła językowa określająca ogólny przedmiot badań pedagogiki pracy. Jeśli bowiem mówimy o relacji, w której zasadniczym członem jest słowo wychowanie – to nie powinniśmy tego członu poprzedzać terminem „pedagogiczne aspekty”, gdyż jego treść jest zawarta w samym pojęciu wychowanie. Takie samo rozumowanie odnosi się do innego członu triady człowiek–wychowanie–praca, to jest do słowa człowiek. Otóż jeśli mówimy o procesie wychowania – to przecież rozumiemy go jako formowanie człowieka. Zatem wychowanie zawsze związane jest z człowiekiem. Podobne procesy w odniesieniu do świata zwierząt określamy tresurą, a w przypadku świata roślin – hodowlą. Można więc, z zachowaniem dotychczasowego znaczenia, ogólną formułę przedmiotu pedagogiki pracy sprowadzić do relacji: wychowanie–praca, gdyż z tej relacji widać, iż chodzi zarówno o aspekty pedagogiczne, jak i o człowieka.

Często w różnych opracowaniach i materiałach źródłowych pedagogikę pracy określa się jako dyscyplinę pedagogiczną zajmującą się relacją człowiek–praca³. Takie rozumienie ogólnego przedmiotu pedagogiki pracy nie odpowiada rzeczywistym obszarom i problemom zainteresowań tej dyscypliny. Dyscyplina ta nie zajmuje się bowiem procesem pracy, ale przygotowaniem człowieka do pracy i wpływem pracy na niego, na jego osobowość. Jeszcze wiele innych argumentów, tutaj niewymienionych, przemawia za sprowadzeniem ogólnej formuły przedmiotu badań tej dyscypliny do stwierdzenia, iż przedmiotem badań pedagogiki pracy są zagadnienia wynikające z relacji wychowanie–praca.

Przedmiot badań

W celu uszczegółowienia przedmiotu zainteresowań pedagogiki pracy wyodrębniono tak zwane działy oraz obszary badań tejże dyscypliny. Nawet z pobieżnej analizy zagadnień wchodzących w zakres obszarów i działów pedagogiki pracy wynika, że brak tam jest wielu istotnych dla przygotowania człowieka do pracy zawodowej – zagadnień, jak również zagadnień związanych z oddziaływaniem pracy na samego człowieka.

² T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, WSP ZNP. Warszawa 2004, s. 54.

³ W taki sposób przedmiot zainteresowań pedagogiki pracy określają W. Okoń, Cz. Kupisiewicz, J. Kordaszewski, J. Sztumski, J. Kargul, a nawet sam główny twórca tej dyscypliny – T. Nowacki.

Do brakujących obszarów zainteresowań pedagogiki pracy można w pierwszej kolejności zaliczyć:

1) Zagadnienie szkoły wyższej, które – zwłaszcza po uznaniu studiów I stopnia, zgodnie z Deklaracją Bolońską, za studia zawodowe, mające dać określone kwalifikacje – winny stać się jednym z podstawowych obszarów badawczych tej dyscypliny pedagogicznej. Wyłączenie terenu badań, gdzie przygotowuje się specjalistów w wielu ważnych społecznie zawodach (np. inżynier, lekarz, nauczyciel) wydaje się być niezrozumiałym działaniem.

2) Zagadnienie związane z pedagogicznymi funkcjami środowiska pracy i samej pracy – w sytuacji, kiedy praca zawodowa stała się podstawową wartością, ale także przymusem ekonomicznym.

3) Zagadnienie doradztwa zawodowego, które chociaż ściśle powiązane z nieźle rozpoznanymi przez pedagogikę pracy problemami orientacji zawodowej i poradnictwa zawodowego – to do dziś funkcjonujące jako samoistny zbiór wiedzy, „niezagospodarowany” przez żadną konkretną dyscyplinę czy subdyscyplinę naukową.

Listę wymienionych (brakujących) obszarów badań pedagogiki pracy można jeszcze znacznie poszerzyć, o czym pisze między innymi S. Kaczor⁴ oraz R. Gerlach⁵.

Są także takie zagadnienia, które znalazły się w polu zainteresowań tej dyscypliny, ale ich rozpoznawanie „zatrzymało” się na początkowych etapach. Chodzi głównie o problemy przydatności zawodowej nauczyciela form pozaszkolnych, zwłaszcza nauczyciela zajmującego się doszkąłcaniem i doskonaleniem zawodowym. Brak jest również kontynuacji rozważań i badań nad strukturą szkolnictwa zawodowego, sylwetką pedagoga pracy we współczesnych warunkach społeczno-ekonomicznych, pedagogiką zakładu pracy itd. Zagadnienie orientacji zawodowej podejmowane głównie przez S. Szajka i W. Rachalską są opracowane w odniesieniu do innej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Wreszcie z trudem włączona do pedagogiki pracy, problematyka rynku pracy nie znalazła jeszcze żadnego teoretycznego uzasadnienia, stanowiącego o związkach z tą dyscypliną. Należy sobie w tym miejscu uświadomić, że rynek pracy, dla którego związki z procesami kształcenia, doszkąłcania i doskonalenia zawodowego są oczywiste, w sposób naturalny wzmocnił pedagogikę pracy, nadał jej współczesny, praktyczny wymiar, spowodował, że stała się ona przedmiotem zainteresowań wielu zwykłych ludzi.

Tak więc nawet niezbyt pogłębiona analiza obszarów badań pedagogiki pracy i wyników badań prowadzonych w tych obszarach wskazuje na istnienie poważnych luk zagadnieniowych, które zostały zaniechane lub pominięte.

Zatem, gdy rozważamy zagadnienie obszaru badań pedagogiki pracy w funkcji czasu, możemy raczej mówić o regresie niż rozwoju.

⁴ S. Kaczor, *O potrzebie badań obszarów pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, pod red. Z. Wiatrowskiego, U. Jeruszki i H. Bednarczyka, Warszawa 2003, s. 40–47.

⁵ R. Gerlach, *Nowe obszary badań w pedagogice pracy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, pod red. Z. Wiatrowskiego, Włocławek 2006, s. 115–124.

Kilka spostrzeżeń dotyczących „naukowości”

Drugim kryterium „naukowości” jakiejś dziedziny wiedzy jest opracowany i dostosowany do przedmiotu badań – system pojęć i twierdzeń.

Trzeba jednak przyznać, że system pojęciowy pedagogiki pracy został dość szybko wyodrębniony i dookreślony. Wydaje się, że właśnie dość precyzyjnie i szybko zdefiniowana terminologia stała się głównym atutem pedagogiki pracy w walce o miejsce w rodzinie nauk pedagogicznych. Przypomnijmy, że terminologia ta znalazła swoje odzwierciedlenie w licznych publikacjach, a w szczególności w „Małym słowniku pedagogiki pracy” (1976), w „Słowniku pedagogiki pracy” (1986), w „Podręcznym słowniku nauczyciela kształcenia zawodowego” (1997), w „Nowym słowniku pedagogiki pracy” (2000) oraz w „Leksykonie pedagogiki pracy” (2004), a także w kolejnych wydaniach „Podstaw pedagogiki pracy”.

Ukazanie się tych kilku ważnych pozycji słownikowych nie oznacza, że dyscyplina ta ma już w pełni ukształtowany i doprecyzowany system pojęciowy. Trzeba bowiem pamiętać, że zrodziła się ona w odmiennych warunkach społecznych i politycznych, a przede wszystkim gospodarczych. Dla pedagogiki pracy, dyscypliny w sposób naturalny powiązanej z życiem gospodarczym, oznacza to między innymi konieczność zmodyfikowania systemu pojęciowego i przystosowania go do nowych realiów edukacyjnych, ekonomicznych i kulturowych⁶.

Część fundamentalnych dla pedagogiki pracy terminów takich jak zawód, kwalifikacje zawodowe, kompetencje zawodowe, kształcenie zawodowe, opis zawodu itd. wymaga nowej interpretacji, w wyniku której opracowane zostaną nowe formuły definicyjne. Przykładowo w przypadku pojęcia zawód już od pewnego czasu rozstrzygnięcia wymaga wątpliwość czy mamy do czynienia z zespołem czynności, czy też zbiorem zadań zawodowych. Jeśli zawód będziemy traktować jako zespół czynności – to winien on być traktowany jako element „wnętrza” człowieka, jeśli jednak zawód potraktujemy jako zbiór zadań zawodowych – to mamy do czynienia z kategorią zewnętrzną wobec człowieka.

Obecnie pojawiły się poważne wątpliwości dotyczące rozumienia tak fundamentalnego pojęcia, jakim są kwalifikacje zawodowe. Jest to związane z opracowaniem Europejskich Ram Kwalifikacyjnych.

Wraz ze zmianami całego kontekstu edukacyjnego, ekonomicznego i kulturowego, warunkującego istnienie i rozwój pedagogiki pracy, pojawiły się nowe systemy pojęciowe, wśród których jest wiele odnoszących się bezpośrednio do pedagogiki pracy. Do nich można zaliczyć takie terminy, jak: kwalifikacje w zawodzie, egzamin zawodowy, egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe, standard wymagań egzaminacyjnych, e-learning, system online, e-edukacja, szkoła wirtualna, zarządzanie wiedzą, technologie informacyjne (IT), społeczeństwo informacyjne (SI), społeczeństwo wiedzy, gospodarka oparta na wiedzy (GOW), multimedia, pakiet edukacyjny itd.

Z powyższych przykładów (które można jeszcze długo mnożyć) widać, jak dalece sięgają zmiany w procesach w istocie pozostających w sferze zainteresowań peda-

⁶ F. Szlosek, *System pojęciowy pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, pod red. Z. Wiatrowskiego, Włocławek 2006, s. 109–113.

gogiki pracy, jak duża jest ich dynamika i głębia. Jednak terminy te nie zostały włączone czy też zaadaptowane do systemu pojęciowego pedagogiki pracy, ba – nie zostały one nawet zinterpretowane z punktu widzenia tej dyscypliny naukowej.

Stąd można przyjąć, iż system pojęciowy pedagogiki pracy jest jej polem najbardziej zaniedbanym. Wymaga on dostosowania do nowych, zasadniczo odmiennych, warunków społeczno-ekonomicznych, technicznych i kulturowych.

Podsumowanie

Analiza przedstawionych powyżej faktów i ich interpretacja rodzą pewną obawę, że wszystko, co można zaliczyć do dorobku ostatnich lat pedagogiki pracy oparte jest na fundamentach z innych realiów społeczno-ekonomicznych i kulturowych, a to może powodować powolny spadek pozycji tej dyscypliny w rodzinie nauk pedagogicznych. Jest bowiem prawdą, iż dorobek publikacyjny pedagogiki pracy w minionym dziesięcioleciu jest imponujący, ale niejednokrotnie zawiera twierdzenia i powtórzenia nie w pełni przystające do dzisiejszej rzeczywistości.

Stąd, jak się wydaje, trzeba na nowo rozpocząć dyskusję nad przedmiotem badań i zainteresowań tej dyscypliny pedagogicznej, jej obszarów badawczych, systemu pojęciowego oraz istoty procesu przygotowania współczesnego człowieka do pracy zawodowej. Przede wszystkim należy w sposób zasadniczy przeorientować i rozwinąć podstawy teoretyczne pedagogiki pracy. Głównym motywem takich działań winno być przekazanie, iż rola i znaczenie pedagogiki pracy dla praktyki edukacyjnej i życia gospodarczego jest znacznie wyższa w warunkach gospodarki rynkowej niż zarządzanej centralnie.

Bibliografia

1. Gerlach R., (2006), *Nowe obszary badań w pedagogice pracy*, [w:] Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej, pod red. Z. Wiatrowskiego, Włocławek.
2. Kaczor S., (2003), *O potrzebie badań obszarów pedagogiki pracy*, [w:] Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej, pod red. Z. Wiatrowskiego, U. Jeruszki i H. Bednarczyka, Warszawa.
3. Nowacki T., (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa.
4. Szlosek F., (2006), *System pojęciowy pedagogiki pracy*, [w:] Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej, pod red. Z. Wiatrowskiego, Włocławek.

dr hab. Franciszek SZLOSEK, prof. APS

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

e-mail: fszlosek@aps.edu.pl

Wychowanie dorosłych we współczesnym dyskursie pedagogicznym

Adult education in a modern pedagogical discourse

Słowa kluczowe: wychowanie, wychowanie dorosłych, dyskurs pedagogiczny.

Key words: education, adult education, pedagogical discourse.

Abstract

An issue of adult education causes a lot of controversies nowadays. Some pedagogues underestimate or ignore that category advancing rather disputable arguments. Some researchers, mostly andragogists, consistently emphasize its importance and meaning for human development, regardless its stage or phase. This article mentions some opinions from modern pedagogical debates supporting the need of taking education into consideration in adults' development.

Wprowadzenie

Bogactwo współczesnego dyskursu pedagogicznego – jeśli odniesiemy się doń zarówno holistycznie, jak i przez pryzmat poszczególnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych – jest niezaprzeczalne. Autorzy stosując rygory dyskursywnego myślenia, reguły, schematy i strategie rozumowania podejmują różnorodne problemy wyjaśniając i uzasadniając otaczającą rzeczywistość. Wśród tych problemów znaczące miejsce zajmują te, które dotyczą człowieka dorosłego, jego rozwoju sytuowanego w różnorodnych kontekstach, w szczególności w szeroko pojmowanym kontekście edukacyjnym. Jednym zaś ze szczegółowych problemów w tym zakresie są kwestie wychowania dorosłych. W odniesieniu jednak do tej problematyki można by użyć stwierdzeń Lecha Witkowskiego, który swego czasu zwrócił uwagę na zaniedbania czy zaniechania, przeżytki i wyzwania różnego typu spotykane w polskiej pedagogice. Autor wyróżnił wśród nich zaniechania: kategorialne, wobec tradycji obcej oraz wobec naszej rodzimej tradycji pedagogicznej [2001, s. 271]. Wydaje się, że właśnie zaniechanie kategorialne (odnoszące się do kategorii wychowania dorosłych) jest tu szczególnie widoczne. Warto więc – doceniając mimo wszystko, a może wbrew wszystkiemu – znaczenie wychowania dorosłych przypomnieć ją i zaprezentować istniejące w tym względzie poglądy. Najbardziej radykalne można sprowadzić do zbędności kategorii.

Wychowanie dorosłych: zbędność kategorii

Używanie dziś zwrotu „wychowanie dorosłych” może być potraktowane jako rodzaj swoistej prowokacji intelektualnej. Przywykliśmy bowiem do tego, że wychowanie odnosi się głównie do dzieci i młodzieży, i rzadko komu przychodzi jeszcze do głowy, by termin ten odnosić również do osób dorosłych. Przyjmujemy założenie, że człowiek dorosły (niezależnie czy w okresie wczesnej, średniej czy późnej dorosłości) jest już na tyle osobnikiem dojrzałym, ukształtowanym, iż nie potrzebuje wychowania (niezależnie od tego jak owo wychowanie jest rozumiane). Potrzebują go osoby we wcześniejszych stadiach i co do tego wątpliwości nie mamy, natomiast w przypadku osób, których dotyczy niniejsze opracowanie – jak twierdzili niektórzy z autorów już w latach 90. (a więc tuż po przełomie transformacyjnym) – „przedłużanie praktyk wychowawczych poza pewien próg wiekowy i dążenie do wychowywania ludzi dorosłych wydaje się nie do pogodzenia z autentyczną demokracją” [Szkolut, 1995, s. 48]. Dobitnie wyrażała to też Hannah Arendt, podkreślając, że: „ktokolwiek zamierza wychowywać dorosłych, chce w istocie być ich kuratorem i nie dopuszcza ich do działalności politycznej” [1994, s. 112–113].

Oczywiście można dyskutować z poglądami cytowanych autorów, bowiem demokracja nierozzerwalnie wiąże się z jednej strony z tworzeniem warunków do pełnego rozwoju człowieka, z drugiej zaś jest płaszczyzną legitymizacji działań wspierających ów rozwój na miarę potrzeb i możliwości uczestników struktur i instytucji demokratycznego państwa, w tym struktur politycznych. A zatem przedłużanie praktyk wychowawczych w rozumieniu wspomagających, wspierających rozwój poza „pewien próg wiekowy” nie zaprzecza ani istocie demokracji, ani też nie jest niezgodne z jej podstawowymi zasadami, ani też nie wyklucza wszystkich chętnych z udziału w różnych przejawach aktywności obywatelskiej, w tym politycznej. Tego typu wypowiedzi nie sprzyjały jednak podejmowaniu problematyki wychowania dorosłych w dyskursie pedagogicznym czy też publicznym. Wyrazem tego jest choćby brak opracowań poświęconych tej problematyce.

Próżno ich dziś szukać w obszarze np. teorii wychowania – dziedzinie, która przecież w szczególności zajmuje się problematyką wychowania. W żadnym z istniejących podręczników do teorii wychowania ostatnich lat (ale także tych wcześniejszych) nie była i nie jest nadal podejmowana problematyka wychowania dorosłych¹. Zarówno ci z autorów, którzy podejmują zagadnienia wychowania w wymiarze teoretycznym, jak i ci, dla których stanowi ono przejaw praktyki społecznej, koncentrują się głównie na dzieciach i młodzieży jako podstawowym obiekcie nie tylko badań, ale przede wszystkim działań/oddziaływań/relacji wychowawczych, zapominając o tym, że – tak jak twierdził kiedyś John Dewey – „rzeczywiste wychowanie następuje po opuszczeniu szkoły i nie ma powodu, dla którego by miało być przerwane przed

¹ Zob. np. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008; M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, 2008; E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005; E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz 2002; J. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Toruń-Olsztyn, 1996.

śmiercią” [Wojciechowski, 1973, s. 51]. Oczywiście to rzeczywiste wychowanie odbywa się dziś także w „murach szkoły”, czy w czasie trwania edukacji, ale istotne jest tu zwrócenie uwagi na potrzebę odniesienia go także do osób wychodzących poza nią.

Publikacji poświęconych omawianemu zagadnieniu próżno też szukać w rozważaniach andragogicznych, które przecież koncentrują się na człowieku dorosłym i procesach jego rozwoju. W nich pojawiają się nawet niezwykle krytyczne, by nie powiedzieć niepocholebne opinie akcentujące fakt, iż poruszanie dziś kwestii tego czy ludzi dorosłych trzeba i można wychowywać, ma charakter wyłącznie archiwalny [Malewski, 2010, s. 12] lub też zaliczające traktowanie dorosłego człowieka jako ucznia i wychowanka do jednego z mitów czy stereotypów, które pokutują w polskiej andragogice. Twierdzi tak np. Józef Kargul, pisząc, że takie „postrzeganie jest wyrazem podtrzymywania behawiorystycznej koncepcji człowieka, w której traktowany jest jako zewnątrzsterowny osobnik, reagujący w określony sposób na bodźce. Owe reakcje, opisane niegdyś przez psychologów-behawiorystów, ugruntowują przekonanie, że jeśli chcemy zmieniać, a przede wszystkim przystosować społecznie dorosłego człowieka, nie tylko trzeba go nauczać/yć, ale i wychować/ywać” [2010, s. 33]. Wspomniany autor próbując wesprzeć siłę argumentacji istnienia tegoż mitu podkreśla, że w wielu tekstach autorstwa badaczy zachodnich dotyczących uczenia się człowieka dorosłego jest podkreślane zdanie: „człowiek dorosły nawet jeśli lubi się uczyć, nie lubi być nauczany, a pojęcie <wychowanie> jest nacechowane negatywnie – nie polega bowiem na wspieraniu rozwoju i socjalizacji, ale na podporządkowywaniu i dopasowywaniu” [tamże].

Oczywiście nie sposób nie dostrzec tu zbyt wąskiego i rzeczywiście behawiorystycznego podejścia do wychowania oraz przerysowania nieco sytuacji człowieka dorosłego. Dość dawno już bowiem pojawiły się alternatywne wobec tak pojmowanego wychowania koncepcje, w myśl których staje się ono właśnie wspieraniem i wspomaganie rozwoju, wprowadzaniem w życie wartościowe, pomocą w: asymilacji kulturowej, emancypacji czy też w kształtowaniu tożsamości [Callo, 2006], a nie zewnętrznym, intencjonalnym oddziaływaniem na osobowość człowieka celem jej zmiany lub przystosowania. To ostatnie rozumienie poddano przecież krytyce przede wszystkim z uwagi na manipulacyjny, instrumentalny stosunek do wychowanka marginalizujący jego autonomię i podmiotowość, i nie miało znaczenia czy wychowankiem tym było dziecko, czy człowiek dorosły.

Potwierdzeniem faktu braku współczesnych opracowań poświęconych problematyce wychowania dorosłych może być także przegląd zasobów leksykalnych i słownikowych. Na przykład w *Leksykonie PWN. Pedagogika*, znajdujemy tylko wzmiankę, że ze względu na wiek osoby wychowywanej wyróżnia się m.in. wychowanie dorosłych [Milerski, Śliwerski (red.), 2000, s. 274], a hasła nie ma ani w *Nowym słowniku pedagogicznym* [Okoń, 2007], ani w *Nowym słowniku pedagogiki pracy* [Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak, 2000], ani też w *Leksykonie pedagogiki pracy* [Nowacki, 2004]. Zbliżone rezultaty otrzymujemy przeglądając zasoby Biblioteki Narodowej. Pod tym hasłem przedmiotowym widnieje wprawdzie 28 pozycji książkowych, ale są one głównie z lat 60., 70. i 80., niektóre z lat 90. i jedna praca z roku 2008. W tej ostatniej autor wskazuje, że w nielicznych publikacjach (przede wszyst-

kim andragogicznych) „pojawiają się pojedyncze rozprawy, głównie dotyczące wąsko ujmowanej praktyki wychowawczej. W innych zaś prezentuje się ogólne założenia teorii wychowania dorosłych. Jeszcze w innych wychowanie dorosłych jest ujmowane z punktu widzenia przebrzmiałej już pedagogiki socjalistycznej” [Tomilo, 2008, s. 7].

Uwzględniając zatem dorobek współczesnych pedagogów, teoretyków wychowania czy też andragogów nie sposób odmówić racji Mieczysławowi Malewskiemu w jego stwierdzeniu dotyczącym „archiwalności” problematyki wychowania dorosłych. Czy jednak brak aktualnych publikacji dotyczących tej problematyki jest równoznaczny z tym, że jest ona „archiwalna” lub że nie istnieje? że wychowanie choć różnie definiowane językowo – „jako pewien rodzaj ludzkiego działania, jako proces wywoływania zmian osobowościowych, jako swoistego rodzaju interakcje społeczne, jako procesy wywierania wpływu, jako swoisty przebieg procesów uczenia się, jako przebieg procesów socjalizacyjnych lub enkulturacyjnych, jako proces przekazywania społecznego doświadczenia, proces dorastania do zadań, kierowania rozwojem, itp.” [Muszyński, 2008, s. 25] – skończyło się wraz z przejściem człowieka ze stadium poprzedzającego dorosłość do dorosłości? Czy może jest tak, że nie podejmując problematyki wychowania dorosłych i kierując się zasadą fałszywego irenizmu staramy się wykreować tezę o jego nieistnieniu (czyli wyrażamy zgodę na to, że jeśli o czymś nie mówimy, to znaczy, że tego (nie ma), czy może odwrotnie – przyjmując *a priori* tezę o braku możliwości/potrzeby wychowywania dorosłych, nie podnosimy jej w dyskursie pedagogicznym, w tym w andragogicznym? Tak czy inaczej dochodzimy do tego samego: wychowanie dorosłych to zbędna kategoria, to kategoria archiwalna, to przeżytek, jeden z mitów pokutujących w andragogice. Czy rzeczywiście?

Wychowanie dorosłych: może jednak niezbędność?

Wskazując na niedostatki w zakresie podejmowania współcześnie problematyki wychowania dorosłych warto jednak dostrzec także próby zarysowania jej przez tych nielicznych autorów, którzy nie bacząc na dyskusyjność kwestii konsekwentnie ją podejmowali i podejmują w swoich rozważaniach, odwołując się m.in. do znaczących swego czasu prac autorstwa np. Kazimierza Wojciechowskiego [1966, 1973]. Trudno dziś, z perspektywy lat i dokonujących się przemian w różnych dziedzinach rzeczywistości, w tym w nauce, akceptować bez zastrzeżeń wyrażane wtedy poglądy na istotę wychowania, jego cele i zadania, stosowane formy i metody czy na możliwości i potrzeby wychowywania dorosłych, ale warto czerpać z nich inspiracje, szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę kwestie wówczas poruszane i sytuowane w kontekście wychowania, a aktualne do dziś, jak np. przestrzegania prawa, aktywności jednostkowej i społecznej, odpowiedzialności czy wdrażania do samowychowania.

Warto też wskazać na konsekwencję w prezentowaniu problematyki wychowania dorosłych przez Tadeusza Aleksandra, który zarysował jego całościowe ujęcie m.in. w opracowanym haśle encyklopedycznym [2008, s. 348–360]. Można dyskutować z autorem w kwestii pojmowania tegoż wychowania jako świadomie organizowanego procesu mającego „na celu wywołanie zmian w osobowości człowieka (...) intencjonalne tworzenie określonych, odpowiednich do założonych zadań, sytuacji wychowaw-

czych w celu oddziaływania na osobowość oraz kierowanie bodźcami wpływającymi na jego dalszy rozwój” [tamże, s. 348], bowiem byłaby to zgoda na zbyt wąskie i behawiorystyczne jego ujmowanie (o czym wspomniano wcześniej), ale trudno nie zgodzić się z innymi podjętymi kwestiami. Należy do nich np. zagadnienie konieczności wychowania dorosłych. T. Aleksander pisze: „Za koniecznością i obligatoryjnością wychowania dorosłych przemawia swoisty wymóg efektywnego nadążania za współczesnymi, coraz bardziej złożonymi, zjawiskami cywilizacji. By uporać się z nowością, człowiek współczesny musi permanentnie rozwijać się fizycznie, umysłowo, moralnie i społecznie, politechnicznie oraz pod względem estetycznym” [tamże, s. 349–350].

Trudno nie zgodzić się z tak pojmowanym wymogiem, jeśli mamy świadomość wyzwań teraźniejszości i przyszłości, przed którymi staje każdy człowiek, nie tylko dorosły, każdego dnia. W rozważaniach nad wychowaniem wskazuje się owe wyzwania jako znaczący argument przemawiający za potrzebą/koniecznością wychowywania człowieka w ogóle, w tym dorosłego, niezależnie od tego czy będziemy je postrzegać w kategoriach szans czy zagrożeń, zdania tu bowiem są podzielone między zwolenników i przeciwników np. globalizującego się świata, społeczeństwa informacyjnego, duchowości i materialności, „totalnej macierzy” (tradycji) i nowoczesności itp. Dla jednych konieczność ta będzie wynikać bardziej z zagrożeń dotyczących ludzkości związanych z antropopresją na Ziemię (wychowanie ma na celu „przedłużenie przyszłości człowieka na Ziemi” [Pikus, 1998]), dla innych z troski o człowieka i jego rozwój, bowiem „człowiek coraz bardziej zanika, staje się jednostką statystyczną, jego niepowtarzalność rozprasza się i ginie w masie” [Janion, 2001, s. 18], dla jeszcze innych wychowanie jest potrzebne, by nauczyć ludzi rozpoznawać przyszłość i ją interpretować, bo „ci, którzy pragną poradzić sobie z zawilocią okresu zawieszenia i uprzedzić rozwój nowej ery, będą mieli przewagę nad tymi, którzy tkwią w przeszłości” [Naisbitt, 1997, s. 297]. Dla innych jeszcze to właściwości współczesnego społeczeństwa, w którym współzależność i współdziałanie stanowią integralne składniki współistnienia, rodzą potrzebę wychowania, ponieważ musimy „nauczyć się szanować to, co inne, i tego, kto inny”, musimy nauczyć się „żyć z innym, żyć dla kogoś drugiego” [Gadamer, 1992, s. 21].

Trudno też nie zgodzić się z T. Aleksandrem w kwestii funkcji, jakie przypisuje on wychowaniu dorosłych wyróżniając np. funkcję stymulującą (pobudzającą), tzn. inicjującą i przyspieszającą rozwój osobowości, adaptacyjną związaną ze skutecznym przystosowywaniem „człowieka do życia we współczesnej, dynamicznie rozwijającej się cywilizacji”, kompensacyjno-korekcyjną, w myśl której wychowanie pomaga wyrównywać deficyty rozwojowe i dostarcza okazji do podejmowania nowych form aktywności, a także funkcję wdrażania do samowychowania [Aleksander, 2008, s. 357–358].

Każda z funkcji jest ważna, ale w szczególności warto zaakcentować funkcję stymulatora rozwoju. To wychowaniu w rozumieniu np. kierowania (współkierowania) rozwojem człowieka przypisuje się rolę istotnego czynnika przyspieszającego ów rozwój, niezbędnego dla jego ukierunkowania i podporządkowania pewnej perspektywicznej wizji życia. Konieczność wychowania wynika też z faktu, iż rozwój człowieka przebiega w sytuacjach i warunkach stwarzających różnorakie zagrożenia (tkwią one ponieważ w strukturze samego procesu rozwoju i nie mają tylko wymiaru zewnętrznego),

a wychowanie tworzy swoistą przestrzeń profilaktyczno-ochronną dla tego rozwoju. To wychowanie – jak twierdzą autorzy wskazujący na współczesne ideologie wychowania – tworzy warunki pełnego, harmonijnego rozwoju człowieka poprzez m.in. wyzwianie go, uwalnianie od istniejących ram i ograniczeń, rozwija jego zainteresowania i rozbudza ciekawość, czy też podtrzymuje naturalne interakcje ze środowiskiem i społeczeństwem, aktywnie stymulując rozwój (w rozumieniu postępu, osiągania kolejnych wyższych stadiów), dostarczając doświadczeń w zakresie rozwiązywania autentycznych problemów i konfliktów [Kubiak-Szyborska, 2006, s. 98].

Warto także zaakcentować funkcję wdrażania do samowychowania. Nabiera ona szczególnego znaczenia w optyce idei całościowego uczenia się osób dorosłych i ich właściwości. Idea ta, będąca składową koncepcji uczącego się społeczeństwa – jak stwierdza M. Malewski – pojawiła się z początkiem lat 90. minionego wieku i stała się centralną ideą edukacyjną. Zastąpiła – zdaniem autora – koncepcję kształcenia ustawicznego, która poczynając od lat 80. zaczęła powoli odchodzić w zapomnienie. Autor wskazuje na dwie główne tendencje idei całościowego uczenia się: pierwszą jest przeniesienie punktu ciężkości z „instytucji edukacyjnych (nauczanie) na uczące się jednostki i społeczności lokalne (uczenie się)”, drugą rezygnacja z „profesjonalnej wiedzy naukowej na rzecz potocznego doświadczenia, które obecne jest w codziennych interakcjach konstytuujących światy życia ludzi” [Malewski, 2010, s. 47]. Tendencje te – jak się wydaje – bliskie są (choć nie tożsame) wyodrębnionemu przez Ducio Demetrio trzeciemu makropoziomowi relacji między edukacją a dorosłym życiem, czyli edukacji w wieku dorosłym. Poziom ten, który autor określa jako fenomenologiczny i egzystencjalny, obejmuje „zróżnicowany zakres okazji, podczas których podmiot (...) uczy się od życia, w szczególności własnego. Przychodzi bowiem moment, kiedy człowiek, by realizować swe najbardziej intymne potrzeby: emocjonalne, intelektualne, poznawcze, religijne czy duchowe, uczy się już nie tylko od świata, który go otacza, lecz od siebie samego” [Demetrio, 2006, s. 116].

Można by przyjąć, iż owo przesunięcie punktu ciężkości z nauczania dorosłych na ich uczenie się, na uczenie się od życia, na aktywność znajdującą swój wyraz tak w sytuacjach osobistych, zawodowych, jak i w działalności publicznej, to równocześnie przejście od wychowania do wychowywania się (samowychowywania). To właśnie wychowanie i wychowywanie się powinno wesprzeć człowieka dorosłego w budowaniu proedukacyjnych postaw uczestnika całościowego procesu uczenia się. To właśnie te procesy powinny pomóc człowiekowi budować proedukacyjne postawy obejmujące: „proaktywność – uczący się sami określają kierunki poszukiwań najlepszego rozwiązania problemu i sprawują nad nim pełną kontrolę; refleksyjny krytycyzm – uczący się są krytyczni wobec uznanych wzorów rozwiązywania problemów danego typu oraz ukształtowanych na ich podstawie własnych przesądzeń, przedrozumień i wartości; kreatywność – uczący się są zdolni analizować problem z punktu widzenia innych uczestników sytuacji i odmiennych wartości” [Malewski, 2010, s. 59]. Taka postawa to nie tylko nabywanie wiedzy, umiejętności czy sprawności, ale także, a może przede wszystkim świadomość uczenia się [Semków, 2010, s. 79] tego, na czym ono polega, ku czemu zmierza i jak jest istotne w życiu człowieka, w całościowym procesie jego stawania się kimś i jakimś. To świadomość siebie jako podmio-

tu uczącego się – sprawczego i odpowiedzialnego za własny rozwój, ale także za rozwój otaczającego świata, w tym innych osób. Ten podmiot uczący się przez całe życie „może być człowiekiem wykształconym lub nie. To sprawa drugorzędna. To, co jest dla niego charakterystyczne, to pedagogia samokontroli i autodyscypliny” [Malewski, 2010, s. 206].

Jednak proedukacyjne postawy nie biorą się znikąd. Budowanie postawy gotowości do uczenia się trwa dość długo. Jak zauważa D. Demetrio „przez lata pracy i budowania karier (zawodowych, rodzicielskich, publicznych itp.), a także później, po wstąpieniu w ostatnią fazę dorosłości (...) jednostki uczą się akceptować swój los, widząc w nim nie tyle utrudnienia, ile możliwości. Tak więc staje się on okazją do refleksji nad sobą, bilansu swojego życia, rozważań nad tym, kim się jest i kim się mogło zostać, w tej grze wyborów i zobowiązań, decyzji i akceptacji” [2006, s. 119]. Ten układ procesów ciągłych, regularnych czy okazjonalnych staje się cennym źródłem autodeterminacji.

Podobnie jest ze stawianiem się podmiotem. Człowiek nie staje się nim – w myśl filozoficznych koncepcji umiarkowanego determinizmu [Lipiec, 1997, s. 16] – na mocy mianowania, powołania, uznania i rozpoznania przez kogokolwiek i „na skutek czyichkolwiek, niechby najbardziej życzliwych aktów subiektywnej kreacji transcendentnej” [tamże, s. 68]. Podmiotem jest wówczas, kiedy jego wykształcona przez niego wewnętrzna struktura, centrum jego indywidualności staje się źródłem wszystkich głównych zdarzeń składających się na jego życie. Rozwijając swoją podmiotowość człowiek musi najpierw przyjąć wszelkie przedmiotowe i uprzedmiotawiające go warunki, wynikające z faktu przynależności do świata (natury, cywilizacji). Następnie uczy się rozumieć, co zaszło i kim się stał w efekcie kontaktów z różnymi obiektami, a także przewidywać następstwa owych kontaktów. W dalszej kolejności dobudowuje program możliwych rozwiązań i uruchamia swoje siły sprawcze. Proces budowania statusu podmiotowego jest długotrwały podobnie jak i proces budowania proedukacyjnych postaw leżących u podłoża całościowego uczenia się. A jeśli tak to chociażby z tych powodów potrzebne jest człowiekowi wsparcie i pomoc w dorastaniu do tych trudnych zadań, jakie wiążą się z wypełnianiem wszelkich obowiązków dorosłego, w tym również stawianiem się podmiotem gotowym do podejmowania uczenia się całościowego. W tym sensie można więc rzec, że człowiekowi dorosłemu przydatne jest wychowanie, które wdraża go do samowychowania i przejmowania inicjatywy za własny rozwój i za własny los.

Kreśląc problematykę wychowania dorosłych we współczesnym dyskursie pedagogicznym, warto zwrócić uwagę na jedyną w ostatnim okresie pracę, w całości poświęconą temu zagadnieniu autorstwa Janusza Tomiło [2008]. Do jej napisania skłoniły autora – jak sam podkreśla – różne powody, a wśród nich właśnie nikłe zainteresowanie problematyką wychowania dorosłych (o czym już pisano), a ponadto zmiany transformacyjne, które przyniosły przeobrażenia w zakresie działalności instytucji, form i programów wychowania dorosłych, zmiany w sposobie pojmowania rozwoju człowieka, możliwości rozwojowych ludzi dorosłych i przedłużenia praktyk wychowawczych na kolejne stadium rozwojowe – ludzi starszych czy otwarcie się systemu wychowania dorosłych na doświadczenia i dorobek innych krajów, mimo że w opra-

cowaniach autorów zagranicznych kategoria wychowania dorosłych nie istnieje (zwracano na to uwagę wcześniej).

Autor próbuje patrzeć na wychowanie dorosłych „przez pryzmat zarówno właściwości dorosłych, prawidłowości rozwoju ontogenetycznego, jak i uwarunkowań społeczno-kulturowych” [tamże, s. 15]. Tę perspektywę przyjmują też inni badacze choćby wspomniany wcześniej D. Demetrio, który kreśląc cztery fazy dorosłości zdefiniowane na podstawie zadań, jakie trzeba wypełnić, akcentuje rolę pomocy ze strony innych osób (obok innych czynników) w wypełnieniu owych zadań i przechodzeniu do kolejnej fazy. To właśnie w model przechodzenia w dorosłości od fazy określonej jako próba dostosowania się, poprzez fazę synchronii, fazę nabierania dystansu do fazy reinterpretacji edukacja/wychowanie², ze swoimi propozycjami i bodźcami wpisuje się najlepiej. Demetrio twierdzi, iż „może (ono – dop. E. K-Sz.) prowadzić zarówno do budowy struktury życiowej, jak i do wyjścia z fazy przejściowej. O ile pierwsza droga ma za zadanie włączenie jednostki w relacje i obowiązki historyczno-społeczne, o tyle druga pozwala odkryć wartości i cele istotne jedynie dla niej i wpisuje się doskonale w sferę nazywaną przez Foucaulta <troską o siebie>” [Demetrio, 2006, s. 141].

Obie drogi, pozostając w ścisłej relacji z wychowaniem i edukacją (co w szczególności podkreślają autorzy podręcznika akademickiego *Edukacja dorosłych* [Knowles, Holton III, Swanson, 2009], mimo iż nie używają w nim terminu „wychowanie”), pozwalają człowiekowi dorosłemu osiągać stopniowo pełnię dojrzałości do odpowiedzialnego pełnienia ról społecznych i równie odpowiedzialnego kierowania sobą. Pozwalają przezwyciężać różnego rodzaju paradoksy i stereotypy, które ujawniają się w kontaktach z ludźmi np. młodymi. Na jeden z nich zwraca uwagę Anna Galdowa pisząc: Z jednej strony człowiek dorosły jawi się ludziom młodym „jako postać o kostniejącej wewnętrznie strukturze, co znajduje zresztą wyraz w młodzieżowym określeniu <wapniak>” i owo kostnienie jest oceniane negatywnie, z drugiej zaś „ku owemu dorosłemu kierowane jest oczekiwanie, że będzie on wewnętrznie stabilny i poprzez ową stabilność stanowić będzie oparcie – bardzo zresztą różnie rozumiane – dla tych, którzy dorosłymi jeszcze nie są” [2000, s. 9–10]. Ten paradoks i stereotyp człowieka dorosłego podtrzymują sami dorośli, bowiem „role społeczne, które owa dorosłość na nich nakłada, lub które przyjmują dobrowolnie, domagają się poczucia własnej stabilności wewnętrznej, poczucia własnej dojrzałości, gdyż tylko ono umożliwia sprawne ich spełnianie. W ten sposób tworzy się błędne koło oczekiwań i powinności, w którym myśl o własnym rozwoju, czasem nawet kusząca, jest

² W rozważaniach D. Demetrio edukacja i wychowanie używane są zamiennie, szczególnie w kontekście zmian, jakie wywołują. Autor pisze np.: „Edukacja i zmiana są synonimami” (...) Wychowywać znaczy zmieniać i zmieniać się, przeżywać zmiany naturalne, fizjologiczne, społeczne” [*Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, B. Śliwowski (red.), t. 3, Gdańsk 2006, s. 120]. To rozumienie można by odnieść do poglądu Z. Kwiecińskiego, który swego czasu pisał: „tak najszerzej pojęta edukacja (czyli wychowanie w najszerszym całościowym znaczeniu) ma wiele składających się na nią procesów. Można by je określić jako <wychowanie dla...>, <wychowanie do...>, <wychowanie w...>, <wychowanie przez...> dodając do słowa <wychowanie> określenie, odnoszące się do jego przedmiotu, celu, środków, instytucji, ustanawiających swoistą i odrębność i specjalizację” [*Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 14].

tlumiona i skrętnie ukrywana przed innymi. Zakłada ona bowiem przeświadczenie, że jest się jeszcze nie w pełni dojrzałym, a więc nie w pełni dorosłym” [tamże, s. 10]. W wychodzeniu z tego błędnego koła może wspomóc człowieka właśnie wychowanie rozumiane np. jako kształtowanie tożsamości, pozwalające budować stabilny obraz samego siebie jako podmiotu. Tegoż wychowawczego wsparcia – jak zauważa Christian Callo – powinno być „tak dużo, jak go potrzeba, i tak mało, jak to możliwe” [2006, s. 328], ale bez niego owa tożsamość będzie „nie OK we wnętrzu” i wówczas człowiek cierpi sam, lub/i „będzie nie OK na zewnątrz” i wówczas zawodzi a wszystko, co czyni, nie udaje mu się [tamże, s. 329].

Na podłożu rozważań o dorosłości i właściwościach człowieka dorosłego przywołany uprzednio J. Tomiło podejmuje też kwestie istoty i celowości wychowania dorosłych, uwarunkowań tegoż procesu, jego zasad i metod, a także niektórych dziedzin wychowania. Nie znajdujemy tu wprawdzie odwołań do współczesnych alternatywnych koncepcji wychowania, które mogłyby okazać się przydatne w analizie rozpatrywanej problematyki (np. humanistyczna, interakcyjna, otwarta [Nowak, 2008, s. 236–249], wychowania ku podmiotowości), a raczej odwołania do literatury wykorzystywanej w równym stopniu w odniesieniu do wychowania dzieci i młodzieży, ale docenić należy sam fakt podjęcia przez autora tych trudnych zagadnień.

Można też dyskutować w kwestii np. wskazywanych celów wychowania dorosłych (jest to jedno z bardziej dyskusyjnych zagadnień we współczesnej teorii wychowania), ale na uwagę zasługuje dostrzeganie przez J. Tomiło faktu ewoluowania tych celów „wraz z rozwojem cywilizacyjnym i kulturowym społeczeństw oraz zmieniającymi się potrzebami dorosłych” [2008, s. 97]. Stąd wśród celów wychowania dorosłych wymienione zostały i te dotyczące przygotowania do aktywnego udziału w przemianach współczesnych społeczeństw, i te, które dotyczą sfery relacji i ustosunkowań do innych, jak i te, które stawiają „na poprawę ładu moralnego i prawnego, niwelowanie dysproporcji społecznych i materialnych, a nade wszystko edukacyjnych, przeciwdziałanie korupcji i nepotyzmowi” [tamże, s. 98]. Zważywszy na zakres tych ostatnich, niekorzystnych zjawisk obserwowanych w naszym społeczeństwie, podnoszenie tak rozumianych celów w procesie wychowania dorosłych wydaje się ze wszech miar słuszne i ważne.

Dostrzega także przywoływany J. Tomiło problem samowychowania i samorozwoju dorosłych, a także wychowawcy ludzi dorosłych. Ta ostatnia kwestia jest także dyskusyjna, bowiem nie da się już obronić dotychczasowych ujęć tegoż wychowawcy (nauczyciela-wychowawcy) w kontekście złożoności współcześnie pojmowanego wychowania i zachodzących przeobrażeń w strukturze, funkcjach i treściach instytucji, które dotychczas uchodziły za wychowujące. Daje temu dowód m.in. T. Aleksander prezentujący niezwykle bogaty „zestaw” instytucji i form edukacji ludzi dorosłych [2007, s. 325–262]. Daje temu również wyraz m.in. Ryszard Gerlach, wskazujący, iż w obliczu trudnych zadań przygotowania człowieka nie tylko o wysokich kwalifikacjach zawodowych, ale także moralnych, „takich jak rzetelność, uczciwość, odpowiedzialność itp., które to kwalifikacje są coraz wyżej cenione przez pracodawców” powinniśmy w obszarze pozaszkolnej edukacji (tym samym również wychowania) mieć nauczycieli o pełnym profesjonalizmie, którzy potrafią nie tylko realizować procesy dydaktyczne, ale także, a może przede wszystkim, być „doradcą, opiekunem, prze-

wodnikiem po różnych dziedzinach wiedzy, partnerem wspomagającym proces uczenia się uczniów” [Gerlach, 2010, s. 132; Tomiło, 2008, s. 195], także tych dorosłych.

Dziś – jak podkreśla D. Demetrio – wychowawca dorosłych powinien być „specjalistą od rozwoju potencjału ludzkiego”, powinien „pełnić rolę osoby specjalnie powołanej, by być krzepiącym przewodnikiem (*helper*) w procesie uczenia się i utrwalania zdobytej wiedzy, w tworzeniu klimatu współpracy w pracy grupowej, w gromadzeniu i analizie informacji dotyczących potrzeb edukacyjnych, w realizacji zindywidualizowanych programów nauczania uwzględniających indywidualne rytmy uczących się, (...) w doborze eksperymentalnych metod nauczania waloryzujących poprzednie doświadczenia uczącego się dorosłego” [2006, s. 180].

Dziś zarówno wychowawcy dorosłych w szerokim tego słowa znaczeniu, jak i sami dorośli uczący się i wychowujący się (ale także nauczani i wychowywani) postrzegani jako podmioty edukacji i wychowania wchodzą w relacje, w których obdarzając się nawzajem szacunkiem i zaufaniem, otwierają się na siebie (na wzajemne oddziaływanie i wpływy) i pobudzają do aktywności w zakresie budowania swojej podmiotowej tożsamości. Wielość miejsc ich spotkań, różnorodność form i treści stwarzają możliwości czerpania nawzajem z bogactwa doświadczeń świata, innych i siebie samych, oraz wykorzystywania ich (obok innych źródeł wiedzy i umiejętności) do kreowania dróg biograficznych. I jedni, i drudzy są niejako „skazani” na aktywność. Ani bowiem jedni, ani drudzy we współczesnym świecie nie mogą uważać, że „stoją potencjalnie na straconej pozycji, ani też, jak dawniej, że są tradycyjnymi zwycięzcami, uprzywilejowanymi i niekwestionowanymi depozytariuszami i przekazicielami wszelkiej mądrości” [Demetrio, 2006, s. 126]. Stąd też potrzebni są dorosłym dorośli wychowawcy, a wszystkim jest potrzebne wychowanie.

W perspektywie obecnego dyskursu pedagogicznego marginalizującego problematykę wychowania dorosłych potrzebne jest też upominanie się o ten typ wychowania, tak jak czyni to np. Ewa Skibińska [2010, s. 54–55] sytuująca owo upominanie się w kontekście społeczeństwa konsumentów i zagrożeń, jakie z tego tytułu się rodzą. Zagrożeń, ale i wyzwań, w kontekście których upominanie się o wychowanie dorosłych ma sens, można z pewnością przywołać wiele. Nie o to jednak tu chodzi. Wydaje się, iż najistotniejsze są dążenia do optymalizacji procesów przebiegu życia człowieka nie w jakiejś wybranej fazie czy etapie, ale w całym jego ciągu, a jeśli wychowanie może nas w tym wspomagać, to mniejsze znaczenie ma to, czy ono nam się podoba mniej czy bardziej, czy też jesteśmy jego zwolennikami czy zdecydowanymi przeciwnikami, do czego oczywiście mamy pełne prawo.

Bibliografia

1. Aleksander T., (2007), *Stan współczesnej oświaty dorosłych w Polsce*, [w:] „*Gorące problemy edukacji w Polsce*”, T. Lewowicki (red.) Warszawa.
2. Aleksander T., (2008), *Wychowanie dorosłych*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa.
3. Arendt H., (1994), *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa.
4. Callo C., (2006), *Modele wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, B. Śliwerski (red.), Gdańsk.

5. Demetrio D., (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. 3, B. Śliwerski (red.), Gdańsk.
6. Gadamer H.G., (1992), *Dziedzictwo Europy*, Warszawa.
7. Gałdowa A., (2000), *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków.
8. Gerlach R., (2010), *Nauczyciel w pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych – pedagog nieprofesjonalny?*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), t. 1, Radom.
9. Janion M., (2001), *O duszy*, [w:] *Rozmowy na nowy wiek*, t. 1, Kraków.
10. Kargul J., (2010), *O stereotypach i mitach we współczesnej polskiej andragogice*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), t. 1, Radom.
11. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., (2009), *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
12. Kubiak-Szymborska E., (2006), *Konstruktywny spór czy dialog pozorowany wokół przedmiotu zainteresowań współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Współczesne problemy nauk pedagogicznych w wybranych krajach Europy Środkowowschodniej*, E. Filipiak, R. Gerlach, K. Jakubiak (red.), Bydgoszcz.
13. Kwieciński Z., (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
14. Milerski B., Śliwerski B., (red.), (2000), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa.
15. Lipiec J., (1997), *Wolność i podmiotowość*, Kraków.
16. Malewski M., (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
17. Muszyński H., (2008), *Wokół definicji wychowania*, [w:] *O wychowaniu i jego antynomiach*, E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, Wybór i opracowanie, Bydgoszcz.
18. Naisbitt J., *Megatrendy* (1997), *Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Poznań.
19. Nowak M., (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa.
20. Pikus S., (1998), *O wychowaniu ukierunkowanym na przedłużenie przyszłości człowieka na ziemi*, [w:] *Wychowanie dla przyszłości*, A. Karpiński, J. Kojkoł, J. Kwapiszewski, E. Bilińska-Suchanek (red.), Słupsk.
21. Semków J., (2010), *Znaczenie uczenia się człowieka dorosłego z perspektywy jego potrzeb i aspiracji w okresie szybkich przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), t. 1, Radom.
22. Skibińska E., (2010), *Cele edukacji dorosłych w kontekście społeczeństwa konsumentów*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), t. 1, Radom.
23. Szkołut T., (1995), *Edukacja wobec prawdy i wolności – współczesne kontrowersje*, [w:] *Nowoczesność i tradycja*, T. Szkołut (red.), Lublin.
24. Tomiło J., (2008), *O wychowaniu dorosłych szkice i rozważania*, Pułtusk.
25. Witkowski L., (2001), *O zaniedbaniach kategoryalnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), Toruń.
26. Wojciechowski K., (1973), *Wychowanie dorosłych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
27. Wojciechowski K., (1966), *Wychowanie dorosłych. Zagadnienia andragogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

dr hab. Ewa KUBIAK-SZYMBORSKA, prof. nadzw.

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

e-mail: ekubsz@wp.pl

ICT w neoliberalnym środowisku kształcenia

ICT in the neoliberal learning environment

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, technologia informacyjno-komunikacyjna, portale społecznościowe, technologia chmury, kapitał społeczny, gospodarka neoliberalna, dług publiczny, przemiany demograficzne.

Key words: continuing education, information and communication technology (ICT), social networks, cloud computing, social capital, neoliberal economy, public debt, demographic changes.

Abstract

The article presents briefly the social and economic transformations which take place in the modern world as a result of the influence of ICT. Internet, social networks, cloud computing are already important services in the neoliberal economy. At the same time there are adverse changes in demographics and growing public debt of developed countries. It is worth considering how this new environment affects changes in the process of education.

Wstęp

Współczesny świat ulega radykalnym przemianom pod wpływem ICT. Bardzo mocno wpływa ona na uwarunkowania ekonomiczne i społeczne funkcjonowania jednostki. Internet, moda na portale społecznościowe, technologia chmury są już bardzo istotnymi elementami na globalnym rynku usług i podlegają regułom typowym dla dominującej gospodarki neoliberalnej. Nakładają się na to niekorzystne przemiany demograficzne i rosnący dług publiczny krajów Zachodu. Trudno pisać o współczesnej szkole w oderwaniu od otoczenia społecznego i ekonomicznego, w którym ona funkcjonuje. Warto więc podjąć próbę opisanie istotnych cech tego nowego środowiska i wskazania na wpływ jego uwarunkowań na poszukiwania wartościowego modelu kształcenia.

Czy portale społecznościowe są współczesnym przejawem „neoliberalnego imperializmu”?

Wszechobecny prymat neoliberalizmu w teorii państwa, stwarza wiele zagrożeń, które zostały zidentyfikowane, przez autorytety – nie tylko w dziedzinie ekonomii, a ostatnim „sygnałem ostrzegawczym” był kryzys, który wybuchł w 2007 roku. W myśl teorii neoliberalnej państwo powinno faworyzować wyraźnie określone prawa

własności prywatnej, rządy prawa oraz swobodnie funkcjonujące rynki i wolny handel. Jednostkowa wolność działania, wypowiedzi i wyboru muszą być chronione. Prywatna inicjatywa i przedsiębiorczość są postrzegane jako klucz do innowacji i tworzenia bogactwa. Chroni się prawa własności intelektualnej, aby pobudzać rozwój techniki. Sfery życia społecznego dotychczas kontrolowane lub regulowane przez państwo mają być sprywatyzowane i uwolnione od wszelkiej ingerencji państwa. **Każdy** sam odpowiada za własne czyny i własny dobrobyt. Zasada ta rozciąga się także na obszary pomocy społecznej, **edukacji**, opieki zdrowotnej, a nawet emerytur. Osobisty sukces bądź porażka są interpretowane jako miara własnych cnót przedsiębiorczych albo osobistych zaniedbań (takich jak niedostateczne inwestowanie we własny „kapitał ludzki” poprzez zdobycie wykształcenia) niż jako efekt jakichś właściwości systemu¹. Przyjmuje się ukryte założenie, że wszystkie podmioty działające na rynku mają jednakowy dostęp do informacji. W praktyce warunek ten rzadko bywa spełniony, gracze lepiej poinformowani i dokapitalizowani dysponują przewagą konkurencyjną. Ponadto silna ochrona praw autorskich i własności intelektualnej (patenty) zachęca do postaw rentierskich. Właściciele praw narzucają monopolistyczne ceny i blokują transfer technologii, co podnosi jej ceny, a w rezultacie ceny dóbr, w tworzeniu których jest ona wykorzystywana. Neoliberalna teoria przemian w technice opiera się wierze, że siły konkurencji będą wymuszać poszukiwanie nowych produktów, nowych metod produkcji oraz nowych form organizacyjnych. Panuje przekonanie, że technika jest w stanie rozwiązać każdy problem. Utalentowani macherzy potrafią przy tym posłużyć się technologicznymi innowacjami w celu podkopania panujących stosunków i instytucji społecznych, potrafią nawet przeformować potoczną mentalność tak, aby samemu odnieść z tego korzyść². W tym miejscu warto przywołać portale społecznościowe, którymi zachłyśnięcie obserwujemy w Polsce (na przykład NK – dawniej NaszaKlasa, grono.net) i na świecie (na przykład Facebook, Tweeter, MySpace). Te specyficzne produkty cywilizacji sieciowej najpierw zdobyły olbrzymią popularność, przynosząc niebotyczne zyski swoim twórcom, by po chwili wywołać głębszą refleksję – czy istotnie wnoszą one nową jakość w komunikację i dyskurs społeczny? Być może są to zwykłe przedsięwzięcia biznesowe, które mają zapewnić zysk poprzez wykreowanie „nieuświadomionej potrzeby”. Historia kariery biznesowej twórcy Facebooka, Marka Zuckerberga przedstawiona w filmie Davida Finchera „The social network”, wydaje się mieć prostą kontynuację w rozwijanej aktualnie strategii marketingowej tego portalu. Wszystko, czego głównie potrzebuje użytkownik – to jest newsy, kontakty, komunikacja, gry i rozrywka – musi się znaleźć w jednym miejscu. Facebook wprowadził nową usługę, dzięki której poczta przesyłana na konta pocztowe na innych popularnych portalach ma trafiać właśnie na konto na Facebooku. Jest to świadomy zamach na takich gigantów jak na przykład Google, Microsoft, Yahoo w USA, czy NK, Onet, Wp, Interia w Polsce. Większość swoich przychodów zawdzięcza te portale wyświetlaniu spersonalizowanych reklam. Im mniej czasu użytkownicy poczty spędzą na tych portalach, tym mniej pieniędzy popłynie od reklamo-

¹ D. Harvey, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2008, s. 92.

² *Ibidem*, s. 97.

dawców do ich właścicieli. Tak więc przywiązanie użytkownika do portalu, wyrażone czasem spędzonym na nim w ciągu na przykład miesiąca, staje się podstawowym miernikiem sukcesu finansowego. Pod tym względem Facebook wysuwa się na prowadzenie. Według amerykańskiej firmy badawczej comScore w sierpniu 2010 roku po raz pierwszy Facebook, z wynikiem 41,1 mld minut miesięcznie, pokonał Google (39,8 mld) oraz Yahoo (37,7 mld)³. Przychody tej firmy są jednak jeszcze około cztery razy mniejsze niż Google. Warto odnotować również, że według tych samych badań liczba użytkowników Google na całym świecie po raz pierwszy przekroczyła 1 mld. Drugim niezwykle istotnym parametrem mającym bezpośredni wpływ na sukces finansowy internetowego przedsięwzięcia jest miesięczny ruch wyrażany liczbą unikatowych odwiedzin. Tu prym wiedzie Yahoo – 179 mln unikatowych wejść, drugi jest Google (178,8 mln), trzeci Microsoft (165,3 mln), a czwarty znowu bardzo szybko rosnący w tej kategorii Facebook (148 mln). W Polsce wśród portali społecznościowych nadal przoduje NK z ponad 12 mln unikatowych wejść miesięcznie⁴. Miarą rosnącego sukcesu portali społecznościowych jest również fakt odnotowany przez badaczy Nielsena, podczas badań nad „społecznym” marketingiem sieciowym. Amerykanie niemal czwartą część czasu spędzanego *online* przeznaczają właśnie na portale społecznościowe. Facebook wyznaczył jedną z dróg i stworzył swój model społecznej interakcji, któremu zawdzięcza swój bezdyskusyjny sukces. Z drugiej strony jest to wciąż zjawisko nowe. Trudno przewidzieć kierunek, w którym będzie ono się rozwijać. Warto zwrócić uwagę na ciągle zmiany własnościowe portalu NK, który praktycznie nieustannie wystawiony jest na sprzedaż. Facebook z kolei szykuje się do przewidywanego w 2011 roku debiutu giełdowego. Być może sami twórcy i właściciele portali społecznościowych mają pewne obawy co do ich przyszłości?

Istnieje bowiem ścisły związek między zjawiskami takimi jak: dynamiczny rozwój technologii, a zwłaszcza komunikacji, destabilizacja ekonomiczna, rozpad więzów solidarności społecznej, degradacja środowiska oraz ogólna tendencja kapitalizmu do rodzenia kryzysów⁵. Ciekawe jest również to, że koncepcja neoliberalna zdaje się nie czerpać głębszych wniosków ze swojej własnej historii. Spekulacyjna bańka internetowa (*dot-com-bubble*, *IT bubble*) z roku 2000 wybuchła, kiedy inwestorzy stwierdzili, że zaawansowane technologicznie i dobrze rokujące firmy, które łatwo pozyskiwały kapitał na swoje inwestycje (niskie stopy procentowe, wsparcie funduszy *venture capital*), po prostu nie przynoszą żadnych zysków. Dla przeciwdziałania temu kryzysowi amerykański bank centralny (FED) obniżył stopy procentowe, aby stymulować gospodarkę przez politykę taniego pieniądza, przyczyniając się do niedawnej

³ M. Walsh, *comScore: Facebook Takes Lead In Time Spent*

http://www.mediapost.com/publications/?fa=Articles.showArticle&art_id=135476 [29.11.2010].

⁴ Źródło: „Megapanel PBI/Gemius”, wrzesień 2010 – ranking domen wg zasięgu miesięcznie. Liczebność próby: N= 14 880. Grupa objęta badaniem 7+. Do badania wykorzystano dane o strukturze demograficznej pochodzące z badania NetTrack Millward Brown SMG/KRC prowadzonego na próbie dobieranej i ważonej przez PBC. Zob.: *Najpopularniejsze witryny w Polsce – wrzesień 2010*, http://inwestycje.pl/it_ebiznes/raporty_badania/najpopularniejsze_witryny_w_polsce_wrzesien_2010_108135;0.html [29.11.2010].

⁵ D. Harvey, *Neoliberalizm...*, s. 97.

bańki na rynku nieruchomości. Była ona poprzedzona lawinowym wzrostem kredytów hipotecznych *subprime mortgages*, udzielanych osobom o niskich dochodach, pozbawionym zabezpieczeń i zdolności kredytowej. Te z kolei udowodniły, że przez instrumenty pochodne oraz spekulacje „na lewarach” można bardzo szybko zalać cały świat złymi aktywami. W 2008 roku kryzys instytucji finansowych bardzo mocno zagroził gospodarce realnej, a skala tego zagrożenia była największa od pamiętnego „czarnego czwartku” 1929 roku. Ponownie konieczna okazała się bardzo duża interwencja FED, który tym razem wpompował w gospodarkę setki miliardów dolarów. Silny interwencjonizm państwowy w walce z kryzysem spowodował powrót do teorii Johna M. Keynesa. W końcu podwaliny jego teorii powstały w wyniku reakcji na Wielki Kryzys 1929 roku. Nowi piewcy tej teorii głosili koniec neoliberalizmu, a ich przedstawiciel Paul Krugman otrzymał nawet w 2008 roku Nagrodę Nobla. Ponieważ jednak doraźne działania interwencyjne przyniosły pożądane rezultaty – światowe finanse nie legły w gruzach, a druga fala kryzysu nie nadeszła – neoliberalizm znów zaczął święcić tryumfy. Gospodarka światowa, a szczególnie europejska nadal znajduje się jednak pod bardzo silną presją deficytu finansów publicznych i rosnącego zadłużenia państw. Ostatnie przykłady Grecji i Irlandii oraz rosnąca niepewność co do kondycji Portugalii, czy tak dużych gospodarek jak Hiszpania, Włochy, a nawet Francja, wskazują na ciągle możliwy efekt europejskiego domina i poważny krach finansowy i gospodarczy, który zagraża nawet europejskiej wspólnej walucie. Na swoim blogu przestrzegał o tym wspomniany już P. Krugman, a obecnie jego wizje zdaje się potwierdzać ekonomiczna rzeczywistość⁶.

Coraz częściej eksperci ostrzegają również przed nową bańką technologiczną, która być może pęcznieje wykorzystując modę na serwisy społecznościowe. Mimo że Facebook i Twitter nie są notowane na giełdzie, rynek wtórny wycenia pierwszy z tych portali na 76 mld USD, a drugi na 7,7 mld USD. Przygotowujący się do debiutu giełdowego portal LinkedIn, skupiający osoby rozwijające karierę zawodową początkowo spodziewał się wyceny swojej oferty pierwotnej na ok. 3,6 mld USD (piętnastokrotność przychodów firmy w 2010 roku). Tymczasem kurs LinkedIn w dniu otwarcia wzrósł o prawie 100 procent, windując wycenę spółki do 8,5 mld dolarów. W 2010 r. serwis przy 243 mln USD przychodów zanotował 15 mln USD zysku. Prognozy na ten rok mówią o obrotach powyżej 400 mln USD. LinkedIn zarabia na reklamach, kontach premium i usługach rekrutacyjnych. Jego udany, jeden z najlepszych debiutów spółek technologicznych od 2004 roku, kiedy na parkiet wszedł koncern Google, to niewątpliwie wyraz wiary inwestorów w media społecznościowe. Z niecierpliwością oczekują oni na debiut Facebooka i Twittera.

Z kolei Microsoft kupił Skype’a za kwotę 8,5 mld USD (dziesięciokrotność przychodów w 2010 roku), która jednocześnie jest 400 razy większa od zysku operacyjnego tej firmy⁷. Oczywiście wizjonerstwo i dyskontowanie przyszłości to podstawa in-

⁶ P. Krugman, *Ireland And Spain, Revisited*, from *The Conscience of a Liberal*, <http://krugman.blogs.nytimes.com/> [14.12.2010].

⁷ *The new tech bubble. Irrational exuberance has returned to the internet world. Investors should beware*, *The Economist Newspaper Limited*, London (May 12th 2011) from the print edition, http://www.economist.com/node/18681576?Story_ID=18681576 [10.05.2011]

westowania, ale parametry ekonomiczne wskazują jednoznacznie na narastające zagrożenie nową bańką technologiczną. Być może te optymistyczne wyceny odzwierciedlają niedostrzegane przez konserwatywnych ekonomistów radykalne zmiany otaczającego nas świata. Według najnowszego rankingu wartości globalnych marek cztery z pięciu najdroższych marek świata należą do dostawców ICT. Są to kolejno Apple (wartość 153,3 mld USD), Google (111,5 mld USD), IBM (100,9 mld USD), McDonald's (81,0 mld USD) i Microsoft (78,2 mld USD). Facebook (19,1 mld USD) zajmuje w tym rankingu 35 miejsce, ale jest pierwszy na liście największego wzrostu wartości marki (wzrost o 246% w ciągu roku). Druga najszybciej rosnąca marka to chińska wyszukiwarka Baidu (141 mld USD) – wzrost wartości o 141%⁸. Warto dodać, że udział firm chińskich (np. Youku, Renren) w globalnym rynku Internetu jest coraz znaczniejszy, dzięki wielkości i szybkiemu wzrostowi gospodarczemu tego kraju. Ranking ten potwierdza prymat modelu biznesowego Apple, któremu do swoich produktów udało się dodać otoczkę dóbr prestiżowych i luksusowych oraz zarabiać na oprogramowaniu i multimediami oferowanych przez iTunes. Udane połączenie sprzętu, oprogramowania i komplementarnych usług dodanych pozwala dostarczać konsumentom to, czego potrzebują „pod klucz”. Tropem tym próbuje podążać zdezonizowany z pierwszego miejsca Google, który zapowiedział wprowadzenie na rynek chromebook'a. Ma to być tani netbook o niskich parametrach sprzętowych (produkowany przez Samsunga i Acera), działający pod kontrolą Google Chrome OS – pierwszego komercyjnie dostępnego systemu operacyjnego opartego na technologii „cloud computing”. Sam chromebook to najprościej rzecz ujmując komputer z przeglądarką. Wszelkie niezbędne do pracy zasoby: oprogramowanie, dane, multimedia, rozrywka są dostępne w chmurze⁹. Analitycy branży IT przewidują, że rozwiązanie to znajdzie ograniczone zastosowanie w biznesie, ze względu na zidentyfikowane zagrożenia i ograniczenia tej technologii oraz stosowaną przez duże firmy politykę bezpieczeństwa. Może natomiast odnieść duży sukces jako produkt konsumencki, który odbierze trochę rynku tabletom Apple i oprogramowaniu Microsoft (Windows i Office). Bardzo obiecujące mogą być również edukacyjne zastosowania chromebooka.

Czy kapitał społeczny „udźwignie” starzejące się i żyjące w dobrobycie na kredyt społeczeństwa Zachodu?

Pojawiają się wreszcie głosy wieszczące upadek gospodarek Zachodu przez narastający garb długu publicznego, na który niekorzystnie nakładają się zmiany demograficzne. Historia długu publicznego od starożytności, przez wszystkie epoki aż po chwilę obecną dowodzi, że zbyt wielkie zadłużenie, przy skłonności do życia „ponad stan” prowadziło każdorazowo do wielkich konfliktów, a nawet światowych wojen. W warunkach starzenia się społeczeństwa państwa zachodnie nie będą w stanie utrzymać modelu „państwa dobrobytu”. Nadmierne zobowiązania socjalne wymagają

⁸ BrandZ Top 100 Millward Brown Optimor, http://www.millwardbrown.com/Libraries/Optimor_BrandZ_Files/2011_BrandZ_Top100_Chart.sflb.aspx [10.05.2011].

⁹ Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Edukacja w chmurach – nowe trendy ICT*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2009, nr 2, s. 75–84.

gruntownej rewizji, co rodzi zrozumiały opór społeczeństwa przyzwyczajonego do socjalnego bezpieczeństwa. Z drugiej strony odwlekane tych niezbędnych reform powiększa, i tak już niebezpieczny, dług publiczny. Szczególnie konieczne, lecz najbardziej niepopularne, są głębokie zmiany w systemach emerytalnych, których obecny model zupełnie nie przystaje do trendów demograficznych, a ich rosnący deficyt może nawet w ciągu dekady doprowadzić do bankructwa wielu państw Zachodu¹⁰.

Kryzys nawet zastopowany i tak w dużej mierze odbija się na systemie powszechnej edukacji, która w większości jest domeną państwa. Cięcia budżetowe ograniczają wydatki na oświatę i wynagrodzenia nauczycieli. Twarda polityka oszczędności doprowadziła już do wybuchu na masową skalę strajków w Wielkiej Brytanii. Krajowy Związek Zawodowy Nauczycieli, największa w Wielkiej Brytanii organizacja związkowa grupująca nauczycieli i wykładowców akademickich, poparła strajk generalny studentów wyższych uczelni, którzy w listopadzie 2010 roku przerwali zajęcia i w kilkunastu miastach wyszli na ulice, by protestować przeciwko podwyżkom czesnego i drastycznym ograniczeniom wydatków na oświatę. Do studenckich protestów przyłączyła się młodzież ze szkół średnich. W Londynie, Bristolu i Cambridge doszło do starć z policją, w kilku miastach do okupacji budynków akademickich. W ten sposób demonstranci wyrażali swój sprzeciw wobec, jak to określali, „antyspołecznej polityce konserwatywno-liberalnego rządu”.

Wydaje się, że w ponowoczesnym świecie powiązania między sektorem finansów a realną gospodarką są już tylko wirtualne. Ich modelowanie komplikuje również globalizacja. Powoduje to duże problemy w tworzeniu i rozwijaniu teorii opisujących światową gospodarkę. Warto podkreślić jeszcze, iż teoretycy neoliberalizmu mają głęboko podejrzliwy stosunek do demokracji. Rządy większości są postrzegane jako potencjalne zagrożenie dla praw jednostki i swobód konstytucyjnych. Neoliberalowie są skłonni faworyzować rządy ekspertów i elit. Na poziomie społecznym pęd do swobód rynkowych i utowarowienia wszystkiego może nader łatwo zaprowadzić na manowce, rozbijając spójność społeczeństwa.

Tu rodzi się pytanie: czy postępuje erozja kapitału społecznego oraz systemu wspólnie wyznawanych przez społeczeństwo wartości i poglądów? Czy wprost przeciwnie: rośnie społeczny dobrostan i znaczenie nadawane interakcjom społecznym oraz zaufanie w trwanie dobrobytu. Według włoskich badaczy systemy ekonomiczne mogą osiągać dwa alternatywne, względnie stabilne stany: może to być pułapka społeczna, gdy poświęcanie przez członków społeczeństwa coraz większej ilości czasu sprawom prywatnym prowadzi do ochłodzenia kontaktów społecznych i zniszczenia całego zasobu kapitału społecznego, albo odwrotnie, sytuacja gdy kapitał społeczny nieskrępowanie i samoistnie rośnie¹¹. Ciekawe są również wnioski z prac Francesco Sarracino, który badał związek pomiędzy zmianami społecznego kapitału a poczuciem szczęścia ludzi w 11 różnych krajach Europy¹². W badaniach analizowano dane z lat

¹⁰ Zob.: J. Attali, *Zachód: 10 lat przed totalnym bankructwem*, Studio Emka, Warszawa 2010.

¹¹ A. Antoci, F. Sabatini, M. Sodini, *The fragility of social capital*, Department of Economics Working Papers, n. 551 – University of Siena, 2009, <http://www.econ-pol.unisi.it/quaderni/551.pdf> [20.12.2010].

¹² F. Sarracino, *Social Capital and Subjective Well-Being trends: Evidence from 11 European countries*, Department of Economics Working Papers n. 558 – University of Siena, 2009, <http://www.econ-pol.unisi.it/quaderni/558.pdf> [20.12.2010].

1980–2000, a były one zainspirowane między innymi badaniami społeczeństwa amerykańskiego, które wskazują na silną erozję kapitału społecznego w USA, która dokonała się w ciągu ostatnich 30 lat. Wyniki F. Sarracino są zachęcające, pokazują, że istnieje prawdopodobny związek pomiędzy poziomem kapitału społecznego a poczuciem szczęścia obywateli. Ogólnie trendy dotyczące społecznego kapitału (zaufanie do innych oraz uczestnictwo w organizacjach) są w Europie raczej pozytywne. Oznacza to, że kraje europejskie nie powielają wzorca Stanów Zjednoczonych. Widoczny jest jednocześnie kryzys instytucji – w ciągu ostatnich 20 lat miał miejsce trwały spadek zaufania europejskich obywateli do systemu sądowego, kościoła, armii i policji. Gdy wzięto pod uwagę pojedyncze kraje, okazało się, że jedyny kraj europejski, gdzie wyraźnie widoczny jest negatywny wzór społecznego kapitału to Wielka Brytania – wszystkie badane wskaźniki społecznego kapitału w omawianym okresie obniżyły się. Spadło tam również zaufanie do instytucji edukacyjnych. Ciekawe jest, że oba wspomniane państwa o malejącym kapitale społecznym to jednocześnie największe i najstarsze bastiony doktryny neoliberalnej.

Początek hegemonii neoliberalnej zaczął się bowiem od rządów Ronalda Reagana w USA i Margaret Thatcher w Wielkiej Brytanii. To na ich życzenie ekonomiści udowadniali, że sterowana przez rząd ekonomia jest nieefektywna. Jedynie ekonomia, która nie ma żadnych ograniczeń, jest w stanie zaspokajać potrzeby ludzi – oczywiście przede wszystkim konsumenckie. Ponadto w latach 80. XX wieku w sukurs ekonomistom przyszli przedstawiciele innych dziedzin nauki, na przykład socjobiolodzy tłumaczący, że w naturze człowieka nie leży, by poświęcać się dla innych. Wywodząca się jeszcze od Thomasa Hobbesa antropologiczna wizja *homo oeconomicus*, uwiarygodniła stwierdzenie M. Thatcher, że nie ma czegoś takiego jak społeczeństwo, są tylko jednostki. Był to jeden z powodów odrzucenia społecznej gospodarki rynkowej. Destrukcja przejawów społecznej solidarności, a nawet zanik, zgodnie z sugestią byłej Premier Wielkiej Brytanii M. Thatcher, samej idei społeczeństwa jako takiego pozostawia ziejącą wyrwę w porządku społecznym rodząc zachowania aspołeczne. Nie tworzymy więzi z innymi, nie mamy przyjaciół, nie jesteśmy członkami społeczności.

Czy nauczanie dobrego rzemiosła jest wyzwaniem współczesnej edukacji?

Kapitalizm skutecznie oddzielił biznes od zaspokajania potrzeb społecznych. W związku z tym nasza praca i jej wytwory nie są poddane bezpośredniemu osądowi wspólnoty, w której żyjemy. Przymioty, które cechowały rzemieślnika, rolnika, kupca dawały mu poczucie wartości własnej pracy i budowały szacunek społeczności. Globalizacja i na tym wywarła swoje piętno, co najlepiej oddają słowa Thomasa L. Friedmana: „Globalizacja tworząc świat, który stale od nas żąda byśmy zrywali więzi, na nowo odkrywali samych siebie, myśleli krótkoterminowymi kategoriami i byli elastyczni powoduje, że czujemy się zagubieni i mamy wrażenie, że jesteśmy pracownikami tymczasowymi”¹³.

Może stąd bierze się potrzeba docenienia sensu naszej pracy przez rodzinę czy sąsiadów. Podnoszona koncepcja budowy społeczeństwa obywatelskiego również

¹³ T.L. Friedman, *Lexus i drzewo oliwne – zrozumieć globalizację*, przeł. T. Hornowski, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2001, s. 515.

w wielu warstwach odwołuje się do solidarności społecznej opartej na etyce pracy, zaufaniu i tolerancji. Oddzielenie źródła utrzymania od gospodarstwa domowego narażało pracowników najemnym na anomie. Z kolei, jak stwierdza Zygmunt Baumann, oddzielenie biznesu od gospodarstwa domowego oznaczało „prawdziwą emancypację dla przedsiębiorcy, który miał rozwiązane ręce i nieomal nieograniczone możliwości realizowania swoich ambicji, mógł się już nie liczyć z zastanymi wyobrażeniami o wspólnotowym obowiązku”¹⁴. O odwiecznej tęsknocie do odnalezienia społecznego wymiaru pracy świadczy również historia amerykańskiego filozofa Matthew Crawforda, który porzucił najpierw karierę uniwersytecką, a później pracę w *think tanku* i realizując pasję z młodości otworzył zakład naprawy starych motocykli. Swoje doświadczenia opisał w książce „Shop Class as Soulcraft”¹⁵, która stanowi apoteozę dobrej, opartej na doświadczeniu, intuicji i wiedzy pracy rzemieślniczej. Warsztat zaś jest zarówno rzeczywistym, jak i symbolicznym miejscem wymiany doświadczeń i budowania relacji między spotykającymi się tam osobami. Dobrze koresponduje to ze słowami Waldemara Furmanka: „Praca wpływa na fizyczny rozwój człowieka, wyzwala w nim inicjatywę i twórczą aktywność myślenia, dostarcza przeżyć estetycznych, przynosi radość i zadowolenie. Jednocześnie stanowi też niekiedy źródło trudności, zmartwień i niepowodzeń oraz wprowadza człowieka w stan niezadowolenia, zniechęcenia, a nawet frustracji”¹⁶. Powrót do skromniejszego, bardziej zgodnego z naturą życia, pielęgnowania talentów manualnych i odbudowa autentycznych więzi społecznych stanowi być może antidotum na neoliberalne frustracje. Z drugiej strony, jak stwierdza Tomasz Szkudlarek, w sytuacji przełomu kulturowego wyraźnie uaktywnia się reakcja „przeciw współczesności” kierowana sentymentem ku utraconej pewności, ku porządkowi, mitycznej monolityczności i hierarchiczności starego świata. Jest to wyraźny element współczesnej dyskusji edukacyjnej¹⁷. Ta tęsknota za bardziej przemyślanym światem osadzonym w wolniej, zgodnie z naturą płynącym czasie doskonale kontrastuje z filozofią przywołanego już M. Zuckerberga, który twierdzi, że kluczem do prawdziwych innowacji jest „move fast and break things”. Ken Robinson, specjalista ds. innowacyjności i zasobów ludzkich, doradca między innymi UNESCO i KE na konferencji TED (Technology, Entertainment, Design), stwierdził, że system edukacji, stworzony do obsługi rewolucji przemysłowej, będący kopią systemu uniwersyteckiego i ugniatający tworzywo dzieci i młodzieży metodami nierzadko siłowymi, nie jest w stanie sprostać różnorodności ludzkich predyspozycji. Niegdyś ważne, bo elitarne, dyplomy szkół i uczelni dziś straciły na znaczeniu ponieważ stały się dobrem powszechnie dostępnym i częściej niż powodem do satysfakcji są przyczyną frustracji. Żeby stawić czoło nieprzewidywanej przyszłości musimy myśleć o ekologii ludzkich talentów, pielęgnując ich różnicowanie¹⁸.

¹⁴ Z. Baumann, *Wspólnota*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008, s. 44.

¹⁵ Zob.: M. B. Crawford, *Shop Class as Soulcraft: An Inquiry into the Value of Work*, Penguin Group Incorporated, USA 2010.

¹⁶ W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 81.

¹⁷ T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydaw. „Impuls”, Kraków 2009, s. 73.

¹⁸ Zob.: K. Jalochocki, *Zrób to zen*, „Polityka” 2010, nr 29, s. 61–61.

Trudno jest odnaleźć złoty środek między liberalną wolnością a silnymi działaniami instytucji państwa. Przed podobnym dylematem stoi edukacja. Czy zdać się całkowicie na wolny rynek, czy z pomocą subwencji państwa pielęgnować pewne wartości, stanowiące kanon wiedzy i umiejętności. Z. Baumann zadaje pytanie, czy edukacja ma poddać się „surowym kryteriom rynku i mierzeniu społecznej przydatności produktów uniwersyteckich na podstawie rozrachunku popytu, uznaniu oferowanego przez nie *know how* za jeszcze jeden towar zmuszony do walki o swoje miejsce na niemożliwie zapchanych półkach supermarketów, za jeszcze jeden towar wśród innych towarów, którego wartość jest funkcją rynkowego sukcesu”¹⁹. Rozwijając tę myśl dalej stwierdza, że „zbiorowo zdegradowani przez prawa rządzące rynkiem intelektualści stają się gorliwymi zwolennikami stosowania kryteriów rynkowych w życiu uniwersyteckim: taki czy inny projekt lub kurs jest dobry i wartościowy, ponieważ jest rynkowy, dobrze się sprzedaje – a możliwość jego sprzedaży (odpowiedź na zapotrzebowanie, spełnienie potrzeb siły roboczej, oferowanie takich usług, na które istnieje zapotrzebowanie w przemyśle) ma zostać podniesione do rangi najważniejszego kryterium właściwego programu nauczania”²⁰. Sprzyjać tej koncepcji ma również system zewnętrznego, zunifikowanego oceniania, jako metoda obiektywnego pomiaru wiedzy. Testy tego rodzaju są niewątpliwie proste i szybkie, ale niszczą kreatywne myślenie. Poddawani nim uczniowie przez całą drogę szkolną uczą się skutecznego „zdawania testów”, aby móc dostać się do dobrej szkoły wyższego szczebla. Nie ma tu miejsca na indywidualizm, twórczość, samodzielne myślenie i odkrywanie świata. Rynek pracy i ścieżka kariery czekają! Przeciwwstawieniem tej sytuacji jest ucieczka od świata komercji i izolacja nauki w swoistej niszy. Taka postawa podkreśla rangę depozytariuszy wiedzy i ich duchowe przywództwo społeczne, ale równocześnie przez brak weryfikacji społecznej przydatności naraża na „casus nieprzydatności”.

Zakończenie

Celem tego artykułu było jedynie zasygnalizowanie złożonych społecznych i ekonomicznych uwarunkowań funkcjonowania edukacji we współczesnym świecie. W sposób istotny środowisko kształcenia skomplikowała rewolucja sieciowa, która dokonała się w ostatnich latach. Technologie informacyjne i komunikacyjne wkradły się we wszystkie dziedziny, przejawy i formy życia społecznego. Edukacja, która jest jego istotnym elementem i jednocześnie ma wyznaczać paradygmaty przygotowania do tego życia stanęła przed problemami typowymi dla sieciowej rzeczywistości z jej brakiem ściśle zdefiniowanych struktur lub przeciwnie nadmiarem struktur, nakładających się na siebie, przecinających się, wzajemnie niezależnych i nieskoordynowanych ze sobą. W tym współczesnym *matrixie* nie jest jasne, kto pełni rolę nauczyciela, a kto ucznia, kto jest depozytariuszem przekazywanej wiedzy, a kto znajduje się na przeciwnym końcu kanału transmisji, kto zaś decyduje o tym, które elementy wiedzy należy przekazać i warto sobie przyswoić, procesy edukacyjne nie są oddzielone jak należy od innych życiowych zobowiązań i transakcji. Bardzo dobrze tę złożoność

¹⁹ Z. Bauman, *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Wydaw. Naukowe GWP, Gdańsk 2008, s. 165.

²⁰ Ibidem.

konkludują słowa Z. Baumann: „układ pozbawiony kontroli, a nawet z definicji nie-poddający się takiej kontroli, podważa sens działań teoretyków i praktyków edukacji i sprawia, że można go postrzegać jako powód do zmartwienia”²¹.

Bibliografia

1. Antoci A., Sabatini F., Sodini M., (2009), *The fragility of social capital*, Department of Economics Working Papers, n. 551 – University of Siena, <http://www.econ-pol.unisi.it/quaderni/551.pdf> [20.12.2010].
2. Attali J., (2010), *Zachód: 10 lat przed totalnym bankructwem*, Studio Emka, Warszawa.
3. Baron-Polańczyk E., (2009), *Edukacja w chmurach – nowe trendy ICT*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2.
4. Bauman Z., (2008), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, Wydaw. Naukowe GWP, Gdańsk.
5. Baumann Z., (2008), *Wspólnota*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
6. *BrandZ Top 100 Millward Brown Optimor*, http://www.millwardbrown.com/Libraries/Optimor_BrandZ_Files/2011_BrandZ_Top100_Chart.sflb.ashx [10.05.2011].
7. Crawford M.B., (2010), *Shop Class as Soulcraft: An Inquiry into the Value of Work*, Penguin Group Incorporated, USA.
8. Friedman T.L., (2001), *Lexus i drzewo oliwne – zrozumieć globalizację*, przeł. T. Hornowski, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
9. Furmanek W., (2008), *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń.
10. Harvey D., (2008), *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa.
11. Jałochowski K., (2010), *Zrób to zen*, „Polityka”, nr 29.
12. Krugman P., *Ireland And Spain, Revisited*, from The Conscience of a Libral, <http://krugman.blogs.nytimes.com/> [14.12.2010].
13. Sarracino F., (2009), *Social Capital and Subjective Well-Being trends: Evidence from 11 European countries*, Department of Economics Working Papers n. 558 – University of Siena, <http://www.econ-pol.unisi.it/quaderni/558.pdf> [20.12.2010].
14. Szkudlarek T., (2009), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydaw. „Impuls”, Kraków.
15. *The new tech bubble. Irrational exuberance has returned to the internet world. Investors should beware*, The Economist Newspaper Limited, London (May 12th 2011) from the print edition, http://www.economist.com/node/18681576?Story_ID=18681576 [10.05.2011]
16. Walsh M., *comScore: Facebook Takes Lead In Time Spent* http://www.mediapost.com/publications/?fa=Articles.showArticle&art_aid=135476 [29.11.2010].

dr Eunika BARON-POLAŃCZYK

Uniwersytet Zielonogórski

e-mail: e.baron@eti.uz.zgora.pl

²¹ *Ibidem*, s. 155.

Kreatywny nauczyciel – to znaczy jaki?

A creative teacher – what does it mean?

Słowa kluczowe: kompetencje zawodowe nauczycieli, kształcenie ustawiczne, kreatywny nauczyciel, kompetencje kreatywne.

Key words: professional competences of teachers, lifelong learning, creative teacher, creative competence.

Abstract:

Out of various factors deciding on the quality and the productivity of the school work, undoubtedly a teacher and his professional competences are the most important. The teacher is an organiser, a manager and a carer. Fulfilling these functions in the integral way for personal and intellectual fulfilment of a pupil and for discovering and developing his creative potential is expected from a teacher.

Competitiveness, commitment, professionalism and responsibility, there are attributes recognised in the world of the teaching profession which should be considered in a widely understood educational context. These all features can only characterize a creative teacher.

Wprowadzenie

Spośród różnych czynników decydujących o jakości i efektywności pracy szkoły, najważniejszym jest niewątpliwie nauczyciel i jego kompetencje zawodowe. Nauczyciel jest organizatorem, kierownikiem oraz opiekunem. Od nauczyciela oczekuje się spełniania tych funkcji w sposób integralny, służący spełnieniu osobowemu i intelektualnemu ucznia, zapewnienia mu odkrywania oraz rozwoju jego potencjału twórczego.

Kompetencyjność, zaangażowanie, profesjonalizm oraz odpowiedzialność, to uznane w świecie atrybuty zawodu nauczyciela, które powinny być rozważane w szeroko rozumianym kontekście edukacyjnym. Te wszystkie własności mogą być tylko udziałem nauczyciela kreatywnego.

Celem opracowania jest określenie realizacji kompetencji nauczycielskich w procesie edukacyjnym, a w szczególności kompetencji kreatywnej.

1. Kompetencje zawodowe nauczycieli

Pojęcie **kompetencji** zawodowych nauczyciela weszło do terminologii pedagogicznej bardzo niedawno. Według Wincentego Okonia kompetencja to: *zdolność do osobistej samorealizacji (...) jest podstawowym warunkiem wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się* (Okoń, 2004, s. 185). Jest to również zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie, rozwinięta sprawność niezbędna do radzenia sobie z problemami (Koć-Seniuch, 2000, s. 228).

E. Goźlińska i F. Szlosek (1997, s. 52) kompetencje rozumieją jako: *przygotowanie zawodowe, zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności do wykonywania określonych zadań (...) potencjalne umiejętności, ujawniające się w chwili wykonywania danego zadania*. Podobne poglądy znajdujemy u Tadeusza Nowackiego. Z tą jednak różnicą, że autor dodaje, iż *terminu kwalifikacji używa się jeszcze, w przypadku gdy kwalifikacjom towarzyszy pełna odpowiedzialność za sposób ich użycia przez osobę wykwalifikowaną – a przez to właśnie kompetentną* (Nowacki, 2004, s. 100). Nauczyciel posiadający odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne wspomaga rozwój ucznia.

Według A. Grochulskiej (2002, s. 67) **kompetencje określają trzy cechy**. Są kategorią podmiotową, są kompetencją czyjąś, konkretnej osoby oraz jest to zachowanie wyuczone w indywidualnym doświadczeniu. Ponadto kompetencje są zdolnością rozpoznania przedmiotowych i podmiotowych warunków sytuacji społecznej, gdzie warunki przedmiotowe dotyczą celu i treści konkretnej sytuacji, natomiast warunki podmiotowe dotyczą postaw i nastawień. Trzecia cecha to zdolność do rekonstrukcji przyswojonych w indywidualnym doświadczeniu zachowań.

W. Furmanek (2007, s. 14) wśród licznych cech zauważa również, iż mają one możliwość przenoszenia na różne sytuacje zadaniowe. Optymalny rozwój zawodowy polega na aktywnej reorganizacji i integracji kompetencji nabytych w ciągu życia, przy czym większość kompetencji zawiera w sobie zdolność do generowania w sposób twórczy nowych zachowań, do różnorodnego kombinowania i przekształcania przyswojonych elementów.

2. Klasyfikacje kompetencji

Organizacja Współpracy i Rozwoju Gospodarczego (OECD), która w roku 1996 dokonała analizy oświaty średniego szczebla identyfikuje kompetencje z pojęciem umiejętności i wyróżnia następujące:

- 1) umiejętność pracy w zespole,
- 2) umiejętność komunikowania się i posługiwania się nowoczesną technologią informacyjną,
- 3) umiejętności rozwiązywania problemów,
- 4) umiejętność wysłuchiwanie innych i brania pod uwagę ich poglądów,
- 5) umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji,
- 6) posługiwanie się kilkoma językami,
- 7) porządkowanie i łączenie rozmaitych porcji wiedzy,

- 8) umiejętność radzenia sobie z niepewnością oraz złożonością,
- 9) umiejętność oceniania i organizowania własnej pracy (Furmanek, 2007, s. 16).

Denek za najważniejsze uznaje kompetencje „prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne i moralne” (Denek, 1998, s. 214–217). Zdaniem J. Skrzypczaka kluczowe są kompetencje „społeczne, kompetencje w zakresie myślenia heurystycznego, sprawność w samodzielnym nabywaniu wiedzy oraz kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej”¹.

Z kolei według S. Strykowskiego (2003 s. 23) kompetencje można podzielić na trzy grupy: **kompetencje merytoryczne, kompetencje dydaktyczno-metodyczne i wychowawcze**.

Analizę kompetencji nauczyciela szkoły współczesnej przedstawił również w swojej pracy S. Dylak (1995). Wyodrębnia on trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczyciela:

1. Kompetencje bazowe – pozwalają na porozumienie się nauczyciela z dziećmi, młodzieżą oraz współpracownikami.

2. Kompetencje konieczne – to te, bez których nauczyciel nie mógłby wypełniać szkolnych zadań edukacyjnych. Należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne. Dzięki kompetencjom autokreacyjnym nauczyciel jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej. Wśród kompetencji koniecznych najbogatszy obszar stanowią umiejętności realizacyjne, dzięki którym nauczyciel urzeczywistnia listę zadań edukacyjnych.

3. Kompetencje pożądane – które mogą, ale nie muszą, znajdować się w profilu zawodowym nauczyciela, ale mogą one być pomocne w zawodzie nauczyciela. Należą do nich zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką, muzyką czy życiem społecznym.

Ciekawy pogląd na temat przygotowania do zawodu nauczyciela w kategoriach kompetencji można znaleźć w pracy R. Kwaśnicy (1995). Uważa on, że niemożliwie jest pełne przygotowanie do zawodu nauczycielskiego. Oczekiwane kompetencje od nauczyciela są wciąż niewystarczające, bezustannie pozostają w ruchu, w rozwoju, stale wymagają zmian. To wszystko wynika z charakteru pracy nauczyciela, który działa w niepowtarzalnych i niecodziennych sytuacjach. Efektem tej pracy są zmiany w osobowości ucznia. Przygotowanie do zawodu nauczyciela należy rozumieć całościowo, a zarazem procesowo. Obejmuje ono osobowość nauczyciela, gdzie rozwój jest ciągłym procesem, jest stawaniem się człowiekiem, które nigdy nie ma końca. Z nauczycielem jest dokładnie tak samo. Autor biorąc pod uwagę rodzaje wiedzy, wyróżnia dwie grupy kompetencji: **praktyczno-moralne i techniczne**. W zawodzie nauczycielskim ważniejsze są kompetencje moralno-praktyczne, które odpowiadają charakterowi pracy nauczyciela oraz przesądzają o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się kompetencjami technicznymi.

W dniu 13 listopada 1997 r. na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN dotyczącym wymagań w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli jako podsta-

¹ J. Skrzypczak: „Wokół pojęcia kompetencji kluczowych i ich znaczenia w działalności zawodowej nauczycieli dorosłych”. „Edukacja Humanistyczna” 1999, nr 2, s. 27–34.

wę ich przygotowania do sprawowania funkcji kształcących, wychowawczych i zawodowych przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych. Proponowane standardy obejmują sześć kategorii: **kompetencje prakseologiczne, kompetencje komunikacyjne, kompetencje współdziałania, kompetencje kreatywne, kompetencje informatyczne i kompetencje moralne** (Dymek-Balcerek, 2001, s. 83–84).

3. Kompetencje kreatywne

Kompetencje kreatywne wyrażają się innowacyjnością i niestandardowością działań nauczyciela. Nauczyciel wykazuje się tymi kompetencjami, gdy zna swoistość działania pedagogicznego jako **działania niestandardowego**; umie uzasadnić preferencję działania na rzecz stymulowania procesów rozwojowych ucznia nad czynnościami nauczania. Potrafi również **wyzwalać kreatywność zachowań i samodzielność myślenia w procesach edukacyjnych, umie posłużyć się technikami badawczymi w rozpoznaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy podmiotowej**. Potrafi **myśleć krytycznie** i umie **stymulować rozwój** tego rodzaju myślenia u uczniów. Ponadto **posługuje się technikami twórczego rozwiązywania problemów** oraz potrafi **działać na rzecz zwiększenia autonomii zawodowej podmiotów edukacyjnych**. Wykazuje się **zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością**.

Kompetencje kreatywne wyrażają się również **czytelnością przekazywanych i interpretowanych informacji** oraz skutecznością podejmowanych przez nauczyciela działań edukacyjnych wobec uczniów oraz z ich udziałem.

Kompetencje kreatywne według Anny Grochulskiej należy rozpatrzyć w dwóch wymiarach:

Ø dyspozycji sprawnościowych określających poziom profesjonalizmu wyrażającego się zdolnością do reinterpretacji według osiągnięć nauk pedagogicznych, zdolnością rozumienia sytuacji edukacyjnych i rozwiązywania problemów z perspektywy sytuacji ucznia oraz znajomością projektowania zasad dydaktycznych i pedagogicznych,

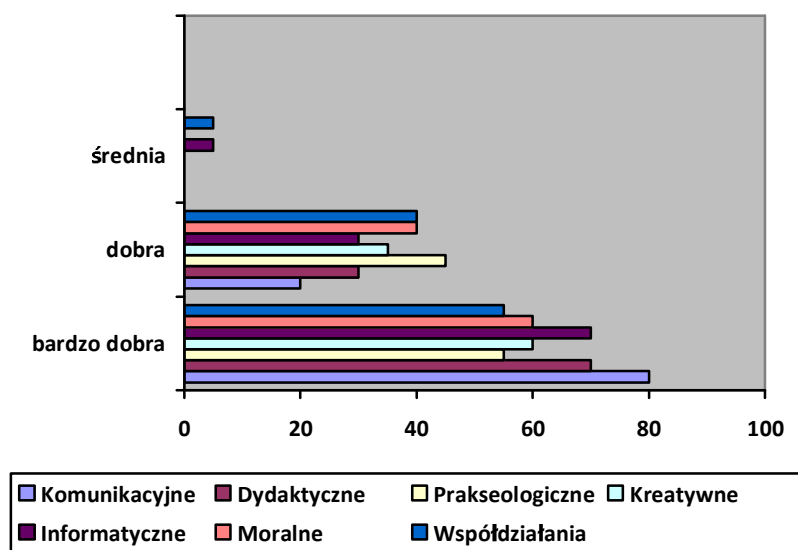
Ø indywidualnych właściwości spełniającego się podmiotu zdolnego do kierowania własnym rozwojem oraz rozwijania swoich wiadomości (Grochulska, 2002, s. 69).

4. Kompetencje nauczycieli – wyniki badań

W celu określenia kompetencji nauczycieli, a w szczególności realizacji kompetencji kreatywnych przeprowadzono badania ankietowe wśród 98 pedagogów gimnazjów. Dla przeprowadzonych badań nie miała znaczenia płeć badanych, ich staż pracy oraz przedmiot, którego uczą. Odpowiedzi były porównywalne. Poniższy wykres przedstawia realizację wszystkich kompetencji przez nauczycieli gimnazjum.

Z badań wynika, że 80% ankietowanych nauczycieli najlepiej realizuje kompetencje komunikacyjne. Świadczyć to może o tym, że większość nauczycieli ma dobry kontakt z uczniami i współpracownikami, posiadają umiejętność słuchania uczniów, rozumieją treść ich wypowiedzi i intencji. 70% respondentów bardzo dobrze realizuje

kompetencje informatyczne. Wynika to z faktu, że informatyka w dzisiejszych czasach jest nierozłącznym elementem naszego życia. Duże znaczenie mają również kompetencje dydaktyczne. 70% ankietowanych oceniła je bardzo dobrze. Nauczyciele współpracują z uczniami, mają bogaty warsztat nauczycielski, wykorzystują różnorodne materiały dydaktyczne na zajęciach.



Wykres 1. Ocena realizacji kompetencji nauczycieli

Najsłabszym elementem jest realizacja kompetencji współdziałania. Tylko 55% ankietowanych oceniała je bardzo dobrze.

Największą rozbieżność odnotowano w odpowiedziach dotyczących realizacji kompetencji kreatywnej. Kompetencje kreatywne posiadają nauczyciele, którzy charakteryzują się rozwiązywaniem problemów, wykazują samodzielność myślenia i działania. 60% ankietowanych w pełni realizuje te kompetencje, a 40% na poziomie dobrym. Szczegółowe dane o realizacji tej funkcji przedstawia tabela 1.

Analizując wyniki badań wśród nauczycieli, można zauważyć, że najlepiej radzą sobie z planowaniem własnego rozwoju zawodowego (połowa badanych w pełni realizuje to zadanie). Kolejną kategorią, którą nauczyciele realizują w pełni, jest badanie własnej praktyki, dokonywanie zmian. Ma to związek z poprzednią kategorią. Jeśli nauczyciel dokonuje takich badań, widzi potrzebę zmian, to potrafi również zaplanować studia podyplomowe, kursy czy inne formy kształcenia, w których powinien uczestniczyć. Znaczna część ankietowanych samokształci się (43%). Niepokoi jednak niewielki odsetek badanych, którą nie podejmują samokształcenia (33%). Dla realizacji kompetencji kreatywnej ważne jest myślenie krytyczne, a to jest udziałem tylko 39% ankietowanych. Czy pozostali nauczyciele uczą krytycznego myślenia swoich uczniów? Można przypuszczać, że nie. To na pewno jest niepokojące. Ponad 30% nauczycieli prowadzi eksperymenty pedagogiczne, postrzega osoby, rzeczy i zjawiska

niestandardowo. Najmniej ankietowanych stosuje innowacje (22%) i tworzy swój warsztat pracy (25%). Kompetencja kreatywna to ważny element pracy nauczycielskiej. Posiadając ją, nauczyciel ma możliwości kształtowania samego siebie oraz własnego środowiska. Jest również otwarty na inne osoby. Mając takie własności, jest w stanie oddziaływać na uczniów przygotowując ich do kreatywnego radzenia sobie w różnych sytuacjach, podejmowania próby rozwiązywania problemów oraz właściwego decydowania o działaniach.

Tabela 1. Ocena realizacji kompetencji kreatywnej

Umiejętności	Realizuję		Czasami realizuję		Brak realizacji	
	N	%	N	%	N	%
Stosowanie innowacji	22	22,4	34	34,7	42	42,9
Prowadzenie eksperymentów pedagogicznych	34	34,7	32	32,7	32	32,7
Postrzeganie osób, rzeczy i zjawisk w sposób niestandardowy	34	34,7	41	41,8	23	23,5
Tworzenie i przetwarzanie elementów warsztatu pracy	25	25,5	40	40,8	33	33,7
Umiejętność myślenia krytycznego	38	38,8	25	25,5	35	35,7
Planowanie własnego rozwoju	50	51,0	36	36,7	12	12,2
Samokształcenie	42	42,9	24	24,5	32	32,7
Badanie własnej praktyki, dokonywanie zmian	48	49,0	24	24,5	26	26,5

Przeprowadzona ankieta pozwoliła poznać kompetencje współczesnego nauczyciela, jego przygotowanie do pełnienia tego zawodu, a przede wszystkim realizację kompetencji kreatywnej.

Zakończenie

Nauczyciel na każdym etapie swojej pracy zawodowej powinien pamiętać, że jego kompetencje nie są stałe. Należy je ciągle doskonalić, ponieważ raz uzyskane nie wystarczają na całą aktywność zawodową. Placówki oświatowe powinny wspierać nauczycieli w takich działaniach jak organizowanie różnych kursów, seminariów czy szkoleń.

Współczesny nauczyciel powinien dążyć do rozwoju i doskonalenia swoich kompetencji, ponieważ otaczający nas świat ciągle zmusza nas do nabywania nowych umiejętności, ale również człowiek jest tak skonstruowany, aby ciągle podnosić swoje wartości i ciągle się doskonalić. Takie podejście współczesnego nauczyciela zaowocuje więk-

szą efektywnością działania w pracy, co spowoduje wzrost zaangażowania uczniów w przebieg lekcji. Należy jednak pamiętać, że bez silnej motywacji i środków umożliwiających dalsze pogłębianie kompetencji jakkolwiek rozwój będzie niemożliwy.

Bibliografia

1. Denek K., (1998), *Kompetencje nauczycieli*, w: *O nowy Kształt edukacji*, (red.) K. Denek. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
2. Dylak S., (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań.
3. Dymek-Balcerek K., (2001), *Nauczyciel kompetentny, czyli jaki?* [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, red. E. Sałata, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom, s. 83–84.
4. Furmanek W., (2007), *Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki*, w: *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki*, (red.) W. Furmanek, M. Duris, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
5. Goźlińska E., Szlosek F., (1997), *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom: ITeE.
6. Grochulska A., (2002), *O obszarach kompetencji zawodowych nauczyciela. Próba zarysowania problemu*, w: *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*, (red.) T. Gomuła, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
7. Koć-Seniuch G., (2000), *Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich*, w: *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, (red.) G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, Białystok.
8. Kwaśnica R., (1995), *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczyciela w myśleniu*, w: *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, (red. H. Kwiatkowska i T. Lewowicki), Warszawa.
9. Nowacki T.W., (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom: ITeE.
10. Okoń W. (2007) *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa: Wydanie Akademickie „Żak”.
11. Skrzypczak J., (1999), *Wokół pojęcia kompetencji kluczowych i ich znaczenia w działalności zawodowej nauczycieli dorosłych*. Edukacja Humanistyczna nr 2.
12. Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo empi.

dr Elżbieta SAŁATA
Politechnika Radomska
e-mail: esa3@wp.pl

Edukacja ustawiczna w projektach Unii Europejskiej

Małgorzata SZPILSKA, Tomasz KUPIDURA
Instytut Technologii Eksploatacji PIB, Radom

Aktywność zawodowa społeczności lokalnej w kontekście regionalnych strategii kształcenia ustawicznego

Activity of a local community in the labour market in the context of regional lifelong learning strategies

Key words: lifelong learning, local community, regional strategies, distance professional counselling, activity in the labour market.

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, społeczność lokalna, regionalne strategie, doradztwo na odległość, aktywność zawodowa.

Streszczenie

Procesy postępującej globalizacji nie tylko podkreślają znaczenie uczenia się przez całe życie, ale również wymagają od osób dorosłych zdobywania nowych informacji, doskonalenia umiejętności i weryfikacji ich wiedzy i wartości w obliczu nowych wymagań i zmian. Krajowe strategie kształcenia ustawicznego nie są w stanie sprostać specyficznym wymogom poszczególnych regionów. Jednocześnie, poradnictwo zawodowe staje się coraz bardziej istotnym narzędziem walki z bezrobociem. W odpowiedzi na te wyzwania, w kontekście kształcenia ustawicznego podejmowane są regionalne inicjatywy, m.in. międzynarodowy projekt WiSaR oraz *@ktywna Wieś – Praca dla Aktywnych*.

Background

The ongoing development of ICT makes the flow of and access to information easier, enable active participation in virtual networks, facilitate crossing the borders in both virtual and real world. In the knowledge-based society, the intellectual capital is far more important than the material one. These processes support the proceeding globalization, not only emphasize the significance of lifelong learning but also require from adult people acquiring new information, improving their skills and verification of their knowledge and values to face new requirements and ongoing changes.

The article undertakes the following problems:

- participation in lifelong learning,
- role and importance of the regional lifelong learning strategies in the context of the national documents,
- role of professional counselling in the context of continuing education.

Role and importance of lifelong learning

The lifelong learning issue is widely discussed at European and national level, and in the context of economic crisis and building the knowledge-based society more and more often at local level.

The issues of the lifelong learning in Poland are regulated by documents which are in close correlation with the EU policy. At the European level *the Europe 2020 Strategy* is the applying document. This is a strategy for smart growth and sustainable development for a social inclusion, which continues the goals defined by the Lisbon strategy. The 5 targets for the EU in 2020:

- Employment - 75% of the 20-64 year-olds to be employed.
- R&D/innovation - 3% of the EU's GDP (public and private combined) to be invested in Research&Development / innovation.
- Climate change / energy – greenhouse gas emissions 20% (or even 30%, if the conditions are right) lower than 1990; 20% of energy from renewables; 20% increase in energy efficiency.
- Education - Reducing school drop-out rates below 10% at least 40% of 30-34-year-olds completing third level education.
- Poverty/social exclusion - at least 20 million fewer people in or at risk of poverty and social exclusion.¹

In the context of this document, the issue of lifelong learning is becoming more and more important.

According to the data gathered by Eurostat, more than a third of the EU population between 25-64 years participate in formal or non-formal education and training. There are significant country differences in participation rates according to the results from the first Adult Education Survey. Young people participate more and there are minor differences between males and females. Among those participating, a large

¹ *Europe 2020. Strategy for smart and sustainable growth for a social inclusion*, European Commission, Brussels 2010. http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm

majority participate in non-formal education and training and over 80% of the non-formal activities are job-related. About 6% participate in formal education and training (fig. 1).

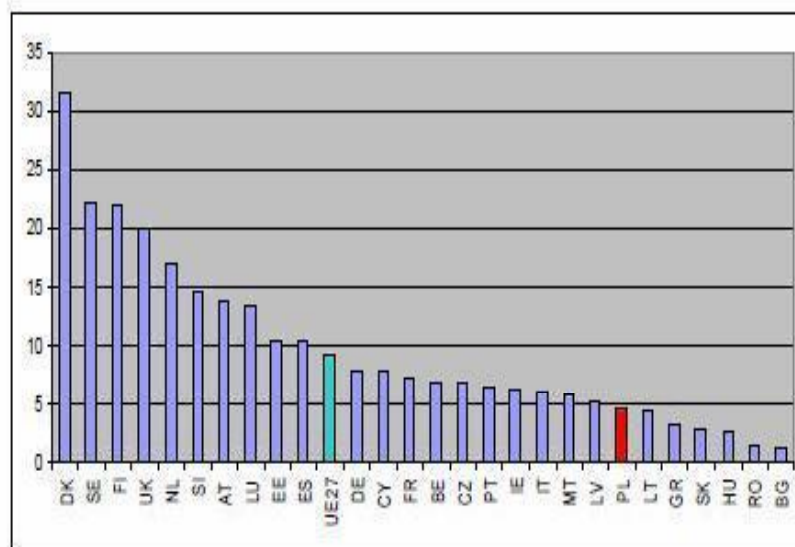


Fig. 1. Participation in education and training in EU, 2009 [%]

Source: based on Eurostat data.

Against the background of the EU countries, the participation in lifelong learning is not at a very high level.

In Poland, *The Strategy for Lifelong Learning till 2010* was a binding document till 2010 passed by the Ministry Council on 8 July 2003. Strategic goal of the national lifelong learning strategy was to offer support and orientation for individual development and stimulating innovativeness and creativity of an individual. It should improve the organization of work and development of a knowledge-based society. It is in accordance with the EU policy aimed at active citizenship, personal fulfillment, adaptation to ongoing changes and getting the employment.

Currently, the binding document in Poland is *The Perspective of Lifelong Learning* – the project of the strategic document passed on 4.02.2011 by the Inter-resorts Team for Lifelong Learning, Ministry of Education. The main aim of this document is supporting the coherent and complex attitude towards lifelong learning considered by all strategic national development documents, including European integration – implementation in Poland the lifelong learning policy and European Qualification Framework. The strategic aim of this document is: well-educated children and youth prepared for lifelong learning and adult people improving their competences and qualifications according to the challenges to be faced in their career, social and private life. Operational aims of the document are oriented at:

- creativity and innovativeness,
- clear and coherent national system of qualifications,

- diverse and available offer of the early education,
- education and training adapted to the economy's needs and changes at the labour market,
- work environment and social engagement favouring the dissemination of adult education².

Poland (together with Bulgaria, Greece, Romania and Slovakia) are in the group of the EU countries with the lowest rate of the lifelong learning development in people between 4-64. Therefore, it is necessary to support the participation in lifelong learning and undertaking this issue not only at national but also at regional and local level.

Regional lifelong learning strategies – WiSaR project

By definition, the national strategies for lifelong learning cannot give adequate consideration to the requirements and specific circumstances of individual regions. Above all the economically disadvantaged areas often see approaches and strategies in all areas of lifelong learning that inadequately address regional requirements. It is against this background that in many regions the demand for a regional specification of lifelong learning strategies arises, which is above all expected to take the local economic conditions and frameworks into consideration. Considering above problems, the WiSaR project (*Regional Economy-oriented Strategies for Lifelong Learning*) has been established within the transnational partnership: Schulungszentrum Fohnsdorf (Austria - leader), Dimitra Institute (Greece), Institute for Sustainable Technologies - National Research Institute (Poland), COOP Institute of Education (Slovakia), School Centre Ptuj (Slovenia).

The project was aimed at the development of a common structure of the regional lifelong learning strategy and its adaptation in 5 partner countries (Austria - Upper Mur Valley region, Greece – Thessaly region, Poland – Radom region, Slovakia – Nitra region, Slovenia – Podravje region) considering the specifications of all regions. In order to support future implementation of the strategies and accuracy of their contents, the strategies have been developed together with the decision makers from the economy, policy, labour market and education, and discussed in all countries during the focus groups. The strategies developed on the basis of this co-operative approach shall be established in the regions for their long-term utilization. This document of the model strategy, therefore, is the example of the regional lifelong learning strategy including specific requirements of the regions participating in the project. By establishing these strategies, the partners working within the WiSaR project were focused on supporting these regions to cope with the challenges which educational and economic systems will face in the future.

Against the background of the regional lifelong learning strategies, individual methods have been developed to match offer and demand, competence requirements and to integrate them into the available education and training programmes (formal and non-formal) offered in the selected regions.

² *The Perspective of Lifelong Learning – the project of the strategic document passed on 4.02.2011 by the Inter-resorts Team for Lifelong Learning, Ministry of Education, www.men.gov.pl*

The results delivered by the WiSaR project at the middle of this year shall provide the participating regions with sustainable strategies for lifelong learning matching the needs of the regional stakeholders. The process of the strategy implementation shall be also supported by the programmes and initiatives being undertaken at the regional and local level, e.g. projects funded with support from the EU funds.

Activity of a local community in the labour market

In the context of the ongoing changes and specific requirements of all regions, the career paths play significant role, therefore the demand for specialists giving advice and support concerning the local labour market requirements is growing. The development of new technologies influence on the access to the labour market in general and still will in the future, therefore professional counselling is becoming more and more popular. The distance counselling is the alternative form of professional counselling. The most popular service provided within professional counseling is the Individual Action Plan (IAP). IAP is treated as a process facilitating customer training solution (to obtain and maintain employment). Offered counselling services help to the unemployed and job seekers to assess their own needs in terms of employment, choose the right goal for professional development, enhance their attractiveness and help them achieve independence in the labour market.

@ktywna Wieś – Praca dla Aktywnych (Active Village – Work for the Active, Operational Programme: Human Capital) is one of the regional initiative undertaken in the field of professional counselling in Zwoleń region last year. The aim of the project was to support activity of the county community in the labour market and improve their employability through the use of ICT in distance professional counselling. The project involved 64 adults with minimal professional preparation - up to 34 years old, including those without professional experience, the elderly (over 45 years old) who has difficulties in complying with the requirements of modern market economy and the long-term unemployed, farmers, farmers' spouses, family members who wished to take up employment outside the agriculture sector. The project's activities included among others: activating workshops, distance professional counselling (383 on-line sessions), development of training materials. As a part of the project, 61 Individual Action Plans have been developed to support people in job-seeking processes. As a result, 13 job-seekers have found a job, 12 people were assigned to take some training and over 80 people participated in local seminars and workshops organized within the project.

The project's ideas shall be developed after its completion in 51 local e-points networked in eSycyna.

Summary

In the face of ongoing changes in the economy, continuous reflection on the life-long learning issue in the wider context including a regional specificity is necessary. Continuing adult education plays significant role in combating poverty and social exclusion and promoting good practices for sustainable development. Lifelong learning

is important in solving educational and global problems. It is even of a higher importance in the globalization era, which is characterized by violent changes, integration and technological development. National initiatives which are currently more often undertaken in regional and local dimension help to provide adult people with required knowledge and skills to improve the quality of their life.

Literatura

1. Bednarczyk H., Gawlik T., Kupidura T. (red.), (2005), *Europejskie idee i inspiracje edukacyjne*, ITeE – PIB, Radom.
2. *Europe 2020. Strategy for smart and sustainable growth for a social inclusion*, European Commission, Brussels 2010, http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm [dostęp: 7.11.2011].
3. *Global Report on Adult Learning and Education*, (2009), UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg.
4. Kacprzak M. (red.), (2011), *Regional economy-oriented strategy for lifelong learning*, Radom.
5. *The Perspective of Lifelong Learning – the project of the strategic document passed on 4.02.2011 by the Inter-resorts Team for Lifelong Learning*, Ministry of Education, www.men.gov.pl [dostęp: 28.10.2011]

mgr Malgorzata SZPILSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
malgorzata.szpilska@itee.radom.pl

mgr inż. Tomasz KUPIDURA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
tomasz.kupidura@itee.radom.pl

Tribologia. Międzynarodowa sieć badawczo-szkoleniowa dla młodych pracowników nauki – WEMESURF

**Tribology. International research and training
network for early stage researchers - WEMESURF**

Słowa kluczowe: 6. Program Ramowy UE, tribologia, sieć badawczo-szkoleniowa Marie Curie, staże doktoranckie i doktorskie.

Keywords: 6th EU Frame Work Programme, tribology, Marie Curie Research and Training Network, doctoral and postdoctoral fellowships.

Abstract

In years 2006–2010, ITeE – PIB realised European Union scholarships for junior scientists in tribology area, being a research and training network of Marie Curie 6th Framework Programme, the project acronym was WEMESURF. The project involved 14 partners (7 universities, 4 research and development units and three industrial partners) from 9 European countries.

At the consortium partners employed 22 people: 12 junior researchers with less than 4 years of scientific experience without a doctoral degree, for 3 years, and 10 people with PhD, employed for one year. They came from 11 European and 4 Asian countries.

The Marie-Curie 6th Framework Programme has proved very beneficial instrument in contributing to the creation of the European Research Area (ERA). 22 junior scientists could develop their professional skills and obtain a doctoral degree. In the course of three years of work and training cycle they were prepared to carry out international projects with the highest scientific and technical level.

Wprowadzenie

W latach 2002–2006 6. PR był głównym instrumentem UE służącym do finansowania badań w Europie. W praktyce przyznane do realizacji projekty trwały do końca 2010 roku. Program ten, zaproponowany przez Komisję Europejską i przyjęty 3 czerwca 2002 roku przez Radę Ministrów i Parlament Europejski, został otwarty dla publicznych i prywatnych, małych i dużych podmiotów.

6. Program Ramowy Unii Europejskiej obejmował swym działaniem dziedzinę nauki, badań i innowacji. Głównym celem 6.PR było przyczynienie się do stworzenia

Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA – ang. *European Research Area*) poprzez lepszą integrację i koordynację rozproszonych prac badawczych prowadzonych w Europie.

Celami strategicznymi programu były:

- rozwój prawdziwie europejskiej, wyposażonej w najlepsze umiejętności społeczności naukowej oraz wspieranie prac naukowych i technicznych najwyższej jakości prowadzonych w ramach ponadnarodowych projektów z wykorzystaniem mobilności naukowców,
- pobudzanie ponadnarodowej współpracy w dziedzinie badań zwłaszcza między przemysłem a szkołami wyższymi,
- stworzenie środowiska przyjaznego innowacyjności, które będzie promować transfer technologii, a także chronić własność intelektualną i stymulować rozwój kapitału ludzkiego.

Osiągnięcie celów strategicznych byłoby niemożliwe bez zaangażowania wielu tysięcy pracowników nauki o odpowiednio wysokim przygotowaniu do prowadzenia prac badawczych i o dużej mobilności. W uznaniu dla znaczenia „nowej wiedzy” i „transferu wiedzy” 6. PR przewidział działalność szkoleniową nastawioną na ogólną poprawę jakości badań prowadzonych w Europie poprzez wykształcenie i zaangażowanie młodych pracowników nauki wyszkolonych w najsilniejszych ośrodkach badawczych w Europie. W tym celu budżet na programy szkoleniowe w 6. PR został znacznie zwiększony w stosunku do poprzednich programów.

Kluczowym instrumentem 6. Programu Ramowego w tym zakresie był system stypendiów Marie Curie. Działalność stypendialna stanowiła wartościowy wkład w badania europejskie zwłaszcza poprzez zachęcanie młodych pracowników naukowych do podejmowania i kontynuowania kariery zawodowej w dziedzinie nauki i techniki.

W Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w latach 2006–2010 realizowano projekt stypendialny typu Marie Curie o akronimie WEMESURF będący siecią badawczo-szkoleniową dla młodych pracowników nauki. Autorzy niniejszego artykułu pragną podzielić się z czytelnikiem doświadczeniami i refleksjami z realizacji projektu.

Idea utworzenia sieci szkoleniowej dla młodych pracowników nauki mającej na celu ukształtowanie i wyszkolenie wybitnych jednostek wynikała z konieczności zwiększenia liczby absolwentów wyższych uczelni o wysokim światowym poziomie wykształcenia w obszarze tribologii¹. Uzyskane wykształcenie, nawet na najlepszych uniwersytetach europejskich, nie dawało wystarczającej wiedzy i doświadczenia do podjęcia prac badawczo-rozwojowych w obszarze tribologii. Kontynuowanie kształcenia w pojedynczych instytucjach bardzo często okazywało się niewystarczające dla osiągnięcia wysokiego poziomu pozwalającego na rozwój prawdziwie europejskiej, wyposażonej w najlepsze umiejętności społeczności naukowej. Kolejną barierą był

¹ Tribologia jest nauką o tarcu i procesach towarzyszących tarcu. Do ważnych procesów towarzyszących tarcu, a mających duże znaczenie techniczne, należą procesy zużywania materiałów trących oraz smarowanie. Nazwa wywodzi się od greckich słów *tribos*-tarcie, *logos*-nauka.

brak mobilności pracowników nauki. Skutkowało to brakiem odpowiednio przygotowanych kadr do podjęcia realizacji najwyższej jakości prowadzonych w ramach ponadnarodowych projektów.

Członkowie konsorcjów realizowanych międzynarodowych projektów w obszarze tribologii (COST Akcja 532, Wirtualny Instytut Tribologiczny – VTI), w których uczestniczył także Instytut, wystąpili z wnioskiem do Komisji Europejskiej o utworzenie międzynarodowej sieci badawczo-szkoleniowej dla młodych pracowników nauki w obszarze tribologii.

W wyniku zawartego porozumienia powołano konsorcjum dla realizacji sieci badawczo-szkoleniowej (*Marie Curie Research Training Networks – RTN*) o akronimie WEMESURF² pn. „Badanie mechanizmów zużywania oraz cech użytkowych warstwy wierzchniej w aspekcie prognozowania trwałości i kryteriów jakości – od mikro- do nano – skali” (ang. *Characterisation of wear mechanisms and surface functionalities with regard to life time prediction and quality criteria – from micro to the nano-range*). W konsorcjum wzięło udział 14 partnerów (7 uniwersytetów, 4 jednostki badawczo-rozwojowe i trzech partnerów przemysłowych – tabela 1) z 9 krajów (rys. 1).

Tabela. 1. Organizacje członkowskie konsorcjum projektu WEMESURF

Lp.	Partner / Wydział	Akronim	Kraj
1 (Koordynator)	AC ² T research GmbH Austrian Center of Competence for Tribology	AC ² T	Austria
2	Philips Applied Technologies Tribology & Bearing Technology Group	PHILIPS	Holandia
3	École National Supérieur Des Mines De Paris Center For Materials	ARMINES	Francja
4	Institute of Nuclear Research of the Hungarian Academy of Sciences; Cyclotron Department	ATOMKI	Węgry
5	OptoServ GmbH	OPTO	Niemcy
6	NanoFocus AG	NANO	Niemcy
7	Vienna University Of Technology Institute for General Physics	TUW	Austria
8	SKF Engineering & Research Centre B.V.	SKF	Holandia
9	University of Hannover Institute for Measurement and Control Technique	UHANN	Niemcy
10	Institute for Sustainable Technologies, National Research Institute (ITeE – PIB)	ITeE – PIB	Polska
11	University of Ljubljana Centre for Tribology, Technical Diagnostics and Hydraulics	LUT	Słowenia
12	University of studies of Milan The Interdisciplinary Centre for Nanostructured Materials and Interfaces (Cimaina)	UNIMI	Włochy
13	Imperial College School of Engineering	IMPERIAL	Wielka Brytania
14	Cardiff University Department of Mechanical Engineering	CU	Wielka Brytania

² www.wemesurf.net



Rys. 1. Organizacje członkowskie konsorcjum projektu WEMESURF

Interdyscyplinarny i wielonarodowy charakter sieci, obejmujący znane uniwersyte europejskie, czołowe jednostki badawczo-rozwojowe oraz przedstawicieli przemysłu zainteresowanego wdrażaniem opracowanych efektów i zatrudnieniem najwyższej klasy specjalistów gwarantował osiągnięcie najwyższych standardów kształcenia. Sieć badawczo-rozwojowa została powołana do istnienia i uzyskała dofinansowanie z Komisji Europejskiej na cztery lata 2006–2010 w ramach kontraktu nr MRTN-CT-2006-035589.

W wyniku trwającej ponad rok rekrutacji u partnerów konsorcjum zatrudniono 22 osoby: 12 młodych pracowników nauki poniżej 4 lat pracy naukowej bez stopnia doktora (ESR – ang. *Early Stage Researcher*) na 3-letnie staże i 10 osób z tytułem doktora na roczne staże (ER – ang. *Experienced Researcher*). Osoby zatrudnione w projekcie pochodziły z 11 krajów europejskich i z 4 krajów azjatyckich – tab. 2.

Zgodnie z zasadami obowiązującymi w projektach Marie Curie instytucja goszcząca nie mogła zatrudniać osób z własnego kraju. Miało to nadać międzynarodowy charakter sieci i zintensyfikować mobilność młodych pracowników nauki. Każdy ze stypendystów odbywał szkolenia i prowadził badania nie tylko w instytucji macierzystej, ale również w stażach, zwykle trwających od 1 do 3 miesięcy, przynajmniej u dwóch partnerów konsorcjum. Czynnikiem mającym zachęcać młodych pracowników do partycypowania w sieci miały być:

- możliwość rozwoju kariery zawodowej w dynamicznie rozwijającym się obszarze nauki,

Tab. 2. Instytucje goszczące i kraj pochodzenia stypendystów projektu WEMESURF

Kod stypendysty	Instytucja goszcząca	Kraj pochodzenia stypendysty
ESR 01	AC ² T (Austria)	Włochy
ESR 02	AC ² T (Austria) / ATOMIKI (Węgry)	Włochy
ESR 03	ARMINES (Francja)	Białoruś
ESR 04	NANO (Niemcy)	Tajlandia
ESR 05	TUW (Austria)	Polska
ESR 06	SKF (Holandia)	Hiszpania
ESR 07	UHANN (Niemcy)	Chiny
ESR 08	ITeE-PIB (Polska)	Rumunia
ESR 09	LUT (Słowenia)	Portugalia
ESR 10	UNIMITT (Włochy) / PHILIPS (Holandia)	Turcja
ESR 11	IMPERIAL (Wielka Brytania)	Polska
ESR 12	CU (Wielka Brytania)	Włochy
ER 01	AC ² T (Austria)	Rumunia
ER 02*	AC ² T (Austria)	Wielka Brytania
ER 03	ARMINES (Francja)	Słowacja
ER 04*	ATOMIKI (Węgry)	Wielka Brytania
ER 05	NANO (Niemcy)	Pakistan
ER 06	TUW (Austria)	Grecja
ER 07	SKF (Holandia)	Szwecja
ER 08	UHANN (Niemcy)	Hiszpania
ER 09	ITeE-PIB (Polska)	Estonia
ER 10	LUT (Słowenia)	Hiszpania
ER 11	IMPERIAL (Wielka Brytania)	Turcja

* Stanowiska ER 02 i ER 04 jako związane tematycznie zostały obsadzone przez jedną osobę.

- praca w międzynarodowym konsorcjum, liczne kontakty naukowe i zawodowe, możliwość odbywania stażów w jednostkach badawczo-rozwojowych i u partnerów przemysłowych,
- możliwość uzyskania stopnia doktora nauk technicznych,
- dobre zarobki równe średniemu uposażeniu w 25 krajach UE na zajmowanym stanowisku.

Z przeprowadzonej przez koordynatora analizy dotyczącej motywacji młodych pracowników tzw. ESR do zatrudnienia się w sieci największe znaczenie miała możliwość znalezienia dobrej pracy, korzyści finansowe oraz zdobycie doświadczenia w wykonywanym już zawodzie.

Korzyści płynące z uczestnictwa w sieci badawczo-szkoleniowej były szczególnie atrakcyjne dla młodych pracowników nauki wywodzących się z biednych krajów azjatyckich (Chiny, Tajlandia, Pakistan, Indie, Turcja) oraz z najbiedniejszych krajów europejskich (Białoruś, Rumunia, Słowacja, Polska). Osobną grupę stanowili absolwenci uczelni krajów zachodnich, w których obecny kryzys finansowy znacznie wcześniej dotknął młodych dobrze wykształconych ludzi niemogących znaleźć zatrudnienia w swoich krajach (Grecja, Portugalia, Hiszpania, Włochy).

Podstawową barierą dla rekrutacji najzdolniejszych osób był fakt, że pracownicy naukowcy, posiadający zatrudnienie na uniwersytetach i w jednostkach badawczo-rozwojowych obawiali się o utratę pracy w macierzystej jednostce po trzyletnim okresie zatrudnienia za granicą. Skutkowało to tym, że żadna z zatrudnionych w sieci osób nie była wcześniej pracownikiem instytucji będącej członkiem konsorcjum. Ponadto wielu potencjalnych kandydatów odstraszał fakt opuszczenia kraju zamieszkania na 3 lata, co mogłoby mieć negatywny wpływ istniejące więzi ludzkie i sytuację rodzinną.

Projekt WEMESURF trwał cztery lata, w toku których przeprowadzono 12 trzyletnich staży doktoranckich i 10 rocznych doktorskich. Zorganizowano ponad 30 szkoleń teoretycznych i praktycznych, 16 spotkań organizacyjnych i trzy szkoły letnie. Przeprowadzono ponad 50 wykładów tematycznych. Wykonano setki prac badawczych. Przeprowadzono ok. 40 badawczych staży stypendystów, zwykle dwu- lub trzymiesięcznych, u partnerów konsorcjum. Ponadto opracowano ponad 100 publikacji naukowych, a wyniki prac przedstawiono na prawie 20 konferencjach naukowych.

Zakład Tribologii ITeE – PIB był zaangażowany w prace naukowe i organizacyjne sieci WEMESURF. W instytucie zatrudniono 2 stypendystów (1 ESR i 1 ER) oraz zorganizowano jeden miesięczny staż doktorancki. Zorganizowano spotkanie robocze (rys. 2) oraz warsztaty szkoleniowe (rys. 3) dla wszystkich uczestników sieci. Wykonano zaplanowany cykl szkoleń stypendystów. Przeprowadzono prace badawcze uwieńczone pracą doktorską stypendystki Mihaeli Vlad, pod kierunkiem prof. dr hab. inż. Mariana Szczerka, obronioną w lipcu 2010 r. w jęz. angielskim na Wydziale Mechanicznym Politechniki Łódzkiej.

Znaczne było również zaangażowanie pracowników ITeE – PIB w sprawy organizacyjne sieci. Dr inż. Remigiusz Michalczewski pełnił funkcję zastępcy kierownika projektu (*vice-manager*) WEMESURF odpowiedzialnego za nadzór nad prawidłowym, zgodnym z wymogami Komisji Europejskiej przebiegiem szkoleń i prac badawczych stypendystów.



Rys. 2. Uczestnicy spotkania projektu WEMESURF w ITeE – PIB (6 marca 2008)



Rys. 3. Warsztaty Tribologiczne w ITeE – PIB (7 marca 2008)

Z realizacją projektu WEMESURF wiązało się wiele korzyści dla Europy, a także dla Polski. Podstawową korzyścią było uzyskanie lepszej integracji i koordynacji rozproszonych prac badawczych. Nawiązano liczne kontakty naukowe, które procentują po dzień dzisiejszy. Rozwiązano wiele problemów badawczych z obszaru tarcia, zużycia i smarowania. Zaangażowane w projekt zespoły badawcze mogły korzystać z wiedzy o doświadczenia partnerów konsorcjum. Natomiast interdyscyplinarny charakter sieci pozwolił na zaangażowanie specjalistów z obszaru budowy i eksploatacji maszyn, chemii, fizyki i inżynierii materiałowej. Wyniki wspólnych prac publikowano w periodykach o światowym zasięgu, zaś opracowane patenty zostały wdrożone w przemyśle.

Sieć badawczo-szkoleniowa WEMESURF była dedykowana młodym pracownikom nauki i można powiedzieć, że zakończyła się pełnym sukcesem. Stypendyści zostali zaangażowani w prace zespołów badawczych realizujących naukowe i wdrożeniowe projekty międzynarodowe o najwyższym europejskim poziomie naukowym i technicznym. Uzyskali bardzo wysokie, unikatowe w skali światowej, przygotowanie, niezbędne dla realizacji najwyższej jakości prac naukowych i technicznych prowadzonych w ramach ponadnarodowych projektów z wykorzystaniem mobilnych naukowców. Wielu z nich przygotowało swoje prace doktorskie broniące na znanych europejskich uczelniach (m.in. Imperial College w Londynie, Uniwersytet w Wiedniu, Politechnika Łódzka, Uniwersytet w Lulei).

Szczególną uwagę zwrócono na losy młodych pracowników po zakończeniu pracy sieci. W dobie globalnego kryzysu i wzrastającego bezrobocia zwłaszcza wśród młodych ludzi, zdobyte umiejętności zawodowe okazały się bezcenne. Młodzi, pracownicy sieci WEMESURF tzw. ESR, mający unikatowe w skali światowej, przygotowanie zawodowe, na ogół nie wrócili do swoich macierzystych krajów. Ich wysokie wykształcenie dawało im przewagę w osiągnięciu zatrudnienia w bogatych krajach Europy Zachodniej (Niemcy, Wielka Brytania, Austria, Holandia, Szwecja). Podobną drogę wybrała także stypendystka wykształcona w ITeE – PIB, która nie wnioskowała o kontynuację zatrudnienia w kraju ze względu na rażąco niski poziom wynagrodzeń w stosunku

do uzyskanych kwalifikacji zawodowych. Bez problemu znalazła ona zatrudnienie w laboratorium petrochemicznym w Anglii (Oxford). Podobną drogę kariery zawodowej wybrali stypendyści z Polski. Po zakończonym stypendium nie wrócili oni do kraju, lecz zasilili grono polskiej emigracji zarobkowej. Pocieszeniem jest fakt, że uzyskali oni zatrudnienie w renomowanych instytucjach w Austrii i Anglii.

Inną drogę kariery wybrali pracownicy doświadczeni tzw. ER, ze stopniem doktora. Większość z nich po zakończeniu pracy w sieci, zyskawszy międzynarodowe doświadczenie wróciła do swoich macierzystych uczelni.

Podsumowując, programy Marie-Curie 6. Programu Ramowego są bardzo interesującym i korzystnym instrumentem przyczyniającym się do stworzenia Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA). Wielu młodych pracowników nauki mogło rozwijać swoje umiejętności zawodowe i uzyskać stopień doktora. Programy Marie-Curie są bardzo korzystne dla najlepszych instytucji badawczych europejskich krajów, które po zakończeniu projektu mogą zatrudniać wysoko wykwalifikowanych pracowników, przygotowanych merytorycznie do prowadzenia projektów międzynarodowych o najwyższym poziomie naukowym i technicznym.

dr inż. Remigiusz MICHALCZEWSKI

Instytut Technologii Eksploatacji PIB, Radom

e-mail: remigiusz.michalczewski@itee.radom.pl

prof. dr hab. inż. Marian SZCZEREK

Instytut Technologii Eksploatacji PIB, Radom

e-mail: marian.szczerek@itee.radom.pl

Jolanta RELIGA

Instytut Technologii Eksploatacji PIB, Radom

Sylvia IPPAVITZ

Szulungszentrum Fohnsdorf, Austria

Outplacement jako proces wspierający włączenie społeczne

Outplacement as a process supporting social inclusion

Słowa kluczowe: outplacement, bezrobocie, szkolenia na stanowisku pracy, tutor, mentor.

Key words: outplacement, unemployment, training at the work place, tutor, mentor.

Abstract

The school-work transition is continuously a serious challenge for young people in the majority of the European countries.

International partnership of six EU countries proposed a supporting system for mentors and tutors, realizing the processes of outplacement being aimed at the optimisation of adjusting the qualifications of (job-seekers) to the needs of employers.

Article presents the unified European outplacement framework within the project.

Wprowadzenie

Powszechne włączenie społeczne obywateli Unii Europejskiej to dziś jeden z najważniejszych celów Wspólnoty. To jeden z trzech priorytetów rozwoju UE w perspektywie następnej dekady sformułowanych w strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju *Europa 2020*¹. Dokument ten wytycza konkretne, wymierne cele do osiągnięcia w roku 2020. Jednym z nich jest uzyskanie wskaźnika zatrudnienia wśród osób w wieku 20–64 lata na poziomie 75%. Można więc zadać pytanie: *Jak wspomóc te działania na poziomie lokalnym? Jak optymalizować procesy dopasowywania kwalifikacji aktualnych i przyszłych pracowników do oczekiwań pracodawców?*

Młodzież na polskim rynku pracy

Realia polskiego rynku pracy odbiegają od przytaczanych powyżej założeń dotyczących poziomu zatrudnienia. Płynne wejście na rynek pracy bezpośrednio po ukończeniu szkoły to ciągle poważne wyzwanie. Analiza danych Ministerstwa Pracy

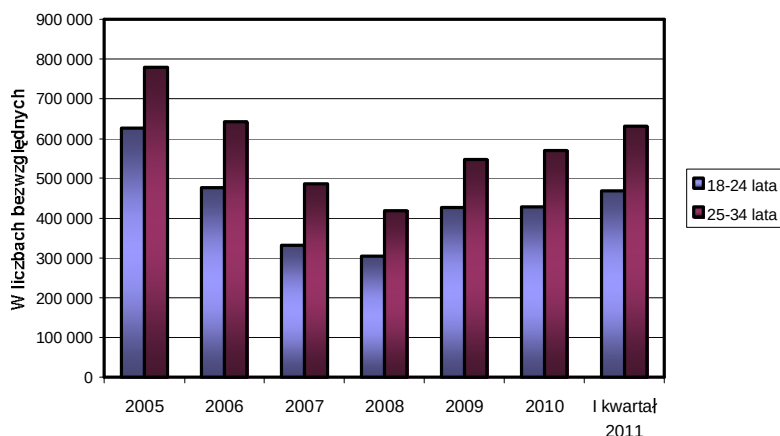
¹ *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. KOM (2010), Bruksela 2010, s. 5.

i Polityki Społecznej² wskazuje, że udział osób do 25 roku życia w ogólnej liczbie zarejestrowanych bezrobotnych, w ciągu kilku ostatnich lat wykazuje tendencję rosnącą. Wzrasta również bezwzględna liczba bezrobotnych wśród osób młodych (rys. 2). Tym bardziej uzasadnione wydaje się uznanie tej grupy osób, za będące w szczególnej sytuacji na rynku pracy (zgodnie z art. 49 Ustawy z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy).



Rys. 1. Udział osób bezrobotnych do 25 roku życia w ogólnej liczbie bezrobotnych

Źródło: Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2009 roku Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/Analizy/2009_osoby_młode_na_ryнку_pracy.pdf



Rys. 2. Liczba bezrobotnych wśród osób młodych w Polsce na przestrzeni lat 2005–2011

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych MPiPS.

² Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2009 roku, MPiPS, www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/File/Analizy/2009_osoby_młode_na_ryнку_pracy.pdf

Interesujących danych dostarcza analiza struktury bezrobotnej młodzieży pod względem posiadanego doświadczenia zawodowego (tabela 1). Wskazuje ona, że ponad 50% bezrobotnych w wieku do 25 roku życia nie posiada żadnego stażu zawodowego, a 23% legitymuje się niewielkim stażem, nieprzekraczającym jednego roku. A zatem można wnioskować, że ponad 70% młodzieży wymaga wsparcia w pozyskaniu pierwszego doświadczenia zawodowego.

Tabela 1. Bezrobotni ogółem i w wieku do 25 roku życia według poziomu wykształcenia, stażu pracy (stan na dzień 31 marca 2011 r.)

Specyfikacja		Liczba bezrobotnych ogółem		Liczba bezrobotnych w wieku do 25 roku życia	
		W liczbach bezwzględnych	w %	W liczbach bezwzględnych	w %
Razem		2 133 916	100,0	469 336	100,0
wykształcenie:	wyższe	223 489	10,5	37 236	7,9
	policealne i średnie zawodowe	465 292	21,8	115 906	24,7
	średnie ogólnokształcące	236 458	11,1	118 702	25,3
	zasadnicze zawodowe	605 292	28,3	88 842	18,9
	gimnazjalne i poniżej	603 385	28,3	108 650	23,1
Staż pracy (doświadczenie zawodowe)	do 1 roku	333 520	15,6	110 302	23,5
	1–5	480 490	22,5	107 523	22,9
	5–10	284 630	13,3	4 046	0,9
	10–20	312 111	14,6	–	–
	20–30	222 067	10,4	–	–
	30 lat i więcej	68 114	3,2	–	–
	Bez doświadczenia	432 984	20,3	247 465	52,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych: Statystyki strukturalne maj 2011.
<http://www.psz.praca.gov.pl>

Na podstawie zidentyfikowanych podobnych problemów napotykanym przez młodzież różnych krajów w dostępie do zatrudnienia zrodził się międzynarodowy projekt Leonardo da Vinci *Support for People with difficulties on employment Access-European Outplacement Framework* (Wsparcie dla osób poszukujących lub zmieniających zatrudnienie) – projekt EOF.

Międzynarodowe partnerstwo projektu EOF skupia instytucje naukowo-badawcze i szkoleniowe z siedmiu krajów europejskich: Austrii (koordynator), Słowenii, Słowacji, Danii, Grecji, Polski i Portugalii.

Jako nadrzędny cel współpracy wyznaczono doskonalenie procesu poszukiwania zatrudnienia oraz optymalizację procesów dostosowywania kwalifikacji osób poszukujących zatrudnienia do potrzeb przedsiębiorców.

Europejskie ramy outplacementu – inicjatywa ponadnarodowa

Projekt jest próbą reakcji, z jednej strony na potrzeby szkoleniowe grupy docelowej (ludzie młodzi poszukujący pracy po raz pierwszy, zmieniający miejsce zatrudnienia lub będący w sytuacji długotrwałego bezrobocia), z drugiej zaś – na fakt ciągle niezaspokojonego zapotrzebowania na pracowników z odpowiednimi kwalifikacjami.

Osiągnięcie celu uwarunkowane jest między innymi właściwym zestawem kompetencji osób zaangażowanych w procesy outplacementu³. Ponieważ w ramach projektu skoncentrowano się na procesach szkoleń zawodowych na stanowisku pracy, główną grupą bezpośrednich odbiorców rezultatów projektu obok **tutorów** (pracowników instytucji szkoleniowych: trenerów, doradców zawodowych pracujących z osobami bezrobotnymi i zagrożonymi bezrobociem; pracowników działów rozwoju zasobów ludzkich; pracowników instytucji rynku pracy) byli również **mentorzy** – pracownicy przedsiębiorstw zaangażowani w procesy szkolenia na stanowisku pracy nowych pracowników, praktykantów, stażystów – przyszłych pracowników.

Partnerstwo projektu EOF opracowało i pilotażowo wdrożyło **europejskie ramy outplacementu**, zdefiniowane jako struktura wieloelementowa zawierająca:

- Ujednoliconą definicję terminu „outplacement”, uwzględniającą różne uwarunkowania krajowych systemów edukacyjnych, usług rynku pracy, uwarunkowania prawne, polityczne, gospodarcze i społeczne⁴;
- *Katalog Dobrych Praktyk*, czyli katalog narzędzi outplacementowych stosowanych w instytucjach partnerskich;
- *Przewodnik Metodologiczny dla Mentorów i Tutorów* wspierający ich pracę zawodową, między innymi poprzez zdefiniowanie wymaganych profili kompetencji obydwu grup uczestników, skatalogowanie ich zadań i obowiązków, aż po propozycje konkretnych narzędzi – kart pracy. Instytucje partnerskie realizujące projekt wybrały różne formy dotarcia do grupy odbiorców przewodnika metodologicznego dla mentorów i tutorów. Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB zdecydował o wydaniu wersji drukowanej wspomnianego opracowania⁵;
- Model szkoleń podnoszących kompetencje tutorów i mentorów w zakresie kształtowania umiejętności jak najszybszej integracji na rynku pracy wśród osób bezrobotnych lub zagrożonych bezrobociem.

Wszystkie wymienione elementy składające się na europejskie ramy outplacementu dostępne są w siedmiu językach na stronie internetowej projektu⁶.

³ Outplacement zdefiniowany został w ramach partnerstwa realizującego projekt EOF jako: *Proces wsparcia osób poszukujących (nowego) zatrudnienia. Jest to proces łączący odbiorców usług wsparcia (bezrobotnych lub zagrożonych zwolnieniem), instytucje szkoleniowe i instytucje rynku pracy, celem kreowania nowych warunków dla zatrudnienia. Oznacza to zarówno identyfikację możliwości zatrudnienia, jak zwiększanie dostępu do nowych miejsc pracy*, w: Edukacja Ustawiczna Dorosłych 2/2010, s. 89–90.

⁴ Jw.

⁵ J. Religa (2011), *Przewodnik Metodologiczny dla Tutorów i Mentorów*, Radom, ITeE – PIB

⁶ European Outplacement Framework: www.eu-eof.net [17.08.2011].

Model wsparcia dla tutorów i mentorów

Wyzwaniem stojącym przed mentorami i tutorami uczestniczącymi w procesach outplacementu jest wykorzystanie posiadanej wiedzy w procesie szkolenia młodej osoby na stanowisku pracy, tak aby rozwijać jej indywidualny potencjał i zwiększać możliwości jej awansu społecznego.

W zaproponowanym modelu mentoringu i tutoringu osoba szkolona wysuwana jest na pierwszy plan, jako kierująca aktywnie i samodzielnie swoim procesem edukacyjnym. Tutorzy i mentorzy działają w charakterze moderatorów procesu nauczania i uczenia się.

Zaproponowana koncepcja odpowiada zatem podejściu konstruktywistycznemu. Jego głównym założeniem jest samodzielność osoby uczącej się w odniesieniu do procesu pracy i nauki. Uczenie się jest aktywnym procesem budowania wiedzy, inicjowanym przez interakcję osoby uczącej się ze środowiskiem. Wiedza wygenerowana w ten sposób ma zawsze pierwiastek osobisty, tzn. jest nabywana i stosowana w określonych warunkach (kontekście) i zależna od czasu, środowiska, w którym żyjemy i pracujemy. Aktywne, twórcze i refleksyjne zintegrowanie doświadczenia z koncepcją samego siebie jest decydującym krokiem do rozwoju osobowości.

Prace w ramach projektu oraz dotychczasowe doświadczenia instytucji partnerskich wykazały, że udany proces mentoringu nie zależy od profilu kształcenia czy szkolenia zawodowego. Najważniejszymi wskaźnikami sukcesu jest właściwe rozumienie znaczenia procesów tutoringu i mentoringu oraz profil osobowości tutora i mentora. Dlatego elementem wsparcia zaproponowanego w ramach projektu są modelowe szkolenia dla tutorów i mentorów mające na celu podniesienie kompetencji umożliwiających im skuteczne wsparcie osób bezrobotnych lub zagrożonych bezrobociem w poszukiwaniu zatrudnienia.

Pilotażowa weryfikacja

W sześciu krajach europejskich realizujących projekt EOF odbyła się weryfikacja programów poprzez zorganizowanie i przeprowadzenie pilotażowych szkoleń. Organizatorem szkoleń w Polsce był Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB w Radomiu, we współpracy z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Warszawie, Filia w Radomiu.

Pilotażowe szkolenie dla tutorów odbyło się w kwietniu bieżącego roku. Do udziału w nim zaproszono 17 osób: doświadczonych trenerów i szkoleniowców pracujących z różnymi grupami zawodowymi (bezrobotnymi i poszukującymi pracy, nauczycielami, pracodawcami, kadrą zarządzającą w biznesie, studentami); przedstawicieli Centrum Informacji Zawodowej i Planowania Kariery Urzędu Pracy (na co dzień pracujących z osobami bezrobotnymi, uczestniczącymi w negocjacjach w przypadku zwolnień grupowych) oraz pracowników naukowo-dydaktycznych Politechniki Radomskiej (największej uczelni w regionie), posiadających doświadczenie w organizacji staży oraz praktyk dla absolwentów i studentów. Były to osoby zainteresowane procesem doskonalenia swoich kompetencji. 7 osób spośród wymienionych posiadało doświadczenie w tutoringu (doradztwie indywidualnym).

Fakt zastosowania celowego doboru uczestników szkolenia skutkowało ich dużym zainteresowaniem realizowaną tematyką oraz zaangażowaniem i gotowością do aktywnego udziału w zajęciach i dzielenia się swoimi doświadczeniami.

Szkolenie zostało zaplanowane jako trzydniowe. Zakres tematyczny obejmował kilka modułów, w tym: gospodarka a rynek pracy; proces doradztwa dla osób bezrobotnych, zagrożonych bezrobociem i wykluczeniem społecznym; outplacement i narzędzia jego wdrażania; współpraca instytucji szkoleniowych z przedsiębiorstwami; podstawy coachingu i jego techniki.

Prowadzącymi poszczególne moduły byli zarówno eksperci instytucji organizatora (w tym zespół projektu EOF), jak i eksperci zewnętrzni. Każdy z prowadzących dysponował własnymi materiałami szkoleniowymi. Uzupełnienie stanowił opracowany w ramach projektu EOF *Przewodnik Metodologiczny dla Mentorów i Tutorów* oraz *Katalog Dobrych Praktyk*. Spośród zasobów katalogu, do prezentacji i analizy w trakcie 2 dnia szkolenia wybranych zostało kilka narzędzi: „rozmowa informacyjna” (narzędzie znane i stosowane w Słowenii), „kurs mentorski” (narzędzie duńskie) oraz tzw. „prezentacja firmy” (Austria).

Wyniki ewaluacji wskazały na duże zainteresowanie uczestników tematyką szkolenia. Zwrócono uwagę na dobrze dobrany czas przeznaczony na poszczególne tematy, co pozwoliło zrealizować postawione cele szkolenia. Uczestnicy wskazali, że szczególnie przydatne w ich codziennej praktyce zawodowej będą zaprezentowane i przetestowane w trakcie szkolenia narzędzia outplacementu, omówione psychologiczne aspekty współpracy z osobami młodocianymi i bezrobotnymi, międzynarodowe ujęcie procesów doradztwa dla osób bezrobotnych.

Posiadane doświadczenie w specyficznej formie działalności szkoleniowej, jaką jest tutoring miało znaczący wpływ na oczekiwania uczestników co do rezultatów szkolenia. Doświadczeni tutorzy oczekiwali poszerzenia swoich wiadomości i umiejętności w zakresie świadczenia pomocy osobom poszukującym zatrudnienia, ze szczególnym uwzględnieniem doświadczeń zagranicznych. Trenerzy bez doświadczenia w tutoringach oczekiwali treści pozwalających im właściwie pojąć rolę tutora, scharakteryzować jego profil zawodowy, a w przyszłości jak najlepiej wypełniać obowiązki wypływające z tutoringów. Oczekiwali wskazówek, w jaki sposób efektywnie współpracować z „podopiecznymi” (osobami bezrobotnymi lub zagrożonymi bezrobociem), ale jeszcze większym zainteresowaniem cieszyły się kwestie nawiązywania i realizacji współpracy z przedsiębiorstwami, czy też ogólnie – budowy właściwych relacji międzyludzkich.

Wyniki ewaluacji pilotażowego szkolenia wykazały, że większość biorących w nim udział trenerów wskazała na potrzebę szczegółowej specyfikacji kryteriów doboru uczestników (pod względem kwalifikacji wyjściowych i doświadczenia w zakresie tutoringów) dla uniknięcia sytuacji, w której część treści merytorycznych jest pewnej grupie uczestników znana (większa homogenizacja grup).

Jako jeden z najważniejszych elementów przyszłych – właściwych szkoleń tutorów i mentorów uznana została budowa platformy ich współpracy (networking). Stąd, w zweryfikowanych (na skutek przeprowadzonych pilotaży) programach szkoleń uwzględniono element „sieciowania”. Zaplanowano spotkania obydwu grup uczestników (mentorów i tutorów) zarówno w trakcie samych szkoleń, jak i w miesiąc po ich zakończeniu. Doświadczenia instytucji partnerskich wskazywały bowiem, iż właściwe

relacje i współpraca pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu outplacementu stanowią jeden z warunków jego sukcesu. Mimo iż przeważająca część uczestników szkolenia pilotażowego w Radomiu świetnie się znała i współpracowała ze sobą na co dzień, specyfika tematu oraz włączenie do niej aspektu doświadczeń międzynarodowych wywołało długą i interesującą dyskusję.

W maju bieżącego roku, w Radomiu odbyło się również pilotażowe seminarium dla mentorów, czyli pracowników przedsiębiorstw i pracodawców zainteresowanych procesami doradztwa, zaangażowanych w procesy szkoleń na stanowisku pracy (np. stażystów, praktykantów, nowych pracowników). Uczestnicy seminarium reprezentowali różne branże lokalnego przemysłu i usług, np. przedsiębiorstwa budowlane, transportowe; zakłady usług gastronomicznych, hotelarskich, remontowych.

Ponieważ pojęcie mentora w rozumieniu projektu EOF (czyli opiekun, przewodnik, wzór do naśladowania dla nowych pracowników⁷) oraz zjawisko mentoringu są w rzeczywistości polskiego rynku pracy właściwie nieznane, nikt spośród uczestników nie posiadał doświadczenia w tym obszarze działalności.

Brak tradycji stopniowego wprowadzania nowych pracowników do środowiska pracy i obejmowania ich opieką psychologiczną oraz mentoringiem zawodowym wynika z jednej strony z przeszłości gospodarczo – politycznej naszego kraju oraz z drugiej – z aktualnej stopy bezrobocia nawet wśród pracowników posiadających wysokie kwalifikacje. Pracodawcy, zamiast angażować się w adaptację i przyuczenie nowego pracownika do pracy na określonym stanowisku pracy, wolą poszukiwać osób, które legitymują się już wszystkimi wymaganymi kwalifikacjami.

Dlatego należało przyjąć nieco odmienne cele i formułę realizacji pilotażowego testowania programu szkolenia dla (potencjalnych) mentorów. Czas trwania szkolenia został zredukowany do 1 dnia. (był to jeden z podstawowych warunków zaangażowania się pracowników firm). Uwzględnione zostały wszystkie zaplanowane przez ponadnarodowe partnerstwo projektu obszary tematyczne, ale w zmniejszonym wymiarze czasowym.

Celem seminarium, jaki postawili sobie organizatorzy było zainteresowanie uczestników mentoringiem, naświetlenie z jednej strony – korzyści jakie wynikają dla przedsiębiorstwa oraz z drugiej strony – obowiązków jakie nakłada na mentora sprawowanie opieki nad nowym pracownikiem (profil i zadania mentora). Zaprezentowano też doświadczenia innych krajów UE, w których system mentoringu został usankcjonowany, posiada wdrożone rozwiązania prawne i organizacyjne.

Takie były też oczekiwania samych uczestników, którzy chcieli przede wszystkim zdobyć wiedzę na temat obowiązków związanych ze sprawowaniem funkcji mentora. Bardzo interesującym elementem programu seminarium okazał się temat budowy właściwych relacji pomiędzy mentorem a kadrami zarządzającą przedsiębiorstwem oraz pozostałymi pracownikami (potrzeba budowy atmosfery akceptacji dla zwolnienia mentora z części codziennych obowiązków zawodowych na rzecz jego zadań związanych ze sprawowaniem opieki nad nowym pracownikiem, stażystą, praktykantem).

Końcowa ewaluacja seminarium wykazała bardzo pozytywny oddźwięk wśród uczestników oraz przyniosła kilka cennych rekomendacji dla ostatecznej wersji pro-

⁷ J. Religa (2011), *Przewodnik Metodologiczny dla Tutorów i Mentorów*, Radom, ITeE – PIB, s. 14–15

gramu szkolenia mentorów. Wskazano na potrzebę zaangażowania w tego typu szkolenia nie tylko samych mentorów, ale i przedstawicieli kadry zarządzającej celem zmiany ich świadomości, budowy poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby wsparcia mentorów w ich pracy. Uczestnicy pilotażowego seminarium zwrócili uwagę, iż nie każdy pracownik jest w stanie określić swoje predyspozycje do pracy jako mentor. Celowe wydaje się zatem opracowanie prostych i krótkich testów (psychologicznych), które pomogły by im w podjęciu decyzji o zaangażowaniu się w mentoring. Podobnie jak w przypadku szkoleń dla tutorów, również uczestnicy seminarium dla mentorów wskazywali na potrzebę wymiany doświadczeń pomiędzy tymi dwiema grupami zaangażowanymi w procesy outplacementu.

Podsumowanie

Rezultaty pilotażowego szkolenia dla tutorów i seminarium dla mentorów są pozytywne i obiecujące. Zachęcają do kontynuacji prac nad udoskonaleniem programów oraz objęciem szkoleniami szerszej grupy odbiorców. Stanowią szansę na popularyzację procesów mentoringu wśród polskich pracodawców i pracowników, których poczucie odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej ciągle wzrasta. Wykazana wśród pilotażowej grupy potencjalnych mentorów gotowość zaangażowania się w szkolenia na stanowisku pracy napawa optymizmem na poprawę sytuacji na rynku pracy młodych ludzi, w tym szczególnie osób bez doświadczenia zawodowego.

Aktualnie w ramach partnerstwa ponadnarodowego trwają prace nad adaptacją obydwu programów szkolenia zgodnie z wynikami ewaluacji grup pilotażowych. Ostateczne rezultaty prac prezentowane będą podczas konferencji podsumowującej projekt. Odbędzie się ona 7–8 września 2011 roku w Danii. Wszystkich zainteresowanych tematyką mentoringu i tutoringów oraz rezultatami współpracy w ramach projektu EOF zachęcam do bezpośrednich kontaktów z zespołem realizującym projekt oraz do analizy i komentarzy zasobów jego strony internetowej.

Bibliografia

1. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*. Polish Journal of Continuing Education 2/2010.
2. *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*. KOM (2010), Bruksela.
3. *European Outplacement Framework*: www.eu-eof.net [16.08.2011]
4. *Kolegium tutorów*: www.tutoring.pl [14.07.2011]
5. Religa J. (2011), *Przewodnik Metodologiczny dla Tutorów i Mentorów*, ITeE – PIB, Radom.
6. Budzyński M., Czekierd P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembruska A., (2009), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, praca zbiorowa pod redakcją, Wrocław.
7. Zakrzewska A., (2007), *Ewaluacja kształcenia nauczycieli i tutorów*, „Meritum” 2/3 (6).

mgr Jolanta RELIGA

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom
e-mail: jola.religa@itee.radom.pl

Sylvia IPPAVITZ

Schulungszentrum Fohnsdorf, Austria
e-mail: s.ippavitz@szf.at

System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla osób o niskich kwalifikacjach

Supporting system for nonformal and informal
learning for low-skilled workers
SkillSup

Słowa kluczowe: kompetencje zawodowe, proces pracy, pakiet edukacyjny, doskonalenie zawodowe, edukacja pozaformalna, uczenie się nieformalne, platforma informatyczna, e-pakiet, e-learning.

Key words: professional competencies, process of work, educational package, professional improvement, nonformal education, informal education, Internet platform, e-package, e-learning.

Abstract

In the article, there are presented the experiences of the ITeE-PIB in the area of improvement and diagnosing of competencies, which are the source of inspiration for the Leonardo da Vinci – Transfer of Innovation (SkillSup). The aims of the project include the methodological and technological requirements for designing and implementing interactive materials prepared for distance learning (e-packages) with the use of Internet platform.

Wprowadzenie

Technologie informatyczne w edukacji ustawicznej są sposobem interaktywnego działania w procesie nauczania–uczenia się, który wzbogaca możliwości procesu dydaktycznego. Ze względu na swoje cechy i bogactwo oferowanych możliwości znalazły odzwierciedlenie w priorytetach strategii krajowych i programów międzynarodowych. Niepodważalne zalety e-learningu, którymi są: ograniczenie kosztów nauczania, zwiększenie dostępności dalszego podnoszenia kwalifikacji, ciągły dostęp do wiedzy, możliwość konsultacji eksperckich, indywidualizacja kształcenia, ciągła kontrola postępów w nauce, pozwalają prognozować, że technologia ta wniesie nową jakość do edukacji ustawicznej oraz przez rozwój zawodowy osób i przedsiębiorstw przyczyni się do rozwoju całego społeczeństwa.

Analiza dotychczasowych osiągnięć w ramach rozwoju technologii informatycznych wskazuje, że profesjonalne podejście do tworzenia systemu diagnozowania i doskonalenia kompetencji pracowników wiąże się z koniecznością rzetelnego opracowania materiałów i narzędzi informatycznych. Zagadnienia związane z diagnozo-

waniem i doskonaleniem kompetencji pracowniczych powinny stanowić podstawę refleksji naukowej, skupiającej się wokół następujących problemów badawczych:

- Jak wykorzystać technologie informatyczne w diagnozowaniu i doskonaleniu kompetencji zawodowych?
- Jak połączyć potrzeby rynku pracy z kształceniem?
- Jak wdrożyć nowoczesne standardy i innowacyjne programy nauczania–uczenia się?

Doświadczenia ITeE – PIB w obszarze diagnozowania i doskonalenia kompetencji zawodowych wynikają z realizacji wielu prac naukowo-badawczych i projektów międzynarodowych, a wśród nich projekt ***Supporting system for nonformal and informal learning for low-skilled workers SkillSup – System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla osób o niskich kwalifikacjach <SkillSup>***. Projekt Nr 2010-1-PL1-LEO05-11472 realizowany jest w ramach programu Lifelong Learning Programme Leonardo da Vinci Transfer Innowacji w latach 2011–2012, którego celem jest opracowanie i wdrożenie e-pakietu edukacyjnego dla monterów suchej zabudowy wewnątrz, dostosowanego do wymagań środowiska informatycznego i form szkoleniowych w trybie pozaformalnym i nieformalnym wraz z elastycznymi mechanizmami walidacji i transferu efektów uczenia się.

Partnerstwo projektu tworzą: **Instytut Technologii Eksploatacji PIB (Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki)** jako Lider projektu, który jest odpowiedzialny za badanie potrzeb szkoleniowych, transferowanie systemu informatycznego i pakietu edukacyjnego do wszystkich partnerów, zapewnienie jakości, a także za proceduralne rozwiązania walidacji i certyfikacji; **Polskie Stowarzyszenie Gipsu (PSG)** odpowiedzialne za pilotażowe wdrożenie pakietu edukacyjnego z zakresu systemów płyt gipsowo-kartonowych w Polsce oraz za rozpowszechnianie informacji dotyczących projektu na poziomie krajowym i międzynarodowym wśród firm i instytucji systemu suchej zabudowy z sektora budowlanego. Ponadto będzie uczestniczyć w organizacji lokalnych seminariów z udziałem deweloperów i firm budowlanych; **Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Oddział w Gdańsku (TNOiK)** odpowiedzialny za zapewnienie kursów szkoleniowych dla osób dorosłych (głównie bezrobotnych) oraz dla firm, w tym elementów szkolenia ICT w określonych dziedzinach. Projekt posiada dwóch partnerów zagranicznych: **Ente ACLI Istruzione e formazione Professional Friuli Venezia Giulia (ENAI FVG – Włochy)** odpowiedzialnego za pilotażową aplikację pakietu edukacyjnego z zakresu systemów suchej zabudowy wewnątrz, a także za przygotowanie lokalnego seminarium upowszechniającego oraz **Uniwersytet Dunarea de Jos Din Galati (Rumunia)** odpowiedzialny za realizację głównego pakietu roboczego, mającego na celu opracowanie i stosowanie systemu wspomagającego szkolenie monterów suchej zabudowy wewnątrz oraz digitalizację pakietów edukacyjnych w wersji off-line i on-line.

Przesłanki powstania projektu

Jednym z najważniejszych instrumentów Unii Europejskiej służących realizacji idei „Uczenia się przez całe życie” są Europejskie Ramy Kwalifikacji uznane za cel

strategiczny współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia do roku 2020¹. W Polsce podjęto decyzję o opracowaniu i wdrożeniu Krajowych Ram Kwalifikacji jako narzędzia do porównywania kwalifikacji na poziomie europejskim, uwzględniającego równowagę kształcenia formalnego z uczeniem się w systemie edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Tworzenie krajowych ram kwalifikacji ma istotne znaczenie dla walidacji efektów uczenia się niezależnie od kontekstów ich powstawania i przyczynia się do ułatwienia wprowadzenia krajowych standardów dla efektów uczenia się, wzajemnego powiązania kwalifikacji, promowania dostępu do uczenia się, jakości kształcenia i szkolenia.

W Polsce edukacja szkolna jest zbyt schematyczna i nastawiona na przeciętność. Potwierdzają to wyniki międzynarodowych badań kompetencji młodzieży (badanie PISA 2006 i 2009), wyniki egzaminów zewnętrznych oraz badań wczesnego nauczania języków obcych. Potrzeba rozwoju kultury uczenia się widoczna jest zwłaszcza na etapie edukacji dorosłych, które kojarzone jest nadal z kształceniem ustawicznym w formach szkolnych. Brak jest również promocji, oceny i doceniania efektów uczenia się w środowisku pracy. Właściwe zatem jest wprowadzenie form organizacyjnych uczenia się, sprzyjających kreatywności i innowacyjności, umożliwiających indywidualizację pracy i otwarcie na edukację pozaformalną i nieformalną, w tym uczenie się na odległość w formie on-line i samokształcenie.

Prace nad walidacją uczenia się pozaformalnego i nieformalnego oraz krajowymi ramami kwalifikacji w rezultacie powinny doprowadzić do jasno sprecyzowanych, spójnych i opartych na efektach uczenia się standardów dla kwalifikacji. Wydanie certyfikatu na podstawie efektów uczenia się uzyskanych poza systemem formalnego kształcenia powinno być uzależnione od walidacji kompetencji względem uzgodnionego standardu. Oprócz standardów zawodowych i edukacyjnych, które dotyczą przede wszystkim treści (wiedzy, umiejętności) uczenia się istnieją standardy, które odnoszą się do procesu walidacji kompetencji i certyfikacji kwalifikacji. Te właśnie standardy mają istotne znaczenie dla upowszechniania kwalifikacji zdobywanych poprzez uczenie się pozaformalne i nieformalne.

Powszechnie uznaje się, że miejsce pracy jest istotnym środowiskiem uczenia się. Możliwe jest zatem wspieranie rozwoju kariery poprzez opracowanie i funkcjonowanie procesów walidacji kompetencji włączonej do istniejących systemów oceny pracowników. Dostosowanie procesów walidacji w przedsiębiorstwie do krajowych systemów może być korzystne dla pracowników, którzy chcą wykorzystać potwierdzone doświadczenie zawodowe w celu certyfikacji. Zaangażowanie pracodawców w procesy walidacji na poziomie krajowym ma zasadnicze znaczenie dla tworzenia systemu walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

Kształcenie ustawiczne i pozaformalne formy kształcenia i doskonalenia zawodowego preferują uczenie się poprzez praktyczne doświadczenia. Pomysł ten jest wspierany przez innowacyjne rozwiązania, tj. moduły szkoleniowe i materiały dydaktyczne, które wspierają pracowników w czasie wykonywania zadań zawodowych

¹ Konkluzje Rady Unii Europejskiej z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (Dz. Urz. UE C 119 z 28.05.2009).

w zdobywaniu i wykorzystaniu wiedzy, umiejętności i kwalifikacji ułatwiających rozwój osobisty, zatrudnienia i uczestniczenia na europejskim rynku pracy. Projekt ten dąży do udoskonalania jakości i innowacyjności kształcenia zawodowego i systemu szkoleń poprzez zwiększanie efektywności kształcenia i szkolenia zawodowego, a także mobilności osób pracujących.

Jednym ze sposobów zwiększenia efektywności kształcenia i szkolenia jest zapewnienie dostępu uczącym się do materiałów dydaktycznych. Dlatego powstała idea stworzenia e-pakietów, które będą rozwiązaniami wykorzystywanymi do poprawy kompetencji pracowników. Przyczynią się one do tego, że samokształcenie i doskonalenie umiejętności będzie łatwiejsze w miejscu pracy, co umożliwi również samodzielne uczenie się pracowników w dogodnym momencie. W gospodarce opartej na wiedzy i innowacjach wartość firmy jest bezpośrednio związana i zależna od wiedzy i kapitału intelektualnego. Interaktywne kursy poprawy kompetencji w szczególności sektora budowlanego, mogłyby być zamieszczone na nośniku elektronicznym (wersja off-line) lub platformie informatycznej (wersja on-line). Projekt ten ma na celu poprawę jakości i wzrost współpracy pomiędzy instytucjami lub organizacjami oferującymi możliwości kształcenia, przedsiębiorstwami, partnerami społecznymi i innymi odpowiednimi podmiotami w Europie. Ułatwia rozwój innowacyjnych praktyk w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego, a także ich transferu oraz poprawę przejrzystości i uznawania kwalifikacji i kompetencji, w tym nabytych także w drodze uczenia się w systemie edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Projekt świetnie wpisuje się w Europejskie priorytety Leonardo da Vinci: rozwój umiejętności zawodowych z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy „New Skills for New Jobs” – „Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy”.

Wprowadzenie modułowych programów nauczania i pakietów edukacyjnych w edukacji pozaformalnej i nieformalnej będzie dawało okazję do zorganizowania kształcenia lub samokształcenia i samonabycia umiejętności, które przyczynią się do dostępności kształcenia zawodowego i wzrostu jakości kompetencji nisko wykwalifikowanych pracowników. Uznane kompetencje po wypełnieniu cyklu szkoleń mogą być wprowadzane poprzez procedurę walidacji i stosowane jako wspólny poziom odniesienia dla kwalifikacji monterów systemów płyt gipsowo-kartonowych.

Identyfikacja luki kompetencyjnej będzie przeprowadzona poprzez wykorzystanie programu komputerowego dla monitorowania i ewaluacji kompetencji, które jasno pokażą potrzeby szkoleniowe. Elastyczna formuła stosowania środków dydaktycznych (w dogodnym czasie i miejscu) dla szkolenia potencjalnego montera suchej zabudowy wewnątrz, będzie traktowana jako wsparcie jego zawodowego rozwoju. Innowacyjne środki dydaktyczne zawarte w działaniach szkoleniowych podniosą jakość procesu nabywania kompetencji zawodowych przez pracowników małych przedsiębiorstw i naukowego zatwierdzania wyników nauczania monterów systemów suchej zabudowy wewnątrz, a także poprawy przejrzystości kwalifikacji na europejskim rynku pracy, dzięki współpracy z europejskimi partnerami.

Cele tego projektu koncentrują się na transferze innowacji w następujących obszarach:

- a) badania potrzeb szkoleniowych – gdzie zostanie wykorzystany informatyczny system monitorowania i oceny kompetencji pracowników,
- b) materiały szkoleniowe w postaci pakietów edukacyjnych dla modułu szkoleniowego „Technologia systemów suchej zabudowy wewnątrz” oraz ich dostosowanie do potrzeb środowiska informatycznego,
- c) proceduralne rozwiązania walidacji i certyfikacji kompetencji przy pomocy elastycznych mechanizmów weryfikacji i transferu wyników nauczania z wykorzystaniem zasady ECVET.

Rezultaty projektu będą obejmować e-pakiety edukacyjne dostosowane do potrzeb środowiska informatycznego i do różnych form szkoleniowych, szczególnie do pozaformalnych i nieformalnych sposobów uczenia się. Co więcej, jego funkcjonowanie będzie testowane poprzez wybrane działania (kompetencje zawodowe) wśród pracowników, którzy wykonują montaż wyrobów gipsowych oraz wśród pracowników preferujących samokształcenie. Nabyte umiejętności zostaną zweryfikowane, a świadectwa zostaną wydane w oparciu o rezultaty związane z doświadczeniami systemu ECVET. Niematerialnymi rezultatami będą: upowszechnianie innowacyjnych metod doskonalenia zawodowego wśród pracowników – monterów suchej zabudowy wewnątrz. Przewiduje się, że osiągnięte wyniki będą wielkim wsparciem dla rozwoju pracowników i przyczynią się do zwiększenia konkurencyjności przedsiębiorstw polskich i europejskich.

Stosowanie e-pakietów w doskonaleniu zawodowym

Przygotowanie interaktywnego kursu dla doskonalenia kompetencji pracowników wymaga wsparcia procesu dydaktycznego technologiami informatycznymi, pozwalającymi dostosować formę przekazu treści do potrzeb i oczekiwań uczących się. Wyzwaniom tym odpowiada realizowany projekt transferu innowacji „*System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla pracowników o niskich kwalifikacjach*” (SkillSup), przewidujący zastosowanie innowacyjnych rozwiązań i produktów w celu podniesienia jakości szkolenia zawodowego. W toku międzynarodowej współpracy partnerzy projektu adaptują sprawdzone pomysły i przeprowadzą pilotażowe wdrożenie pakietów edukacyjnych w wersji elektronicznej (e-pakiety dla e-learningu) zgodnie z potrzebami szkoleniowymi. Zostaną określone zasady i procedury walidowania kompetencji będących wynikiem uczenia się pozaformalnego i nieformalnego wraz z możliwością transferu i uznawania efektów uczenia się, z wykorzystaniem koncepcji punktów ECVET.

Pomysł wykorzystania pakietów edukacyjnych w kształceniu pracowników został przyjęty przez Międzynarodową Organizację Pracy, a wyniki analiz wskazują, że proces kształcenia modułowego jest znany z wysokiej wydajności i użyteczności, zwłaszcza w kształtowaniu umiejętności zawodowych. W sytuacji rosnącej mobilności zawodowej i edukacyjnej pracowników, a szczególnie w zakresie podnoszenia kwalifikacji poprzez różnego rodzaju szkolenia, kształcenie ustawiczne stało się koniecznością stworzenia powiązań między systemami kwalifikacji. W kształceniu zawodowym dorosłych wykorzystanie programów modułowych i pakietów edukacyjnych jest postrzegane jako środek przeciwdziałania bezrobociu. Kursy oparte na modułach pozwalają w stosunkowo krótkim czasie zdobyć wiedzę przez ludzi o niskich kwalifikacjach,

przekwalifikować się lub dostosować nabyte umiejętności do poziomu wyznaczonego przez rozwój techniki, technologii produkcji i usług.

Pakiety edukacyjne wspierają proces tworzenia intelektualnych i praktycznych umiejętności. Są one także postrzegane jako podstawowe środki dydaktyczne w kształceniu modułowym. Organizowanie i realizowanie procesu dydaktycznego oraz ocena osiągnięć słuchacza, zgodnie z metodycznymi wskaźnikami w szczególności określonych w pakiecie edukacyjnym, gwarantuje uzyskanie umiejętności niezbędnych do prawidłowego wykonywania zadań zawodowych, typowych dla danego zawodu.

Grupę docelową stanowią osoby o niskich kwalifikacjach, które chcą zdobyć nowe kwalifikacje zawodowe. Osobom tym zostaną udostępnione pakiety edukacyjne bogato ilustrowane w wersji zarówno drukowanej, jak i elektronicznej (e-pakiety) wykonane w technologii e-learning, umożliwiające samodzielne lub pod nadzorem instruktora poznawanie i kształtowanie nowych umiejętności. Po dokonaniu samooceny z wykorzystaniem testów słuchacz będzie miał możliwość przejść procedurę walidacji zdobytych kompetencji. Po spełnieniu kryteriów przyznany zostanie certyfikat umiejętności wraz z wyrażoną w punktach ECVET wartością zależną od poziomu umiejętności. Przyznane certyfikaty poddane zostaną ocenie przez krajowych i zagranicznych partnerów pod względem szansy uzyskania zatrudnienia.

Efekty przewidziane w projekcie transferu innowacji odpowiadają polskim strategicznym priorytetom programu „*Uczenie się przez całe życie*”, które ogniskują się na:

- uznawaniu kwalifikacji polskich pracowników na europejskim rynku pracy,
- poprawie jakości oraz dostępności w zakresie edukacji zawodowej dla osób niepełnosprawnych oraz osób o niskich kwalifikacjach;
- wspieraniu rozwoju zawodowego pracowników przedsiębiorstw poprzez tworzenie nowych programów i treści szkoleniowych oraz doskonaleniu kompetencji w zakresie komunikowania się w językach obcych na rynku pracy.

Badanie w zakresie potrzeb szkoleniowych odbędzie się z wykorzystaniem oprogramowania stworzonego przez ITeE – PIB „System monitorowania i oceny kompetencji pracowników”. Informatyczny system diagnozowania kompetencji współgra z ideą Europejskich Ram Kwalifikacji w kształceniu ustawicznym, które tworzą nowy sposób interpretowania kwalifikacji w całej Europie i stanowią punkt odniesienia dla tworzenia struktur kwalifikacji w poszczególnych krajach. Oprogramowanie to jest oparte na Krajowych Standardach Kwalifikacji Zawodowych i stosuje strategię własnej oceny umiejętności zawodowych. Grupa docelowa obejmuje ludzi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, o niskich kwalifikacjach, którzy chcieliby zdobyć nowe umiejętności w branży budowlanej – w nowej, szybko rozwijającej się specjalności technologii systemów suchej zabudowy wnętrza.

Podsumowanie

Wraz z rozwojem społeczeństwa informacyjnego należy spodziewać się gwałtownego wzrostu zainteresowania formami szkolenia wykorzystującymi Internet. Multimedialne pakiety edukacyjne dla doskonalenia kompetencji pracowników są rozwiązaniem ułatwiającym samodzielne przyswajanie wiedzy i kształtowanie umiejętności, jak również wspierają pracę specjalistów telenauczania. W przypadku stosowania nowocze-

nych technologii w szkoleniach szczególną rolę spełnia możliwość dokonywania rzetelnej, sprawiedliwej oceny zdobytej wiedzy i umiejętności (walidacji kompetencji).

Poziom zainteresowania rozwiązaniami wykorzystującymi technologie informatyczne wskazuje na konieczność rozwijania tej formy transferu wiedzy i kształtowania umiejętności w edukacji ustawicznej. Opisane interaktywne formy telenauczania umożliwiają kreowanie właściwego wykorzystania rozwiązań informatycznych wśród ośrodków szkoleniowych oraz wdrażanie i testowanie nowych innowacyjnych technologii i metodyk telenauczania, promowanie doświadczeń i przykładów „dobrych praktyk”.

Problemy tworzenia racjonalnych warunków wspierania pozaformalnego i nieformalnego uczenia się dla nisko wykwalifikowanych pracowników w krajach Unii Europejskiej są jednym z najważniejszych priorytetów nowoczesnych tendencji edukacyjnych ukierunkowanych na różne formy uzyskiwania kwalifikacji. Obecne polskie i zagraniczne badania teoretycznych projektów poświęconych uczeniu się w systemie edukacji pozaformalnej pracowników o niskich kwalifikacjach i osób o różnym rodzaju niepełnosprawności podkreślają, że jest to coraz większy problem, który wymaga profesjonalnych rozwiązań.

Opracowane i wdrożone dotychczas innowacyjne rozwiązania opisujące procesy pracy i potrzeby szkoleniowe umożliwiają diagnozowanie kompetencji w procesie pracy oraz tworzenie zindywidualizowanych ofert doskonalenia kompetencji pracowników dla wybranych profili zawodowych. Z jednej strony, system diagnozowania kompetencji stanowi bazę wiedzy na temat zadań zawodowych i umiejętności wymaganych w rzeczywistym środowisku pracy, jednak z drugiej strony daje możliwość interakcji z rzeczywistymi kwalifikacjami i kompetencjami, w celu tworzenia planów rozwoju i programów szkolenia zawodowego i podnoszenia kwalifikacji pracowników. Osiągnięte rezultaty znajdują praktyczne zastosowanie w diagnozowaniu efektów uczenia się w trybie pozaformalnym i nieformalnym na różnych poziomach kompetencji oraz w ocenianiu i ewaluacji procesów doskonalenia zawodowego.

Bibliografia

1. *Badanie funkcjonowania systemu kształcenia zawodowego w Polsce. Raport końcowy*, (2011), KOWEZiU, Warszawa.
2. *Budowa krajowego systemu kwalifikacji. Kwalifikacje po europejsku*, (2011), IBE, Warszawa.
3. *DECYZJA NR 1720/2006/WE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006.
4. *Europejskie wskazówki dotyczące walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego*, (2009), CEDEFOP.
5. *Kształcenie i szkolenie zawodowe w Polsce. Charakterystyka ogólna*, (2011), CEDEFOP.
6. *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, (2011), Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji. Warszawa.
7. *Program „Uczenie się przez całe życie (LLP). Przewodnik. Część I – Przepisy ogólne*, (2010), Narodowa Agencja.

8. *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, (2011), Projekt EFS „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”. IBE, Warszawa.
9. *ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET)*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2009.

dr Zbigniew KRAMEK

Instytut Technologii Eksploatacji PIB, Radom
e-mail: zbigniew.kramek@itee.radom.pl

mgr Katarzyna SŁAWIŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji PIB, Radom
e-mail: katarzyna.slawinska@itee.radom.pl

Mirosław ŻUREK

Instytut Technologii Eksploatacji PIB, Radom

Kreatywność przedmiotem badań statystycznych

Creativity as a subject of statistical surveys

Słowa kluczowe: kreatywność, wskaźniki statystyczne, kreatywne społeczeństwo, kreatywna gospodarka.

Key words: creativity, statistical indicators, creative society, innovative economy.

Abstract

Each of us, regardless of age was looking in the past, is looking now or will be looking in the future the answer to the following question: *What do I need to achieve a professional success?* Based on the analysis of available sources of information we can propose a thesis that there are a lot of these factors. Certainly, these are: a level and field of education, occupation by training, skills and qualifications or general knowledge associated with the use of foreign language or computer literacy. However, the authors of the “Report on the condition of education 2010”¹, emphasize the increasing role of so-called soft skills, such as teamwork and **creativity**. What the creativity is? What factors affect the formation and development of creative society? On the basis of what evidence can we state that in our society or in the country there is an atmosphere to create favorable conditions for the development of creativity? These are just selected questions to which the article attempts to answer.

¹ *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. IBE, Warszawa 2011, s. 14.

Wprowadzenie

Kreatywność jest w centrum ludzkiej aktywności. Jest postawą twórczą, niematerialną wartością, na bazie której powstaje coś nowego, oryginalnego, innowacyjnego i zarazem cennego. Kreatywność jest procesem umysłowym pociągającym za sobą powstawanie nowych idei, koncepcji lub nowych skojarzeń, powiązań z istniejącymi już ideami i koncepcjami. Należy podkreślić, że w nauce nie ma jednej uniwersalnej, autorytatywnej definicji kreatywności. Również nie istnieją żadne standardowe techniki ukierunkowane na pomiar kreatywności.

Jako przedmiot badań, kreatywność stała się źródłem inspiracji dla psychologów, socjologów, pedagogów i innych uczonych (M.A. Boden², Cz. Cempel³), ekonomistów (R. Nelson, S. Winter⁴). W wielu państwach staje się zauważalnym wzrost gospodarki kreatywnej czy też sektora kreatywnego (UNESCO⁵, J. Howkins⁶).

Podsumowując, można stwierdzić, że kreatywność została uznana za czynnik generujący dobrobyt, zatrudnienie, zrównoważony rozwój, zmiany technologiczne, innowacyjność i przyczynia się do zwiększenia konkurencyjności poszczególnych państw i miast. W związku z tym zwiększa się m.in. ze strony organów państwowych i podmiotów gospodarczych zapotrzebowanie na różnego rodzaju dane statystyczne opisujące zjawisko kreatywności w obszarach nauki, techniki i innowacji (N + T + I).

Statystyka kreatywności leży na pograniczu statystyki nauki i techniki, statystyki kultury i statystyki gospodarczej; właśnie te pogranicza stają się coraz bardziej żywe, nie tylko w statystyce, ale także np. w praktykach badawczych i innowacyjnych⁷.

W porównaniu z latami 60. XX wieku znacznie zwiększyła się liczba wskaźników za pomocą których opisujemy statystykę nauki, techniki i innowacji w krajach UE i OECD. W latach 60. podstawowym wskaźnikiem opisującym statystyki N + T + I był „wydatki na działalność B+R”, natomiast w I dekadzie XXI wieku wyróżniamy: wydatki na działalność B+R, statystyka patentów, bilans płatniczy w dziedzinie techniki, produkty wysokiej techniki, bibliometria, statystyka w zakresie zasobów ludzkich, badania ankietowe działalności innowacyjnej we wszystkich sektorach, innowacje technologiczne, organizacyjne, marketingowe, wsparcie budżetowe działalności innowacyjnej, inwestycje w wartości niematerialne, wskaźniki z zakresu technologii ICT, produktywność, kapitał wysokiego ryzyka, zachęty podatkowe, statystyki: biotechnologii i nanotechnologii; komercjalizacji badań naukowych; umiędzynarodowie-

² M.A., Boden, *The Creative Mind Myths and Mechanisms*. London: Routledge, 1996; M.A. Boden, *Dimensions of Creativity*. Cambridge, Massachusetts: the MIT Press, 2004.

³ Cz. Cempel, *Inżynieria kreatywności w projektowaniu innowacji*, E-book dla kursu „Inżynieria kreatywności”. Politechnika Poznańska, (<http://neur.am.put.poznan.pl/Kreatywnosc/index.htm>, 2011-12-02).

⁴ R. Nelson, S. Winter, *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1982.

⁵ *World Culture Report*. UNESCO, 1998; *Our Creativity Diversity*. UNESCO, 2000.

⁶ J. Howkins, *The Creative Economy: How People Make Money from Ideas*. London: Allen Lane, the Penguin Press, 2001.

⁷ J. Kozłowski, *Statystyka nauki, techniki i innowacji w krajach UE i OECD. Stan i problemy rozwoju*, Departament Strategii MNiSW, Warszawa 2010, s. 101.

nia i globalizacji; gospodarki opartej na wiedzy, kapitału intelektualnego; dezagregacji GBAORD; wskaźniki kreatywności⁸.

Pionierski model Richarda Floridy

Punktem wyjścia budowy nowych wskaźników i indeksów z obszaru kreatywności były prace Richarda Floridy. W 2002 r. Florida skonstruował zupełnie nowe ramy dla oceny kreatywnej gospodarki, które przedstawił w swojej pracy „The Rise of the Creative Class” (2002). W tej pionierskiej pracy, Florida zaakcentował wzrost kreatywnej gospodarki i zmian w społeczeństwie amerykańskim w latach 1950–2000. Zwrócił uwagę na rozwój kreatywnych grup społecznych w poszczególnych stanach (regionach). Zgodnie z teorią kapitału kreatywnego regiony, w których znajdują się grupy kreatywne stają się poprzez tworzenie nowych pod względem jakości miejsc pracy, liderami gospodarczymi, którym towarzyszy wzrost gospodarczy.

Indeks kreatywności wg Floridy oparty został na koncepcji „3 T”: technologia, talent, tolerancja, które to wskaźniki wg tego autora stanowią napęd innowacji technologicznych i efektywności gospodarki. Przekładając to na praktykę, można stwierdzić, że ludzie preferują wybór kreatywnych miejsc pracy, które są zróżnicowane, a przy tym zapewniają tolerancyjność i otwartość na nowe pomysły. Obecność i koncentracja kreatywnego kapitału w regionie przekłada się na zwiększony wzrost innowacji w odniesieniu do innych regionów, na powstawanie nowych przedsiębiorstw z obszaru wysokiej techniki, a tym samym tworzenie miejsc pracy i wzrost gospodarczy.

Koncepcja „3T” (tabela 1) rozwoju gospodarczego mierzona jest za pomocą zestawu wskaźników odzwierciedlających względną koncentrację przemysłu high-tech i klasy kreatywnej:

- **„Technologia”** określana jest poprzez dwa indeksy: „Technology Innovation Index” (Indeks innowacyjności technologii) i „High-Tech Index” (Indeks wysokiej techniki). W 2002 roku pierwszy z tych wskaźników odnosił się do liczby opatentowanych innowacji na mieszkańca, a od 2004 mierzony był poprzez średni roczny wzrost patentów i przez to odzwierciedla innowacyjność ludności. „High-Tech Index” uwzględnia zarówno wielkość, jak i koncentrację klastrów wysokiej technologii w regionie (np. związanej z oprogramowaniem, elektroniką, produktami biomedycznymi czy usługami inżynierskimi).

- **„Talent”** (Creative class index) uwzględnia odsetek osób z wyższym wykształceniem (licencjat, mgr), w ten sposób odzwierciedla obecność i koncentrację kapitału ludzkiego w regionie. W szczególności procent zawodow twórczych w stosunku do ogółu zatrudnionych w danym regionie.

- **„Tolerancja”** jest mierzona przez „Composite Index”, który jest kombinacją trzech indeksów: „Gay Index”, „Bohemian Indeks” i „Melting Pot Index”. „Gay Index” określany jest poprzez odsetek gejów zamieszkujących w danym regionie do

⁸ M. Górzyński, *Przegląd wskaźników monitorowania systemów wspierania innowacyjności w krajach UE i wybranych krajach pozaeuropejskich – wnioski i rekomendacje dla Polski*, Warszawa 2005. za: D. Archibugi, G. Sirilli, *The Direct Measurement of Technological Innovations in Business*, w: *Innovation and enterprise creation: Statistics and indicators*, European Commission, Luxembourg, 2001.

liczby ogółu mieszkańców. „Bohemian Index” – odsetek populacji osób kreatywnych artystycznie w regionie do liczby mieszkańców. „Melting Pot Indeks” odnosi się do liczby obcokrajowców urodzonych w regionie, których można uznać za nową siłę sprzyjającą wzrostowi gospodarczemu regionu.

Krytyka pracy Florida stała się podstawą do tworzenia nowych projektów indeksów, w tym Indeks Euro-Kreatywności (Euro-Creativity Index).

Indeks Euro-Kreatywności

Indeks Euro-Kreatywności (Euro-Creativity Index) jest efektem wspólnych prac Floridy i Tinagli⁹, którzy zmodyfikowali koncepcję „3T” i odnieśli ją do realiów europejskich. Polegały one na analizie porównawczej badań przeprowadzonych w 14 państwach europejskich, skandynawskich i nordyckich z wynikami z USA. Z uzyskanych danych wynika, że konkurencyjność danego kraju zależy od jego zdolności do przyciągania, zachowania i rozwijania kreatywnych ludzi.

Wskaźniki Euro-Creativity Index różnią się znacząco od Indeksu Kreatywności i zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Wskaźniki Indeksu Euro-Kreatywności (Florida, Tiagli 2004)

Wskaźnik	Pomiar
Euro-Creativity Index Indeks Euro-Kreatywność	Suma punktów z poniższych wskaźników częściowych
Euro-Talent Index Indeks Euro-Talentu	<i>Creative Class</i> : Badanie twórczych zawodów (źródło: baza danych Międzynarodowej Organizacji Pracy dla krajów europejskich) <i>Human Capital Index</i> : procent populacji w wieku 24–64 lat z wyższym wykształceniem (licencjat i wyżej) <i>Scientific Talent Index</i> : liczba naukowców i inżynierów przypadająca na 1000 osób zatrudnionych
Euro-Technology Index Indeks Euro-Technologii	<i>Innovation Index</i> : liczba patentów na milion mieszkańców <i>High-Tech Innovation Index</i> : liczba najnowocześniejszych patentów na milion mieszkańców <i>R&D Index</i> : poziom wydatków na badania i rozwój jako procent PKB
Euro-Tolerance Index Indeks Euro-Tolerancji	<i>Attitudes Index</i> : postawy wobec mniejszości (w oparciu o badanie Eurobarometru) <i>Values Index</i> : pomiar wartości i postaw, które obejmują różne aspekty systemu wartości w państwie (takich jak religia, nacjonalizm, władza, rodzina, prawa kobiet, rozwód i aborcja) <i>Self-Expression Index</i> : pomiar postawy wobec samoekspresji, jakości życia, demokracji, zaufania, przyjemności, rozrywki, kultury

Źródło: R. Florida, I. Tinagli, *Europe in the Creative Age*, 2004.

Z przeprowadzonych badań wynika, że coraz większą uwagę w państwach europejskich przykładą się do kreatywności. Kreatywna klasa stanowi ponad jedną czwartą ludności w pięciu badanych krajach europejskich. Pod względem indeksów Euro-Talent i Euro-Technologii, takie państwa jak Szwecja, Finlandia i Holandia porównywalne są z liderami (regionami) w Stanach Zjednoczonych. Przez to w niedługim cza-

⁹ R. Florida, I. Tinagli, *Europe in the Creative Age*, 2004.

sie mogą być konkurencją (zagrożeniem) dla wzrostu gospodarczego USA. W efekcie czego kreatywni ludzie będą przenosić się do tych państw. Najbardziej zaskakującym rezultatem badań jest stosunkowo niska pozycja USA pod względem Indeksu Euro-Tolerancji, w którym to 13 krajów europejskich wyprzedza USA.

Euro-Creativity Index bez wątpienia przyczynił się do analizowania relacji pomiędzy kreatywnością pracowników, a wzrostem gospodarczym i konkurencyjnością państwa. Rzuca światło na nowe kierunki badań nad kreatywnością.

Indeks Kreatywności Hong Kongu (Hong Kong Creativity Index)

Nową propozycją pomiaru kreatywności jest **Indeks Kreatywności Hong Kongu** (HKCI). Bazuje on nie tylko na pomiarze wyników gospodarczych, ale także istotnych czynników, które przyczyniają się do rozwoju kreatywności. Opiera się na podstawach teoretycznych opracowanych przez Richarda Florida (Creative Capital Theory) i założeniach koncepcyjnych zaczerpniętych z kapitału ludzkiego, społecznego i kulturalnego.

Ogólne ramy indeksu tworzy pięć elementów: Efekty Kreatywności, Kapitał Strukturalny, Kapitał Ludzki, Kapitał Społeczny i Kapitał Kulturalny. Podejście to nawiązuje do modelu „3T” – Technologia, Talent, Tolerancja rozwijanego w pracach R. Floridy¹⁰.

Wyszczególnione cztery formy kapitału: strukturalny, ludzki, społeczny i kulturalny determinują rozwój kreatywności i stanowią kluczową cechę modelu (rys. 1).



Rys. 1. Model Indeksu Kreatywności Hong Kongu

Źródło: *A study on Hong Kong creativity index. Interim Report, November 2004, s. 28.*

W modelu HKCI obowiązują 3 następujące zasady:

– *wzajemnie wzmacniające się relacje*: relacje pomiędzy wskaźnikami nie są hierarchiczne, lecz są jednakowo ważne i wzajemnie się uzupełniają;

¹⁰ R. Florida, *Cities and the Creative Class*, "City & Community" 2(1) 3-19, 2003; R. Florida, *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*, New York: Basic Books, 2004; R. Florida, I. Tinagli, *Europe in the Creative Age*, London: Carnegie Mellon Software Industry Center/DEMOS, 2004.

– *wielowymiarowa perspektywa kapitału*: każdy z zaprezentowanych w modelu kapitałów ma wielowymiarowy charakter, został tak skonstruowany, aby odzwierciedlał jego stan i dynamikę zmian, jak również wpływ na kreatywność;

– *dynamiczne relacje pomiędzy kreatywnością, gospodarką i społeczeństwem*: HKCI został tak opracowany, aby uchwycić różne aspekty kreatywności i jej wpływu na lokalną gospodarkę i społeczeństwo.

Poniżej zaprezentowane zostały obszary tworzące indeksy modelu HKCI (tab. 2). Każdy z obszarów jest opisany zestawem wskaźników.

Tabela 2. Lista obszarów tworzących Indeks Kreatywności Hong Kongu

1. Efekty Kreatywności
1.1. Pomiar gospodarczego wkładu w kreatywność
1.2. Pomiar działań wynalazczych sektora gospodarczego
1.3. Pomiar innych efektów działalności twórczej
2. Kapitał Strukturalny
2.1. Ocena znaczenia i efektywności systemu prawnego w Hong Kongu
2.2. Ocena wolności wypowiedzi
2.3. Ocena wypełniania zobowiązań międzynarodowych
2.4. Ocena warunków infrastrukturalnych ICT
2.5. Ocena dostępności infrastruktury społecznej i kulturalnej
2.6. Ocena przedsiębiorczości i infrastruktury finansowej w Hong Kongu
3. Kapitał Ludzki
3.1. Pomiar wydatków na rozwój, badania i edukację
3.2. Kapitał ludzki – sektor wiedzy
3.3. Pomiar przyływu / mobilność kapitału ludzkiego
4. Kapitał Społeczny
4.1. Pomiar rozwoju kapitału społecznego
4.2. Pomiar jakości: normy i wartości
4.3. Pomiar jakości: uczestnictwo w życiu społecznym
5. Kapitał Kulturalny
5.1. Pomiar wydatków i finansów na kulturę
5.2. Pomiar jakości: normy i wartości
5.3. Pomiar jakości: udział kulturalny

Źródło: Tłumaczenie własne na podstawie: A study of A study on Hong Kong creativity index. Interim Report, November 2004, s. 31–46.

Indeks kreatywności i projektowania

W swoim opracowaniu Hugo Hollanders i Adriana van Cruysen¹¹ podkreślają, że kreatywność i projektowanie są ważnymi cechami gospodarki opartej na wiedzy. Projektowanie jest łącznikiem pomiędzy kreatywnością i innowacją. To dzięki projektowi idea, zamysł zostają przekształcone w nowe produkty, usługi czy systemy.

Pomiar kreatywności i projektowania w ujęciu statystycznym jest nadal problemem, ponieważ brak jest wskaźników zarówno na szczeblu krajowym i międzynarodowym, ale także w porównaniu z innymi sektorami gospodarki. Rozwiązaniem jest

¹¹ H. Hollanders, A. van Cruysen, *Design, Creativity and Innovation: a scoreboard approach*, w: *Proceedings for the conference "Can creativity be measured?"*, Brussels, May 28-29, 2009, (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm, 2011-07-08).

zastosowanie wskaźników zastępczych. Korzystając z European Innovation Scoreboard (EIS) do pomiaru efektów kreatywności i projektowania autorzy zaproponowali tzw. „podejście indeksowe”. W tym celu wykorzystano 35 wskaźników, zgrupowanych w siedmiu różnych obszarach. Trzy z nich dotyczą klimatu kreatywności, a cztery kreatywności i projektowania.

Poszczególne wskaźniki tworzące indeks kreatywności zostały szczegółowo opisane w artykule Hugo Hollandersa i Adriana van Cruysen pt. „Design, Creativity and Innovation: a scoreboard approach” zaprezentowanym podczas konferencji “Can creativity be measured?”, w Brukseli (28–29 maja 2009)¹².

Autorzy pokusili się o przedstawienie rankingu kreatywności i projektowania dla 27 państw członkowskich UE (tabela 3).

Tabela 3. Wskaźniki opisujące Indeks kreatywności i projektowania wraz z rankingiem dla 27 państw UE

	CREATIVE CLIMATE		Creative education		Self-expression		Openness & Tolerance		CREATIVITY & DESIGN		Creative Sector		Creativity in R & D		Design activities		Competitiveness in design		DCI index	
	Rank		Rank		Rank		Rank		Rank		Rank		Rank		Rank		Rank		Rank	
EU-27	0.488		0.463		0.516		0.485		0.486		0.460		0.479		0.472		0.531		0.485	
BELGIUM	0.686	4	0.729	6	0.690	7	0.641	6	0.749	5	0.842	3	0.568	10	0.752	4	0.812	7	0.714	5
BULGARIA	0.174	26	0.129	27	0.140	25	0.250	23	0.212	26	0.300	17	0.263	19	0.109	27	0.177	27	0.196	26
CZECH REPUBLIC	0.423	17	0.385	16	0.522	16	0.362	20	0.345	17	0.227	23	0.492	13	0.254	19	0.393	21	0.374	18
DENMARK	0.740	2	0.850	1	0.830	4	0.540	13	0.854	1	0.812	4	0.870	2	0.857	1	0.876	2	0.788	1
GERMANY	0.671	6	0.629	8	0.672	8	0.712	2	0.737	8	0.527	10	0.811	3	0.735	6	0.875	3	0.714	4
ESTONIA	0.602	10	0.528	11	0.638	9	0.639	7	0.368	16	0.611	9	0.389	16	0.104	22	0.388	26	0.462	14
IRELAND	0.583	11	0.836	2	0.280	22	0.634	8	0.517	12	0.652	8	0.468	14	0.649	10	0.301	24	0.570	11
GREECE	0.359	21	0.262	21	0.521	21	0.498	16	0.374	15	0.396	15	0.244	20	0.420	14	0.468	14	0.373	19
SPAIN	0.454	15	0.330	19	0.478	17	0.553	12	0.517	13	0.409	12	0.531	11	0.442	13	0.606	12	0.408	13
FRANCE	0.513	14	0.569	10	0.438	19	0.532	15	0.741	4	0.653	7	0.800	5	0.626	11	0.884	1	0.633	9
ITALY	0.428	18	0.357	18	0.362	20	0.541	14	0.561	10	0.256	21	0.525	12	0.620	12	0.644	5	0.504	12
CYPRUS	0.547	12	0.416	14	0.535	14	0.691	3	0.276	23	0.257	20	0.207	23	0.346	15	0.292	25	0.411	16
LATVIA	0.397	19	0.217	22	0.540	12	0.404	18	0.300	20	0.342	16	0.895	25	0.235	20	0.408	16	0.333	20
LITHUANIA	0.328	22	0.285	20	0.467	18	0.232	24	0.317	18	0.466	13	0.182	26	0.126	23	0.442	15	0.309	22
LUXEMBOURG	0.679	5	0.500	12	0.932	2	0.606	9	0.534	11	0.490	11	0.395	15	0.831	2	0.420	18	0.581	10
HUNGARY	0.270	24	0.192	24	0.170	24	0.446	17	0.255	24	0.263	19	0.239	21	0.126	26	0.394	20	0.175	23
MALTA	0.534	13	0.394	15	0.628	10	0.582	10	0.294	21	0.148	25	0.353	18	0.506	17	0.368	22	0.406	17
NETHERLANDS	0.712	3	0.579	9	0.883	3	0.673	5	0.777	3	0.862	2	0.717	7	0.788	3	0.721	9	0.731	3
AUSTRIA	0.695	8	0.741	5	0.538	13	0.686	4	0.632	9	0.252	22	0.810	4	0.675	8	0.791	8	0.661	8
POLAND	0.187	25	0.137	25	0.227	23	0.179	25	0.286	22	0.279	18	0.197	24	0.168	24	0.498	13	0.233	25
PORTUGAL	0.272	23	0.371	17	0.113	29	0.331	21	0.305	19	0.125	26	0.367	17	0.304	18	0.425	17	0.308	21
ROMANIA	0.130	27	0.147	26	0.142	26	0.100	27	0.195	27	0.095	27	0.135	27	0.134	25	0.417	19	0.169	27
SLOVENIA	0.439	16	0.434	13	0.579	11	0.204	22	0.310	14	0.452	14	0.613	9	0.237	16	0.627	11	0.459	13
SLOVAKIA	0.365	20	0.213	23	0.742	6	0.141	26	0.341	15	0.308	24	0.208	22	0.190	31	0.360	23	0.268	24
FINLAND	0.670	7	0.832	3	0.768	5	0.411	19	0.770	4	0.686	1	0.778	6	0.744	5	0.673	10	0.704	7
SWEDEN	0.755	1	0.769	4	0.909	1	0.558	11	0.788	2	0.722	6	0.916	1	0.658	9	0.985	4	0.751	2
UNITED KINGDOM	0.652	9	0.674	7	0.523	15	0.758	1	0.741	7	0.782	5	0.645	8	0.717	7	0.817	6	0.705	6

Źródło: H. Hollanders, A. van Cruysen, *Design, Creativity and Innovation: a scoreboard approach*, w: *Proceedings for the conference “Can creativity be measured?”*, Brussels, May 28-29, 2009, s. 80 (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm, 2011-07-08).

Z zamieszczonych w tabeli 3 danych wynika, że w Szwecji jest najlepszy „Klimat dla Kreatywności”. Tuż za nią uplasowały się Dania i Holandia. Najniżej w rankingu znalazły się: Bułgaria, Polska i Rumunia. Natomiast w rankingu „Kreatywność i projektowanie” liderem jest Dania, przed Szwecją. Najslabsze wyniki w „Kreatyw-

¹² Materiały konferencyjne można pobrać ze strony internetowej pod adresem: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm (2011-07-08).

ność i projektowanie” uzyskały Bułgaria, Rumunia, Słowacja. Polska została ulokowana na 24 miejscu.

Podsumowując można stwierdzić, że kreatywność i projektowanie są ważnymi cechami dobrze rozwiniętej gospodarki opartej na wiedzy i pokazują pozytywny wpływ na wyniki danych państw w zakresie innowacji. Jednakże brak wskaźników ilościowych uniemożliwia bezpośredni pomiar stopnia kreatywności i projektowania. Dlatego Hugo Hollanders i Adriana van Cruysen, w swoim modelu bazują na szeregu wskaźnikach umożliwiających pośredni pomiar efektywności w dziedzinie kreatywności i projektowania.

Europejski Indeks Kreatywności¹³

W 2009 roku projekt Europejskiego Indeksu Kreatywności w swoim opracowaniu przedstawili Philip Kern i Jan Runge¹⁴.

Na model składają się 32 wskaźniki tworzące sześć filarów kreatywności: kapitał ludzki, technologia, otoczenie instytucjonalne, środowisko kulturowe oraz otwartość i różnorodność, kreatywny produkt na wyjściu (rys. 2).



Rys. 2. Struktura Europejskiego Indeksu Kreatywności Philipa Kern i Jana Runge

Źródło: P. Kern, J. Runge, *KEA briefing: towards a European Creativity Index*, w: *Measuring Creativity. Proceedings for the conference "Can creativity be measured?"*, Brussels, May 28–29, 2009, s. 195. (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm, 2011-07-08).

Głównym celem zaproponowanego indeksu byłoby podkreślenie potencjału, w szczególności kulturalnego. Projekt indeksu powstał na bazie istniejących wskaźników powiązanych z kreatywnością, innowacyjnością i rozwojem społeczno-gospodarczym.

¹³ Rozdział powstał w efekcie przetłumaczenia z języka angielskiego materiałów: P. Kern, J. Runge, *KEA briefing: towards a European Creativity Index*, w: *Measuring Creativity. Proceedings for the conference "Can creativity be measured?"*, Brussels, May 28–29, 2009, (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm, 2011-07-08).

¹⁴ P. Kern, J. Runge, *KEA briefing: towards a European Creativity Index*, w: *Measuring Creativity. Proceedings for the conference "Can creativity be measured?"*, Brussels, May 28–29, 2009, (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm, 2011-07-08).

Pierwszy z filarów: **kapitał ludzki**, jest kształtowany m.in. przez szereg czynników zewnętrznych, w tym status ekonomiczny i kulturalny, normy, wartości. Na poziom kapitału ludzkiego w społeczeństwie istotny wpływ ma także nauka i edukacja, co też potwierdzają opracowania OECD¹⁵ czy też R. Barro¹⁶. Wsuwane są także argumenty ukazujące negatywny wpływ nauki i edukacji na kreatywność, np. opracowanie G. Claxtona¹⁷, który uważa, że tradycyjne nauczanie bazujące na analitycznym myśleniu ma tendencje do zaniedbywania innych sfer myślenia i negatywnie może wpływać na pobudzanie ciekawości, wyobraźni, intuicji, czyli kluczowych umiejętności rozwijających kreatywność. W związku z tym należy od tradycyjnego podejścia odchodzić. Wówczas to możemy przychylić się do tezy, że wprowadzenie do systemu szkolnego, szkolnictwa wyższego i kształcenia przez całe życie kultury, sztuki może ułatwić rozwój kreatywności w uczeniu się, gdyż „*edukacja poprzez sztukę stymuluje rozwój poznawczy, wspomaga lepsze dostosowanie się uczniów do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa*”¹⁸.

Kolejnym filarem Europejskiego Indeksu Kreatywności jest **otwartość i różnorodność**. Pierwszą osobą, która zasugerowała, że różnorodność i wymiany myśli są źródłem innowacji i tym samym odgrywają ważną rolę w tworzeniu potencjału miast był w 1993 roku Jane Jacobs¹⁹. Z podobnymi opiniami spotykamy się w pracy Richarda Florida²⁰, który wykazał, że kreatywność nie może rozwijać się bez twórczego klimatu bazującego na otwartości i różnorodności. Różnorodność, tolerancyjność zwiększa prawdopodobieństwo, że takie środowiska będą jak magnes przyciągały różne typy ludzi kreatywnych. Większa liczba ludzi kreatywnych z kolei przekłada się na wzrost w danej miejscowości wskaźników innowacji, zaawansowanych technologii, przyczynia się do powstawania nowych firm, a tym samym miejsc pracy i do wzrostu gospodarczego.

Środowisko kulturowe – to sale koncertowe, galerie, księgarnie, kina (to tylko kilka przykładów) – jest niezbędne do rozwoju kreatywnego społeczeństwa. Społeczeństwo sukcesu w XXI wieku, to takie, w którym pielęgnuje się ducha kreatywności i wspiera działalność kulturalną.

Wiele badań wykazało, że muzea i galerie są miejscami, gdzie może się rozwijać kreatywność²¹, ponieważ są one w stanie zachęcić ludzi do zmiany myślenia, do two-

¹⁵ *The Wellbeing of Nations – The Role of Human Social Capital*. Paris: OECD, 2001.

¹⁶ Barro R., *Education and economic growth*. In D.J. Helliwell (ed.), *The contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*. Paris: OECD, 2001.

¹⁷ G. Claxton, *Cultivating positive learning dispositions*. H. Daniels, H. Lauder and J. Porter (eds), *Routledge Companion to Education*. London: Routledge, 2008.

¹⁸ *Road Map for arts education. The World conference on Arts Education: building creative capacity for the 21st Century*. Lisbon: UNESCO, 6–9 March 2006.

¹⁹ J. Jacob, *The Death and Life of Great American Cities*. New York: Random House Publishing Group, 1993.

²⁰ R. Florida, *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life*. New York: Basic Books, 2002.

²¹ E. Hooper-Greenhill, J. Dodd, L. Gibson, M. Phillips, C. Jones, E. Sullivan. and Museums, Libraries and Archives Council and Renaissance. *What did you learn at the museum today? Second study: evaluation of the outcome and impact of learning through implementation of Education Programme Delivery Plans across nine Regional Hubs*. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries Citation (RCMG), 2006.

rzenia i wymiany pomysłów ukierunkowanych na powstanie nowych rzeczy pod wpływem oddziaływania twórczości z przeszłości²². Dla przykładu, studenci kierunków artystycznych odwiedzając galerie sztuki mogą znaleźć inspirację do nowych projektów wzorów tkanin. To wskazuje, że uczestnictwo w kulturze pomaga ludziom odkryć wewnętrzne zasoby talentu, pomysłowości i wzbogaca ich poczucie estetyki. Dlatego w projekcie Europejskiego Indeksu Kreatywności zamieszczono wskaźniki opisujące ofertę kulturalną oraz nawiązujące do poziomu uczestnictwa w kulturze w danym państwie.

Kolejny filar odnosi się do **technologii**, w szczególności rozwoju technologii cyfrowej i jej wpływu na kulturę. Jak podaje Manuel Castells²³, technologia cyfrowa nadała równocześnie kulturze dwa wymiary. Po pierwsze – globalny, gdyż koncerty medialne są w stanie dotrzeć do całej planety i dostarczyć mnóstwo kreatywnych treści dla różnych odbiorców. Z drugiej strony, kultura stała się zindywidualizowana, spersonalizowana, gdyż generowana jest przez użytkownika na własne i innych potrzeby. W efekcie jako odbiorcy pełnimy zmienne role: uczestnika (konsumenta) i twórcy. Wykorzystujemy przy tym dość powszechnie zdobyte techniki: komputery, specjalistyczne oprogramowanie, aparaty cyfrowe, kamery, telefony komórkowe, Internet itp. W związku z tym, opisując technologie należało zaproponować taki zestaw wskaźników, za pomocą którego dałoby się uchwycić wzajemne relacje pomiędzy techniką, technologią a kreatywnością.

Otoczenie instytucjonalne, w szczególności przejrzystość, odpowiedzialność podejmowanych działań przez różnego typu instytucje przekłada się na dobrobyt społeczeństwa i państwa, w tym przepisów chroniących prawa autorskie i promujących inwestycje w kreatywność.

Podsumowanie

W artykule przedstawiono przegląd dotychczasowych badań i osiągnięć europejskich i światowych nad kreatywnością. Zaprezentowane modele, wskaźniki, indeksy mogą być istotną podpowiedzią dla polityków, ekonomistów, badaczy i statystyków zajmujących się reformowaniem gospodarki i usług publicznych w Unii Europejskiej.

Kreatywność jednostek, przekładająca się na kreatywność społeczeństwa, regionu, państwa przyczynia się do tego, by Unia była bardziej twórcza, innowacyjna i zrównowazona. Ma to szczególnie duże znaczenie obecnie, w dobie poszukiwania czynników kształtujących innowacyjne i efektywne gospodarki.

mgr inż. Mirosław ŻUREK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

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

²² T.A. Travers, *Valuing Museums: Impact and innovation among national museums*. National Museums Directors' Conference. United Kingdom, 2004.

²³ M. Castells, *L'ère de l'information*. Vol. 1. La société en réseaux. Paris: Fayard, 1998.

Modyfikacja modułowych programów kształcenia zawodowego

Modification of modular programs of vocational training

Słowa kluczowe: kształcenie zawodowe, modułowy program, pakiet edukacyjny, wdrażanie, modyfikacja.

Key words: vocational training, modular program, educational package, implementation, modification.

Abstract

The article presents the tools developed in the project “System of supporting schools and an educational institutions implementing modular programs of the vocational training”. Presented studies can be helpful in implementation and modification of the modular programs at schools and institutions carrying out the modular education.

Wstęp

Szkoła zawodowa przygotowując absolwentów do wykonywania zadań zawodowych na stanowiskach pracy może wykorzystywać w procesie kształcenia programy nauczania o strukturze tradycyjnej (przedmiotowej), modułowej oraz autorskie.

Programy modułowe poprzez swoją elastyczność oraz wiązanie treści kształcenia z praktyką w rzeczywisty sposób spełniają oczekiwania rynku pracy. Wraz ze zmianami technologicznymi, materiałowymi i obróbczymi można modyfikować treści zawarte w tych programach oraz dostosowywać ćwiczenia praktyczne do rzeczywistych potrzeb pracodawców. Dzięki takim działaniom szkoła zawodowa jest w stanie nadążyć za ogromnym postępem techniczno-technologicznym zachodzącym we współczesnym świecie. Coraz częściej dyrektorzy szkół zawodowych zachęcają kadrę nauczycielską do realizowania procesu kształcenia w oparciu o modularyzację treści kształcenia.

Projekty wspierające wdrażanie programów modułowych w szkołach zawodowych

„System wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego” jest projektem systemowym Ministerstwa Edukacji

Narodowej, realizowanym przez Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej. Projekt ministerstwa wpisuje się we wcześniejsze doświadczenia związane z modernizacją szkolnictwa zawodowego w ramach projektów: TOR#9 „Szkolenie dorosłych” (1993–1997 MPiPS, w którym uczestniczył ITeE); Phare UPET/IMPROVE (1996–2000 MEN, ITeE); Phare 2000 „Krajowy system szkolenia zawodowego” (2002–2004 MPiPS, ITeE – PIB); SPO–RZL „Przygotowanie innowacyjnych programów nauczania do kształcenia zawodowego (2005–2008 MEN, KOWEziU, ITeE). W ramach ostatniego projektu opracowano 131 programów modułowych i 3500 pakietów edukacyjnych.

Najnowszy projekt (MEN, KOWEziU) „System wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego” realizowany jest w okresie 2009–2013 i zachęca placówki dydaktyczne (zawodowe) do powszechnego korzystania z programów i pakietów modułowych.

Głównym celem projektu jest wypracowanie systemu wsparcia szkół zawodowych przygotowujących się do wdrażania programów modułowych, zgodnie z nowymi kierunkami zmian w kształceniu zawodowym oraz utworzenie zintegrowanego systemu informatycznego ułatwiającego dostęp do bazy danych programów modułowych i pakietów edukacyjnych w zakresie kształcenia zawodowego. Skierowany jest w szczególności do następujących grup docelowych:

- dyrektorów szkół zawodowych i placówek oświatowych (DSP),
- kierowników kształcenia praktycznego (KKP),
- przedstawicieli organów prowadzących (JST),
- przedstawicieli organów nadzorujących szkoły zawodowe (KO),
- nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych kształcenia zawodowego (NKD),
- członków Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego (PSKM) oraz uczniów/słuchaczy uczestniczących w kształceniu zawodowym.

Do uczestnictwa w projekcie zakwalifikowano 256 szkół/placówek z całej Polski (średnio po 16 w każdym województwie). Główne zadania koncentrują się między innymi na:

- przygotowaniu ekspertów do wspierania organizacyjnego, merytorycznego i metodycznego szkół i placówek wdrażających programy modułowe;
- konsultacjach ekspertów w szkołach i placówkach oświatowych;
- spotkaniach regionalnych ekspertów i koordynatorów wojewódzkich.

W województwie mazowieckim zostało wytypowanych 19 ekspertów spośród szkolonych w projekcie. Koordynator wojewódzki przydzielił ekspertom zakwalifikowane szkoły, w których od listopada 2010 do czerwca 2011 przeprowadzali konsultacje/szkolenia z zespołem zadaniowym – wytypowanymi przez dyrektora nauczycielami. W skład zespołu zadaniowego najczęściej wchodziła nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych, praktycznej nauki zawodu, kierownik warsztatów szkolnych. Konsultacje/szkolenia odbywały się również z udziałem dyrektorów szkoły i rady pedagogicznej. W każdej placówce zespół zadaniowy reprezentował jedną branżę zawodową, np.: odzieżową, gastronomiczną, ekonomiczną, fryzjerską, kosme-

tyczną itp. Efektem szkoleń było wsparcie organizacyjne, merytoryczne i metodyczne placówki do wdrożenia programów modułowych.

Jedną z zakwalifikowanych do projektu szkół był Zespół Szkół Zawodowych im. J. Kilińskiego z Radomia. Podczas konsultacji/szkoleń zespół zadaniowy konstruował z ekspertem narzędzia i materiały pod kątem konkretnego zapotrzebowania szkoły. Zespół miał możliwość modyfikacji programu modułowego, ćwiczeń i materiałów nauczania zawartych w pakietach edukacyjnych. Skonstruowany rozkład zajęć modułowych może obowiązywać w placówce wdrażającej program.

Jednym z tematów szkoleń było *Przygotowanie szkoły/placówki do wdrożenia modułowych programów kształcenia zawodowego*. W ramach zajęć opracowano rozwiązania organizacyjne dla placówki:

- arkusz organizacyjny pracy szkoły,
- szkolny plan nauczania,
- szkolną dydaktyczną mapę programu,
- plan doskonalenia nauczycieli,
- rozliczenie pensum nauczycieli,
- modernizację modułowego programu nauczania pod kątem zapotrzebowania rynku pracy.

Przeszkolony zespół zadaniowy na dalszym etapie swoich działań (bez udziału eksperta) jest przygotowany do wdrażania kształcenia modułowego w pozostałych branżach, w których kształci szkoła/placówka.

Przyczyny modernizacji programów nauczania¹

Najczęstszymi przyczynami modernizacyjnymi programów kształcenia zawodowego mogą być:

- przyczyny techniczno-technologiczne,
- przyczyny merytoryczne.

Przyczyny modernizacji techniczno-technologicznej mogą dotyczyć zmian:

a) liczby godzin przypadających na realizację modułów i jednostek modułowych. Modyfikacja orientacyjnej liczby godzin na realizację musi wynikać z całego cyklu kształcenia, tj. ilości tygodni kształcenia w poszczególnych latach trwania nauki.

b) kolejności realizacji jednostek modułowych w modułach. Zmiany te mogą nastąpić tylko w takim przypadku, gdy cele kształcenia będą chronologicznie osiągalne.

c) zastosowania środków technodydaktycznych. Środki powinny być dobierane zgodnie z aktualnie stosowanymi w branży.

Przyczyny modernizacji merytorycznej mogą dotyczyć zmian:

a) treści kształcenia zawodowego. Treści kształcenia powinny odzwierciedlać aktualny stan techniczno-technologiczny i organizacyjny danej branży. Komputeryza-

¹ D. Kowalik, M. Kaczmarek, *Jak wdrażać modułowe programy kształcenia zawodowego. Poradnik dla branży odzieżowej*. KOWEŻiU, Warszawa 2011, s. 63, (wersja robocza).

cja, automatyzacja procesu, zmiany technologii wykonywania procesu mają wpływ na sposób kształtowania umiejętności i realizowania zadań zawodowych.

b) podstaw programowych. Reforma MEN podstaw programowych powinna znaleźć odniesienie w modernizacji modułowych programów nauczania.

Dzięki strukturze modułowej w programach nauczania można łatwiej (niż w programach o budowie przedmiotowej) korygować treści kształcenia zawodowego, aktualizować szczegółowe cele kształcenia itp. Korzystniej jest dokonać modernizacji modułowego programu nauczania niż konstruować go od początku.

W dalszej części artykułu przedstawię wypracowane podczas konsultacji/szkoleń narzędzia, przydatne do wdrażania programów modułowych na przykładzie zawodu fryzjer.

Modyfikacja programów modułowych na przykładzie zawodu fryzjer

Fryzjer należy do grupy zawodów branży kosmetyczno-fryzjerskiej, usług osobistych. Coraz częściej fryzjer zwany jest stylistą fryzur. Doradza wybór odpowiedniej fryzury, dopasowuje ją do kształtu twarzy klienta, proponuje odpowiednią kolorystykę i modyfikację. Zadaniem fryzjera jest odpowiednie ostrzyżenie, modelowanie i koloryzacja włosów – farbowanie, rozjaśnianie, tworzenie pasemek, balejaż, dekoloryzacja. Wiele salonów oferuje również usługi związane z przedłużaniem lub zagęszczaniem włosów czy zabiegi regeneracyjne włosów zniszczonych. Fryzjer tworzy również fryzury okolicznościowe, na specjalne okazje: śluby, komunie, spotkania towarzyskie itp. Ponadto wykonuje on i pielęgnuje wyroby perukarskie oraz wczesuje uzupełnienia (dopinki, tressy, tupety) we włosy klienta.

Od dobrego fryzjera wymagane są przede wszystkim umiejętności fryzjerskie², a co za tym idzie umiejętności manualne, wyobraźnia, zmysł estetyczny, jak również wysoka kultura osobista oraz dbałość o czystość podczas wykonywania pracy. Ważne jest również, aby fryzjer szanował decyzje klienta i słuchał jego wskazówek i życzeń.

Fryzjer powinien posiadać wiedzę i umiejętności obejmujące w swoim zakresie: budowę i fizjologię włosa i skóry głowy, rodzaje zabiegów pielęgnacyjnych na włosach i skórze głowy, sposoby, metody i techniki strzyżenia, czesania, ondulowania, koloryzacji i rozjaśniania włosów.

Środowiskiem pracy fryzjera mogą być nie tylko salony fryzjerskie, ale także miejsca, gdzie potrzebny jest specjalista od stylizacji włosów, czyli teatry, plan zdjęciowy, telewizja, studia fotograficzne. Absolwenci mogą także prowadzić własną działalność gospodarczą.

Kształcenie systemem modułowym w zawodzie fryzjer prowadzone jest w oparciu o program nauczania 514[01]ZSZ-3/MEN/2006.10.16. Zarówno program modułowy, jak i pakiety edukacyjne do programu dostępne są na stronie – www.koweziu.edu.pl.

W tabeli 1 przedstawiono plan nauczania ZSZ dla zawodu fryzjer 514[01].

² [http://www.zawodowe.com/Fryzjer - opis 326](http://www.zawodowe.com/Fryzjer_-_opis_326)

Tabela 1. Plan nauczania ZSZ dla zawodu fryzjer 514[01]

Lp.	Moduły kształcenia w zawodzie	Dla młodzieży	Dla dorosłych	
		Liczba godzin tygodniowo	Liczba godzin tygodniowo	Liczba godzin tygodniowo
		Klasy I–III	Semestry I–VI	
			Forma stacjonarna	Forma zaoczna
1	Działalność usługowa	4	3	55
2	Anatomia, fizjologia, choroby skóry i włosów	3	2	42
3	Podstawy projektowania fryzur	6	5	82
4	Pielęgnacja i czesanie włosów	7	5	96
5	Strzyżenie włosów	12	9	165
6	Chemiczne zabiegi fryzjerskie	16	13	220
7	Fryzjerstwo artystyczne	3	2	42
Razem		51	39	702
Klasa I – 36 tyg. x 15 godz. = 540 godz. (270 godz. sem. I i II)				
Klasa II – 36 tyg. x 18 godz. = 648 godz. (324 godz. sem. I i II)				
Klasa III – 36 tyg. x 18 godz. = 648 godz. (324 godz. sem. I i II)				

Źródło: *Modułowy program nauczania 514[01] ZSZ-3/MEN/2006.10.16.*

W modułowym programie nauczania uwzględniono 7 modułów: jeden ogólnozawodowy, pięć zawodowych i jeden specjalistyczny. Tab.2 przedstawia wykaz modułów i jednostek modułowych.

Tabela 2. Wykaz modułów dla zawodu fryzjer 514[01]

Symbol modułu i jednostki modułowej	Nazwy modułów i jednostek modułowych	Orientacyjna liczba godzin na realizację
	Moduł 514[01].O1 Działalność usługowa	144
514[01].O1.01	Przestrzeganie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ochrony przeciwpożarowej	20
514[01].O1.02	Nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów międzyludzkich	27
514[01].O1.03	Stosowanie przepisów prawa w działalności usługowej	25
514[01].O1.04	Ocena jakości świadczonych usług	22
514[01].O1.05	Prowadzenie marketingu usług	30
514[01].O1.06	Prowadzenie korespondencji biurowej	20
	Moduł 514[01].Z1 Anatomia, fizjologia, choroby skóry i włosów	108
514[01].Z1.01	Charakterystyka budowy i funkcji skóry oraz włosów	25
514[01].Z1.02	Rozpoznawanie patologicznych zmian na skórze	45
514[01].Z1.03	Rozpoznawanie uszkodzeń i chorób włosów	38

	Moduł 514[01].Z2 Podstawy projektowania fryzur	216
514[01].Z2.01	Organizowanie stanowiska pracy fryzjera	30
514[01].Z2.02	Charakteryzowanie historii rzemiosła i sztuki fryzjerskiej	16
514[01].Z2.03	Rozpoznawanie form przestrzennych stosowanych we fryzjerstwie	30
514[01].Z2.04	Rozpoznawanie form kształtowania fryzury	40
514[01].Z2.05	Rozpoznawanie barw i form kolorystycznych stosowanych we fryzjerstwie	44
514[01].Z2.06	Wykonywanie rysunku instruktażowego fryzury	56
	Moduł 514[01].Z3 Pielęgnacja i czesanie włosów	252
514[01].Z3.01	Wykonywanie fryzjerskich zabiegów pielęgnacyjnych	70
514[01].Z3.02	Czesanie włosów	102
514[01].Z3.03	Formowanie fryzur	80
	Moduł 514[01].Z4 Strzyżenie włosów	432
514[01].Z4.01	Planowanie zabiegów strzyżenia włosów	154
514[01].Z4.02	Wykonywanie strzyżenia włosów	278
	Moduł 514[01].Z5 Chemiczne zabiegi fryzjerskie	576
514[01].Z5.01	Dobieranie preparatów do trwałego ondulowania i prostowania włosów	30
514[01].Z5.02	Planowanie zabiegów trwałego ondulowania i prostowania włosów	30
514[01].Z5.03	Wykonywanie trwałego ondulowania i prostowania włosów	128
514[01].Z5.04	Dobieranie preparatów do rozjaśniania i odbarwiania włosów	35
514[01].Z5.05	Planowanie zabiegów rozjaśniania i odbarwiania włosów	30
514[01].Z5.06	Rozjaśnianie i odbarwianie włosów	110
514[01].Z5.07	Dobieranie preparatów do farbowania włosów	30
514[01].Z5.08	Planowanie zabiegów farbowania włosów	45
514[01].Z5.09	Farbowanie włosów	138
	Moduł 514[01].S1 Fryzjerstwo artystyczne	108
514[01].S1.01	Projektowanie fryzur artystycznych	25
514[01].S2.02	Formowanie fryzur artystycznych	83
	Razem	1836

Źródło: Modułowy program nauczania 514[01]ZSZ-3/MEN/2006.10.16

Podczas konsultacji/szkolenia opracowano wzorzec szkolnego planu nauczania kształcenia modułowego w zawodzie fryzjer 514[01] dla obowiązującego programu nauczania 514[01]ZSZ-3/MEN/2006.10.16. W tab. 3. przedstawiono opracowaną na szkoleniu realizację jednostek modułowych w klasie 1.

Wyniki modyfikacji programu modułowego

Ekspert wraz z zespołem zadaniowym uwzględniając czynniki modernizacji programów modułowych (opisane powyżej w artykule) opracowali zmodernizowany wykaz modułów i jednostek modułowych dla zawodu fryzjer.

Tabela 4. Zmodernizowany program modułowy dla zawodu fryzjer 514[01]

Symbol modułu i jednostki modułowej	Nazwy modułów i jednostek modułowych	Orientacyjna liczba godzin na realizację
	Moduł 514[01].O1 Podstawy działalności zawodowej	36
514[01].O1.01	Przestrzeganie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy oraz ochrony przeciwpożarowej	18
514[01].O1.02	Nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów międzyludzkich	18
	Moduł 514[01].O2 Anatomia, fizjologia, choroby skóry i włosów	108
514[01].O2.01	Charakterystyka budowy i funkcji skóry oraz włosów	25
514[01].O2.02	Rozpoznawanie patologicznych zmian na skórze	45
514[01].O2.03	Rozpoznawanie uszkodzeń i chorób włosów	38
	Moduł 514[01].Z1 Podstawy zabiegów rozjaśniania, ondulowania i prostowania włosów	72
514[01].Z1.01	Dobieranie preparatów do trwałego ondulowania i prostowania włosów	22
514[01].Z1.02	Planowanie zabiegów trwałego ondulowania i prostowania włosów	25
514[01].Z1.03	Planowanie zabiegów rozjaśniania i odbarwiania włosów	25
	Moduł 514[01].Z2 Podstawy projektowania fryzur	216
514[01].Z2.01	Organizowanie stanowiska pracy fryzjera	30
514[01].Z2.02	Charakteryzowanie historii rzemiosła i sztuki fryzjerskiej	16
514[01].Z2.03	Rozpoznawanie form przestrzennych stosowanych we fryzjerstwie	30
514[01].Z2.04	Rozpoznawanie form kształtowania fryzury	40
514[01].Z2.05	Rozpoznawanie barw i form kolorystycznych stosowanych we fryzjerstwie	44
514[01].Z2.06	Wykonywanie rysunku instruktażowego fryzury	56
	Moduł 514[01].Z3 Pielęgnacja i czesanie włosów	252
514[01].Z3.01	Wykonywanie fryzjerskich zabiegów pielęgnacyjnych	70
514[01].Z3.02	Czesanie włosów	102
514[01].Z3.03	Formowanie fryzur	80
	Moduł 514[01].Z4 Strzyżenie włosów	432
514[01].Z4.01	Planowanie zabiegów strzyżenia włosów	154
514[01].Z4.02	Wykonywanie strzyżenia włosów	278
	Moduł 514[01].Z5 Chemiczne zabiegi fryzjerskie	504
514[01].Z5.01	Wykonywanie trwałego ondulowania i prostowania włosów	130
514[01].Z5.02	Dobieranie preparatów do rozjaśniania i odbarwiania włosów	40
514[01].Z5.03	Rozjaśnianie i odbarwianie włosów	110
514[01].Z5.04	Dobieranie preparatów do farbowania włosów	34
514[01].Z5.05	Planowanie zabiegów farbowania włosów	50
514[01].Z5.06	Farbowanie włosów	138
	Moduł 514[01].Z6 Działalność usługowa	108
514[01].O1.03	Stosowanie przepisów prawa w działalności usługowej	29
514[01].O1.04	Ocena jakości świadczonych usług	26
514[01].O1.05	Prowadzenie marketingu usług	34
514[01].O1.06	Prowadzenie korespondencji biurowej	23
	Moduł 514[01].S1 Fryzjerstwo artystyczne	108
514[01].S1.01	Projektowanie fryzur artystycznych	25
514[01].S2.02	Formowanie fryzur artystycznych	83
	Razem	1836

Źródło: Opracowanie własne D. Kowalik, M. Farbiś, M. Gajewska, E. Maniak, A. Stanik.

Zmodyfikowany program modułowy zawiera dwa moduły ogólnozawodowe, sześć zawodowych i jeden specjalistyczny. Poprzedni moduł ogólnozawodowy O1 został rozbity na moduły O1 i Z6. Wprowadzono nowy moduł zawodowy Z6 *Działalność usługowa*, który powinien być realizowany w klasie 3, czyli pod koniec cyklu kształcenia. Uczniowie wówczas najbardziej zainteresowani są prowadzeniem własnej działalności gospodarczej. Treści kształcenia związane z działalnością usługową (prowadzone w klasie 1) mogą ulec dezaktualizacji. Moduł Z6 może być prowadzony z wykorzystaniem metody projektów i tekstu przewodniego, które nie tylko aktywizują uczących się ale również uczą ich samodzielności, kreatywności, poczucia odpowiedzialności. Na końcowym etapie kształcenia uczniowie uzyskują najświeższe i najbardziej aktualne informacje dotyczące prowadzenia działalności usługowej.

Podsumowanie

Opracowane narzędzia mogą być pomocne we wdrażaniu i modernizacji modułowych programów w szkołach realizujących kształcenie modułowe. Potwierdzają możliwość modyfikowania programów pod kątem oferty edukacyjnej placówki, uwzględniającej zapotrzebowania rynku pracy. Zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele zainteresowani są tą formą kształcenia. Wdrażanie modułów w systemie szkolnym wymaga jednak merytorycznego przygotowania kadry nauczycielskiej, które zostało umożliwione podczas realizacji opisanego działania w projekcie.

Bibliografia

1. Dylak S., (2000), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. PWN, Warszawa.
2. Kowalik D., Kaczmarek M. (2011), *Jak wdrażać modułowe programy kształcenia zawodowego. Poradnik dla branży odzieżowej*. KOWEZiU, Warszawa (Preprint – wersja robocza).
3. Kowalik: D. (2008), *Kształcenie modułowe specjalistów przemysłu odzieżowego*, [w:] *Kształcenie zawodowe w kontekście europejskich ram kwalifikacji*, (red.) H. Bednarczyk, L. Łopacińska, A.M. Charraud, ITeE – PIB, Radom.
4. Kramek Z., (1996), *Pakiety edukacyjne w kształceniu zawodowym*. ITeE, Radom.
5. Kwiatkowski S. (red), (2000), *Kształcenie zawodowe. Rynek pracy. Pracodawcy*. IBE, Warszawa.
6. *Modułowy program nauczania dla zawodu fryzjer* 514[01]ZSZ-3/MEN/2006.10.16
7. *Program „System wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego”*, Priorytet III, Działanie 3.3, Poddziałanie 3.3.3 Modernizacja treści i metod kształcenia, KOWEZiU – MEN, Warszawa 2009–2013.
8. Symela K. (2009), *Poradnik metodyczny dla autorów modułowych programów szkolenia zawodowego*. ITeE – PIB, Radom.

dr inż. Dagmara KOWALIK

Politechnika Radomska

e-mail: dagmarako@o2.pl

Pedagogika pracy – studia przyszłości w cyberprzestrzeni

Zbigniew KRAMEK

Instytut Technologii Eksploatacji PIB, Radom

Idea upowszechniania dorobku naukowego pedagogiki pracy

The idea of promoting the scientific achievements
of work pedagogy

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, edukacja ustawiczna, dorobek naukowy, środowisko akademickie, wideokonferencje.

Key words: work pedagogy, continuing education, academic achievements, academic community, videoconferences.

Abstract

The study presents issues related to the work environment and continuing education, which were an area of scientific inquiry for junior researchers and an opportunity to exchange views and dissemination of scientific achievements in various academic centres in Poland.

Wprowadzenie

16 czerwca 2011 r. przedstawiciele środowiska naukowego i akademickiego w Polsce zostali zaproszeni do udziału w internetowej wideokonferencji naukowej „*Pedagogika pracy – studia przyszłości w cyberprzestrzeni*” oraz w konkursie prac dyplomowych w zakresie problemowym: pedagogika pracy, edukacja dorosłych i edukacja techniczno-informatyczna. Zgłoszenia z rekomendacjami promotorów, kierowników katedr i zakładów badawczych były kierowane do organizatorów kon-

kursu: Katedry Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Społecznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie, Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu we współpracy z Przewodniczącymi Zespołów Pedagogiki Pracy, Edukacji Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Organizatorzy wideokonferencji podjęli się kontynuacji cyklu ogólnopolskich studenckich konferencji naukowych „Pedagogika Pracy – studia z przyszłością”, zapraszając tym razem do uczestnictwa w internetowej konferencji naukowej przedstawicieli ośrodków akademickich. Za główny cel postawiono analizę stanu i perspektywy uczestnictwa studentów i absolwentów specjalności pedagogika pracy, edukacja techniczno-informatyczna, edukacja dorosłych w badaniach naukowych, prezentację osiągnięć kół naukowych i studentów, wymianę dobrych praktyk. Warunkiem uczestnictwa było posiadanie komputera z dostępem do Internetu, wyposażonego w mikrofon, słuchawki i kamerę.

Uczestnicy spotkania w sieci mogli przedstawić problemy pedagogiki pracy w kontekście rozważań naukowych, dla których praca, kształcenie zawodowe, kwalifikacje są głównym przedmiotem zainteresowania. Idea edukacyjnej strategii rozwoju człowieka, instytucji, społeczeństwa wypływa z haseł, tendencji, strategii i praktyki uczenia się w ciągu całego życia zarówno w systemach szkolnych, jak i pozaszkolnych coraz częściej poprzez e-learning i w procesie pracy bądź samokształcenia. Zmiany treści, organizacji pracy, zadań zawodowych w stronę intelektualnej pracy, a także rozwój środków dydaktycznych i stosowanie technologii informatycznych zmieniają koncepcje, formy, organizację i technologie kształcenia, cały system edukacji. Walidacja, uznawalność kwalifikacji uzyskanych najczęściej drogą edukacji pozaformalnej coraz częściej w procesie pracy, utworzenie europejskich i krajowych ram kwalifikacji stają się czynnikami wpływającymi na mobilność pracowników, a w konsekwencji warunkujących rozwój gospodarczy.

Dlatego zasadne są rozważania o modelu ustawicznej edukacji zawodowej, łączącym kształcenie szkolne i pozaszkolne, formalne i pozaformalne. Wraz ze wzrostem znaczenia kapitału intelektualnego, rozwojem tendencji, strategii uczenia się w ciągu całego życia model ten przybiera coraz bardziej realne kształty w kontekście podstaw prawnych, standardów kwalifikacji zawodowych i ram kwalifikacji, standardów edukacyjnych oraz w wyniku opracowania innowacyjnych modułów programów kształcenia zawodowego oraz pakietów edukacyjnych.

Zagadnienia związane ze środowiskiem pracy i edukacją ustawiczną stanowiły podstawę refleksji naukowej skupiającej się wokół pytań – problemów badawczych:

- Jak poprawić jakość kształcenia?
- Jak połączyć potrzeby rynku pracy z kształceniem?
- Jak wdrożyć nowoczesne standardy i innowacyjne programy kształcenia?
- Jak wykorzystać technologie informatyczne w edukacji?

Realna staje się zmiana modelu szkoły zawodowej w kierunku szkoły przyszłości, otwartej, zdolnej do indywidualizacji kształcenia, integracji kształcenia teoretycznego i praktycznego, rozwoju innowacyjności i kreatywności. Obecnie podejmowane

są w Polsce ogromne wysiłki modernizacji i odbudowy prestiżu kształcenia zawodowego, głównie drogą wdrożenia kształcenia modułowego. Na tym ogromnym rynku edukacyjnym wobec trwałych problemów – z jednej strony bezrobocia, a z drugiej permanentnego braku specjalistów, robotników, techników i inżynierów zanikają i pojawiają się nowe dziedziny działalności, zawody, stanowiska pracy i potrzeby ciągłej intelektualizacji pracy, rośnie więc zapotrzebowanie na pedagogów pracy.

Od dziesięciu lat w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie z sukcesem realizowany jest przez prof. Henryka Bednarczyka autorski model kształcenia pedagogów pracy w następujących specjalnościach: *pp z zarządzaniem i marketingiem*, *pp z doradztwem zawodowym*, *pp z ochroną pracy*, *pp z zarządzaniem projektami europejskimi*, *pp z przedsiębiorczością*. Stała ewaluacja modelu, procesu kształcenia, badania losów absolwentów w latach 2004–2010 pozwoliły modyfikować program a wspólnie z całym środowiskiem naukowym stworzyć podręczniki, skrypty, bazy danych, laboratoria, czasopisma naukowe, a także sieci współpracy w kraju i za granicą. Sieci współpracy powstały głównie w oparciu o potencjał naukowy Katedry Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Społecznej WSP ZNP, Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu i Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Studenckie konferencje naukowe pedagogiki pracy

Studenckie Koło Naukowe Pedagogiki Pracy działające przy Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie, mając na uwadze aktualny stan wiedzy w wybranej dziedzinie naukowej, a także rozwijanie zainteresowań naukowych w dziedzinie nauk pedagogicznych, w szczególności w dziedzinie pedagogiki pracy i doradztwa zawodowego, organizowało na przestrzeni ubiegłych lat liczne konferencje i seminaria naukowe we współpracy pracowników Katedry Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Społecznej.

Cykl spotkań naukowych rozpoczęło seminarium naukowe w 2004 r. ***Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe. Dobre praktyki programu Pierwsza Praca.*** Na konferencji przedstawiono współczesne problemy wyboru zawodu i poradnictwa zawodowego, wymagania w zakresie kwalifikacji i kompetencji doradcy zawodowego w kontekście obowiązujących uregulowań prawnych i praktyki. Znaczną część spotkania poświęcono poradnictwu zawodowemu w Polsce i nowym instytucjom rynku pracy. Przedstawiono również założenia programu Pierwsza Praca wraz z przykładami dobrych praktyk Akademickich Biur Karier. Uczestniczyli członkowie Koła oraz studenci piątego semestru studiów licencjackich i trzeciego semestru uzupełniających studiów magisterskich.

Seminarium naukowe zorganizowane w 2005 r.: ***Pedagogika pracy – kształcenie przedsiębiorczości*** zorganizowane w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie podejmowało problematykę kształtowania przedsiębiorczości w szkołach zawodowych, problemy socjologiczne współczesnej przedsiębiorczości. Przedstawiono wyniki badań dotyczące przedsiębiorczości studentów WSP ZNP. Uczestniczyli członkowie koła oraz studenci czwartego semestru studiów licencjackich i trzeciego semestru uzupełniających studiów magisterskich.

Kolejna ogólnopolska prezentacja dorobku naukowego i materiałów z badań prowadzonych przez studentów polskich uczelni pedagogicznych miała miejsce na ogólnopolskiej studenckiej konferencji naukowej Pedagogiki Pracy i Edukacji Techniczno-Informatycznej ***Pedagogika pracy wobec idei uczenia się przez całe życie***, zorganizowanej w maju 2006 roku przez Katedrę Pedagogiki Pracy w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie. Przedsięwzięcie to miało na celu dokonanie analizy stanu i perspektyw rozwoju pedagogiki pracy oraz podjęcie próby oceny wpływu nowych rozwiązań ukierunkowanych na aktywizację zawodową, rozwój aspiracji i kariery zawodowej młodzieży, zmniejszenie bezrobocia i poprawę funkcjonowania absolwentów uczelni na rynku pracy. Główne tematy wystąpień ogniskowały się wokół analizy informacji i doradztwa zawodowego w szkołach wyższych w zakresie skuteczności pomocy udzielanej studentom i absolwentom szkół wyższych w poszukiwaniu pracy, w tym aktywizacji zawodowej oraz kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. Próbowano ponadto określić wpływ lokalnych systemów informowania, doradztwa zawodowego i aktywizacji zawodowej na społeczności lokalne ze szczególnym uwzględnieniem bezrobotnych absolwentów. Po konferencji odbyło się seminarium Akademickich Biur Karier, na którym przedstawiono przykłady dobrych praktyk, dzielono się wnioskami i uwagami z działań tych placówek. Uczestniczyło 22 studentów Pedagogiki Pracy specjalności marketing i zarządzanie.

Kolejna konferencja naukowa ***Pedagogika pracy – studia przyszłości*** odbyła się w czerwcu 2009 roku również w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie we współdziale Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Instytutu Naukowo-Badawczego Rozwoju Kształcenia Zawodowego w Moskwie i Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu. Zaproszeni goście mogli uczestniczyć w sesji plenarnej, na której obecni byli członkowie Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (prof. S.M. Kwiatkowski), przedstawiciele rosyjskich Instytutów Badań Pedagogicznych (prof. I.P. Smirnow, prof. A.T. Głazunow, prof. N.M. Aleksandrowa), przedstawiciel Ambasady Federacji Rosyjskiej S. Skaczko, pracownicy naukowcy uczelni pedagogicznych w Polsce (prof. T. Nowacki, prof. T. Aleksander, prof. Z. Wiatrowski, prof. H. Bednarczyk, prof. J. Gęsicki, prof. J. Wilsz, prof. A. Kargulowa, prof. Z. Wołk, prof. B. Baraniak, prof. R. Gerlach, prof. G. Kiedrowicz, prof. B. Pietrulewicz), przedstawiciele akademickich biur karier, studenci i absolwenci uczelni pedagogicznych o specjalności „pedagogika pracy” oraz „edukacja techniczno-informatyczna”.

Podczas spotkania uczestnicy podjęli problematykę różnych aspektów kształcenia na kierunku pedagogika. Przedmiotem refleksji była analiza stanu i perspektywy rozwoju edukacji zawodowej. Spotkanie zostało wzbogacone prezentacją monografii I.P. Smirnowa, A.T. Głazunowa pt. „Kształcenie zawodowe w Rosji. Teoria i praktyka”, podejmującej problemy ustawicznej edukacji zawodowej. Zawiera ona odniesienia do historii, idei i filozofii, struktury i treści kształcenia zawodowego, a także organizacji, zarządzania i jakości edukacji w Rosji. Drugą część konferencji stanowiła prezentacja osiągnięć kół naukowych i studentów studiów o specjalności pedagogika pracy, edukacja techniczno-informatyczna oraz doświadczeń akademickich biur karier. Dyskusja przebiegała wokół następujących grup zagadnień:

- formy i metody upowszechniania wiedzy,
- idea uczenia się przez całe życie, w tym i w uniwersytetach trzeciego wieku,
- środowisko pracy pracowników państwowych służb zatrudnienia,
- technologie informatyczne w zdobywaniu nowych kwalifikacji,
- działalność instytucji edukacyjnych na rynku pracy.

Przedstawione na konferencji komunikaty z prac dyplomowych stanowiły dorobek naukowy studentów i absolwentów uczelni pedagogicznych i ich opiekunów naukowych. Zaproponowana przez organizatorów problematyka konferencji naukowej spotkała się z szerokim zainteresowaniem przedstawicieli pedagogiki pracy ze środowisk akademickich z kraju. Uczestnicy studenckiej konferencji naukowej mieli możliwość zaprezentowania osiągnięć kół naukowych własnego środowiska akademickiego na obradach w sekcji problemowej dla specjalności pedagogika pracy i edukacja techniczno-informatyczna.

Przegląd prac konkursowych

Warunki ogłoszonego konkursu z okazji wideokonferencji przewidywały nagrodzenie i opublikowanie zgłoszonych prac dyplomowych (doktorskich, magisterskich i licencjackich) w „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”. Zakres problemowy dla tych prac obejmował pedagogikę pracy, edukację dorosłych i edukację techniczno-informatyczną. Zgłoszone komunikaty z prac były rekomendowane przez promotora. Obszar tematyczny zgłoszonych prac konkursowych obejmował szeroki wybór zagadnień pedagogiki pracy. Wśród prac zgłoszonych na konkurs można wyróżnić następujące grupy treściowe:

- działalność publicznych służb zatrudnienia,
- absolwenci na rynku pracy,
- instytucje rynku pracy,
- rozwój zawodowy człowieka,
- placówki edukacyjne w kształceniu zawodowym,
- doradztwo zawodowe w systemie edukacji i na rynku pracy,
- technologie informatyczne w edukacji,
- idea uczenia się przez całe życie.

Struktura prac dotycząca podziału treści opisujących wybrane zagadnienia oraz założenia metodyczne badań spełniały wymagania układu pracy naukowo-badawczej zarówno pod względem kolejności rozdziałów, jak i kompletności tez i opisu poszczególnych elementów warsztatu badawczego. Treści merytoryczne zawarte w części opisowej poszczególnych prac w sposób wyczerpujący i w pełnym zakresie przedstawiały studium literaturowe dla zagadnień podjętych w tematyce prac. Założenia metodyczne badań spełniały wymagania przyjęte dla wszystkich autorów prac dyplomowych, zgodnie ze sztuką badań pedagogicznych. Wielkość przyjmowanej próby badawczej była zazwyczaj zależna od podjętego tematu i badanego środowiska pracy i wahała się od kilku do kilkudziesięciu respondentów. Dobierani oni byli najczęściej w sposób celowy z uwagi na cechy charakterystyczne poszczególnych respondentów i ułatwiony dostęp do badanej grupy.

Najpowszechniej stosowaną metodą badań był sondaż diagnostyczny z zastosowaniem kwestionariusza ankiety jako narzędzia badawczego. Na kolejnym miejscu usytuowała się technika analizy dokumentów zarówno formalnoprawnych, jak i wytworzonych w danym środowisku. Terenem badań było najczęściej własne środowisko pracy, które charakteryzowało się ułatwionym dostępem do przeprowadzenia badań właściwych oraz możliwością wykorzystania przez badacza własnych doświadczeń związanych z jego funkcjonowaniem w tym właśnie środowisku zawodowym.

Spośród wielu zgłoszonych komunikatów z prac badawczych poniżej zaprezentowano krótkie streszczenia trzech prac z wiodących ośrodków pedagogiki pracy, zaś w dalszej części rozdziału przedstawione zostały pełne wersje pozostałych komunikatów.

Adam Gawroński (*Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Wrocławku – Promotor: prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski*) przedstawił komunikat „**Rozwój zawodowy młodzieży jako podstawa kariery w kontekście problemowym**”. Wykładnię opracowania wyznaczały pojęcia silnie osadzone w pedagogice pracy. Przewodnim terminem nakreślającym całościowy kontekst rozważań uczyniono „rozwój zawodowy człowieka”, rozumiany jako proces dążenia do kariery zawodowej. Niniejsza relacja wyraża się w temacie pracy „Efektywność rozwoju zawodowego człowieka w procesie dążenia do kariery zawodowej”. Głównym celem badań było ukazanie uwarunkowań rozwojowych młodzieży w kontekście ich przyszłej aktywności zawodowej – kariery. Na tym polu przede wszystkim bardzo rzuca się w oczy mała popularność placówek pozaszkolnych, które na etapie szkoły średniej mogą stanowić mocną podporę w ogólnym dążeniu do kariery.

Struktura opracowania w najogólniejszym zarysie była dwupłaszczyznowa. Składała się z części teoretycznej oraz empirycznej. Część teoretyczną sformułowano w oparciu o różnorodną literaturę naukową. W zakresie opisowym podjęto przede wszystkim próby rozstrzygania spornych kwestii definicyjnych dotyczących ww. kategorii filarowych. W literaturze bowiem kariera zawodowa jest często określana rozwojem zawodowym i odwrotnie, albo też przedstawiana jest jako „byt samoistny”. Dlatego, jak pisze E. Podoska-Filipowicz, „nie należy używać pojęć – rozwój zawodowy i kariera zawodowa – zamiennie; rozwój zawodowy może być traktowany jako swego rodzaju podstawa kariery zawodowej człowieka”¹. W związku z tym przyjęto punkt widzenia Z. Wiatrowskiego, dla którego nadrzędnością wyraża się rozwój zawodowy, zachodzący na różnych etapach i okresach życia człowieka, zaś kariera zawodowa ma przy tym akcentować nade wszystko stan, wynik i przejaw sukcesu uzyskiwanego w toku konkretnej działalności zawodowej, tj. w okresie aktywności zawodowej człowieka². W tym sensie kariera zawodowa ma wypełniać koncepcję stylu życia każdej czynnej zawodowo jednostki, stanowiąc sekwencję ról i postaw zawo-

¹ E. Podoska-Filipowicz, *Rozwój zawodowy czy kariera*. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja ustawiczna – wymiar teoretyczny i praktyczny*, Warszawa – Radom 2008, s. 163.

² Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009, s. 66.

dowych³. Na następnym etapie pracy, tj. w części empirycznej, w oparciu o powyższą współzależność, sformułowano następujący problem badawczy: W jakim stopniu czynniki rozwoju zawodowego człowieka wpływają na jego dążenie do kariery zawodowej?

W toku analizy wyników badań wyodrębnił się znaczny odsetek abiturientów, którzy w tak przełomowym momencie nie są w stanie określić swojej dalszej drogi życiowej. W tym świetle etat doradcy zawodowego w szkole powinien być, nie jak obecnie ewentualnością, a bezdyskusyjną koniecznością. Zauważmy przy tym, że sama porada zawodowa nie konieczne musi być adresowana do osób niezdecydowanych, ponieważ z co najmniej równie dużym powodzeniem może pełnić funkcję filtracji. W tym sensie obowiązkowo skierowana do wszystkich uczniów mogłaby konstruktywnie wyostrzyć selektywność, a tym samym właściwie określić przydatność zawodową młodych kandydatów na pracowników. W ich rozwoju zawodowym dostrzegamy bowiem sporo uchybień i rozbieżności w związku z obranymi ścieżkami potencjalnych karier.

Remigiusz Szczerbak (*Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach – Promotor: dr hab. Jolanta Wilsz*) przedstawił komunikat **„Potrzeby sterownicze zaspokajane w procesie pracy przez osoby zatrudnione w agencji reklamy”**. Opisywana praca magisterska ma charakter analizy średniej wielkości agencji reklamy pod kątem zaspokajania potrzeb sterowniczych u zatrudnionych w niej pracowników. Badania, w oparciu o obserwacje i kwestionariusze ankiet, określają, które z potrzeb sterowniczych są zaspokajane i jakie warunki muszą zostać spełnione, aby to nastąpiło. Opracowana przez Jolantę Wilsz koncepcja potrzeb sterowniczych przewiduje postrzeganie człowieka jako samodzielnego układu, który ma zdolność sterowania zarówno sobą, jak i otoczeniem oraz jest przez to otoczenie sterowany. Tak rozumiany człowiek bezustannie dąży do uzyskania stanu równowagi funkcjonalnej, która zapewnia mu możliwie najbardziej optymalną egzystencję. Jest to cel nadrzędny, któremu są podporządkowane wszystkie inne dążenia. Funkcje właściwości sterowniczych, umożliwiających osiągnięcie tego stanu, pełnią stałe indywidualne cechy osobowości. Są one niezależne od otoczenia i określają te różnice występujące między ludźmi (w kontekście samosterowania, sterowania otoczeniem i ulegania sterowaniu), które są względnie stałe w perspektywie wieloletniej. Określenie wartości tych cech pozwala ocenić predyspozycje zawodowe badanego człowieka, przebieg procesu komunikowania się z innymi ludźmi, jak i określić jego potrzeby sterownicze, które zależą od wartości tych jego cech.

Takie kompleksowe podejście do człowieka pozwala na jego bardziej humanistyczne zrozumienie. Koncepcja potrzeb sterowniczych nie zakłada bowiem istnienia sztywnego i jednolitego systemu potrzeb, któremu wszyscy ludzie podlegają na takich samych zasadach, jak ma to na przykład miejsce w hierarchii potrzeb Masłowa. Koncepcja potrzeb sterowniczych określa zarówno zbiór potrzeb odczuwanych przez człowieka, jak i tych, których istnienia on sobie nie uświadamia. Ich występowanie

³ Tak najczęściej definiują „kariere zawodową” współcześni teoretycy nauk o pracy.

i zaspokajanie zależy od szeregu czynników zarówno zewnętrznych (zmiennych środowiskowych), jak i wewnętrznych (głównie od stałych indywidualnych cech osobowości). W związku z tym badania nad potrzebami sterowniczymi są kompleksowe, ponieważ całościowo analizują osobowość badanego człowieka, uwzględniając w szerokim zakresie wpływ czynników środowiskowych.

Przeprowadzone badania skupiły się na zagadnieniu potrzeb sterowniczych. Miejscem badań była średniej wielkości agencja reklamy, która w trakcie trwania badań zatrudniała siedem osób. Wszystkie one zostały objęte badaniami, których celem było określenie potrzeb sterowniczych zaspokajanych przez te osoby w procesie pracy. Przyjęta hipoteza zakładała, że pracownicy analizowanej agencji reklamy zaspokajają potrzeby sterownicze, które są możliwe do zaspokojenia w ich miejscu pracy i są przez nich odczuwane, jeżeli wartości ich stałych indywidualnych cech osobowości mieszczą się w zakresie pożądanym z uwagi na charakter i warunki wykonywanej pracy. Analiza zebranych danych pozwoliła na określenie, które potrzeby sterownicze są możliwe do zaspokojenia przez osoby zatrudnione w agencji reklamy w procesie pracy. Uzyskane dane pozwoliły na określenie modelu poświadanych wartości stałych indywidualnych cech osobowości zatrudnionych pracowników na ich potrzeby sterownicze. Na podstawie tego modelu można wnioskować o możliwości zaspokojenia danej potrzeby przez analizowanego pracownika. Badania nie tylko poszerzyły wiedzę na temat potrzeb sterowniczych i warunków ich zaspokajania w procesie pracy w agencji reklamy, ale również dostarczyły istotnych informacji na temat wewnętrznej kondycji samej agencji.

Przebieg wideokonferencji został wzbogacony wystąpieniem przedstawiciela świata nauki – *prof. dr. hab. Kazimierza Wenty z Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie*, który przedstawił zagadnienia edukacji dla pracy w toku studiów wyższych z wykorzystaniem cyberprzestrzeni. Gospodarczy kryzys i nowa jakość edukacji akademickiej w cyberprzestrzeni są zagrożeniami oraz czynnikami zmian strukturalnych i funkcjonalnych. W teorii oraz w polityce edukacyjnej należy je wykorzystać dla społecznego rozwoju. Pedagogika pracy problematykę studiów w cyberprzestrzeni dostrzega od strony poznawczej i utylitarnej, przede wszystkim w aspekcie gospodarczym i jakości kształcenia. Wiąże się to z potrzebą holistycznego ujmowania zjawisk i procesów społecznych, które coraz wyraźniej mają znamiona chaosu strukturalnego i funkcjonalnego. Odpowiedź na pytanie: „W jakich obszarach ujawniają się zagrożenia dla edukacji na poziomie wyższym w warunkach kryzysu gospodarczego?” budzi niepokój intelektualny i zarazem wytycza drogę do poszukiwania metod i środków zaradczych. Dlatego badania tego typu oparte są na analizie dokumentów, w konfrontacji do opinii studentów i kadry naukowo-dydaktycznej w szczecińskich uczelniach, ujawnionych w autorskich publikacjach.

Gospodarczy kryzys odczuwany jest także w edukacji i szkolnictwie wyższym, m.in. w postaci wzrostu kosztów utrzymania szkół i jednostek naukowo-badawczych, które rywalizują na światowym rynku edukacyjnym, ujawniają się trudności w zatrudnieniu absolwentów szkół wyższych. Odpowiedzią na gospodarczy kryzys i trudności w szkolnictwie wyższym powinny być zmiany w funkcjonowaniu nauki i edukacji, m.in. w postaci otwarcia się na nowe priorytety dotyczące reagowania na liczne po-

trzeby społeczno-gospodarcze w warunkach dominacji cywilizacji bitowej w społeczeństwie sieciowym, zwłaszcza w sferze naukowo-badawczej i dydaktycznej. O jakości kształcenia w szkole wyższej zbyt często pisze się w ujęciu neopozytywistycznym w kategoriach sukcesów i niepowodzeń edukacyjnych. Tymczasem na podstawie analizy źródeł i obserwacji życia uczelnianego, oświaty i edukacji równoległej można stwierdzić, że z doskonaleniem procesu dydaktycznego nie jest najlepiej. Wynika to m.in. stąd, że nie do końca wiadomo, na ile i w jakim zakresie edukacja akademicka pełni prymarną funkcję jako wciąż doskonalący się katalizator w pozornie chaotycznych procesach przemian w społeczeństwach sieciowych oraz w globalizującym się świecie.

Przed resortem nauki i szkolnictwa wyższego wylania się jednak nowy problem, związany z procesem wdrażania krajowych ram kwalifikacyjnych, gdyż wysokie kompetencje matematyczne są warunkiem myślenia naukowego, kompetencje w zakresie posługiwania się technikami informatycznymi oraz umiejętności samodzielnego uczenia się – studiowania stają się wyzwaniem dla polskiego szkolnictwa wyższego. Tymczasem społeczeństwo informacyjne, czyli sieciowe, zwłaszcza w Polsce dopiero się tworzy, a młodzież częściej siedzi przy komputerze i korzysta z Internetu, z lekkiego netbooku, tabletu, smartfonu, zbyt często jednak ma to charakter rozrywkowy, a nie intencjonalno-poznawczy i edukacyjny.

Studia przyszłości ujmowane od strony cyberprzestrzeni jawią się jako zjawisko i proces społeczny uwarunkowany przez czynniki ekonomiczno-gospodarcze oraz uprawianą politykę naukowo-edukacyjną. Dostosowanie procesu edukacyjnego do cyberprzestrzeni wiąże się z przezwyciężeniem inercji dydaktycznej ze strony nauczycieli akademickich i studentów. Dlatego należy wdrażać technologię sieciową w uczelnianej administracji, konsultacjach i zaliczeniach oraz w dydaktycznych materiałach dla studiowania. Duże są też oczekiwania i możliwości związane z wdrażaniem krajowych ram kwalifikacyjnych.

Podsumowanie

Dorobek naukowy środowisk akademickich w obszarze pedagogiki pracy powinien mieć sposobność uzewnętrzniania nowych idei i doświadczeń wynikających z istoty oddziaływania człowieka na środowisko pracy i vice versa. Przedsięwzięciem podejmującym działania w tym zakresie jest inicjatywa naukowych spotkań i dyskusów przedstawicieli pedagogiki pracy zarówno profesorów z bogatym dorobkiem naukowym, jak i rozpoczynających karierę zawodową w dziedzinie nauk pedagogicznych.

Studenckie konferencje gromadzące wybitnych przedstawicieli nauk pedagogicznych i młodych pedagogów pracy są doskonałą okazją do wymiany poglądów i upowszechniania dorobku naukowego różnych środowisk akademickich w Polsce. Inicjatywa ogólnopolskiego konkursu dla absolwentów – autorów rozpraw naukowych i prac dyplomowych sprzyjała wymianie poglądów i doświadczeń badawczych młodych adeptów – przyszłych mistrzów nauk humanistycznych oraz konsolidacji środowisk naukowych w obszarze pedagogiki pracy.

Zgłoszone na konkurs i przedstawione na wideokonferencji komunikaty z prac badawczych (prezentujących wyniki badań empirycznych) dowodziły stanu i perspektywy rozwoju edukacji zawodowej oraz osiągnięć pedagogiki pracy w kontekście rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy i uczenia się przez całe życie. Można sądzić, że osiągnięte rezultaty poznawcze będą ważnym wsparciem dla rozwoju kompetencji pracowników i przyczynią się do wzrostu ich konkurencyjności na rynku pracy. Wszystkie zgłoszone prace konkursowe musiały uzyskać rekomendacje promotorów, którzy byli gwarantami wysokiej jakości pod względem formalnym, metodycznym i merytorycznym warsztatu badawczego młodych naukowców.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Kupidura T. (red.), (2008), *Edukacja informatyczna w edukacji dorosłych na wsi*. ITeE – PIB, IBE, WSP ZNP. Radom–Warszawa.
2. Kramek Z., Jaszczyk T., Kozieł E. (red.), (2010), *Pedagogika pracy – studia z przyszłością. Prace nominowane w konkursie*. Monograficzna seria wydawnicza Biblioteka Pedagogiki Pracy. ITeE – PIB, WSP ZNP, Radom–Warszawa.
3. Kramek Z., Bednarczyk H., Kacprzak M., (2009), *Innovative aspects of the Development of engineering education*. 38th International IGIP Symposium: Quality and Quantity of Engineering Education. Graz Austria.
4. Kwiatkowski S.M., Żurek M. (red.), (2008), *Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier*. IBE. ITeE – PIB, WSP ZNP. Warszawa–Radom.
5. Maclean R., Wilson D., (2009), *International Handbook of Education for the Changing Word or Work*. UNEVOC-UNESCO Springer.
6. *Pedagogika pracy wobec idei uczenia się przez całe życie*, (2006), Pedagogika Pracy nr 48.
7. *Pedagogika pracy – studia przyszłości*, (2009), Pedagogika Pracy nr 50.
8. Rauner F., Maclean R., (2008), *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. UNEVOC-UNESCO.

dr Zbigniew KRAMEK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

e-mail: zbigniew.kramek@itee.radom.pl

WikiLearning – model wirtualnego środowiska edukacyjnego

WikiLearning – a model of virtual learning environment

Słowa kluczowe: wirtualne środowisko edukacyjne, technologie informatyczne, wiki-Learning, multimedia.

Key words: virtual learning environment, information technology, wikiLearning, multimedia.

Abstract

The paper treats about the use of virtual learning environment model which can solve educational problems in the 21st. The solution proposed was prepared to allow its implementation by one person with one computer, providing a huge, previously unknown opportunities.

Wstęp

Technologia, technologia informacyjna, informatyka, informatyzacja. To tylko niektóre z nazw zjawisk wynikających z postępu technologicznego, z którymi każdy z nas ma codziennie, w różnym stopniu, do czynienia. Postęp technologiczny wkroczył również w dziedzinę edukacji, lecz efekty są znacznie słabsze niż w innych dziedzinach. Ten fakt spowodował pojawienie się niszy, którą zapłacić może proponowany w tej pracy nowoczesny system edukacyjny wikiLearning.

Problem, metody i teren badań

Nauczanie na odległość nie jest zjawiskiem nowym. Mimo to nie jest tak powszechne jak „tradycyjne” szkolnictwo. Zmienić to może właściwe zastosowanie potencjału, jaki daje Internet. Gwałtowny postęp technologiczny wkracza w każdą dziedzinę, ale w różnym tempie. Edukacja wyraźnie pozostaje w tyle za innymi dziedzinami. Nie od dziś uważa się, że metody multimedialnej edukacji należą do najpowszechniejszych. Ale zgodnie z cytatem za Williamem Glasserem: *Uczymy się: 10% tego, co czytamy, 20% tego, co słyszymy, 30% tego, co widzimy, 50% tego, co widzimy i słyszymy, 70% tego, co dyskutujemy, 80% tego, czego doświadczamy i 95% tego, czego uczymy innych*¹, najskuteczniej uczymy się ucząc innych. Zapytać można, jak

¹ Tłumaczenie własne na podst: <http://members.shaw.ca/priscillatheroux/Glasser.htm> (08-06-2011).

osiągnąć tę najwyższą skuteczność edukacji. Proponowaną odpowiedzią na to pytanie jest zastosowanie wikiLearningu. Jak osiągnąć cytowaną 95-procentową skuteczność edukacji za pomocą tego systemu? Przykładem może być polecenie uczniowi przygotowania strony w systemie *wiki*, na której będzie samemu nauczać tego, czego właśnie sam się uczy. Ale sam system wikiLearning nie ogranicza się wyłącznie do zastosowania idei *wiki*. WikiLearning jako model jest innowacyjnym połączeniem obecnie stosowanych technologii informatycznych, tworzącym nowe narzędzie edukacyjne. W tym ujęciu może być oczekiwaną odpowiedzią na problemy powstające na początku XXI wieku, nadającą nowe znaczenie uczniowi i nowe znaczenie edukacji dla ucznia.

Oczywiście istnieją inne systemy eLearningowe, ale cechą odróżniającą je od wikiLearningu jest sens połączenia idei *wiki* z narzędziem edukacji elektronicznej. Tak funkcjonujący system porównać można do żyjącego organizmu, podczas gdy tradycyjne metody edukacyjne i analogicznie do nich funkcjonujące systemy eLearningowe zachowują tradycyjną pozycję ucznia i nauczyciela. Tradycyjnie uczeń jest nauczany przez nauczyciela i ma ograniczony wpływ na materiał edukacyjny, jakim jest nauczany. WikiLearning pozwala to zmienić, skutkiem czego będzie podniesienie jakości i skuteczności edukacji. Przykładem tego będzie m.in. zastosowanie elektronicznych narzędzi analizy prac uczniów, wyciąganie wniosków oraz poprawiania materiału edukacyjnego z jakością i szybkością niespotykaną dotychczas. Ponadto system pozwala na dodawanie kolejnych modułów działających w myśl multimedialnej edukacji, bez konieczności wprowadzania zmian w istniejących częściach systemu. Możliwe jest również testowanie i wyłanianie nowych metod i teorii edukacyjnych.

Jak przygotować system wikiLearning? Rozwiązaniem jest połączenie zestawu następującego oprogramowania: Oracle VirtualBox, Ubuntu Server, Tiki Wiki oraz składników wchodzących w ich skład. Za pomocą przedstawionego przykładowego oprogramowania możliwe jest przygotowanie samodzielnego systemu działającego w myśl modelu wikiLearning, przez jednego użytkownika komputera, pracującego na jednym komputerze. Zastosowanie oprogramowania VirtualBox pozwala wirtualizować programowo więcej komputerów na jednym fizycznym komputerze, dodatkowo tworząc standardowe bezpieczne środowisko pracy.

Dyskusja wyników badań

System wikiLearning, przygotowany wg modelu o tej samej nazwie, może być wykonany i uruchomiony przez każdego. Zakres wiedzy konieczny do przygotowania takiego systemu jest relatywnie mały, a zastosowanie oprogramowania powszechnego i dostępnego na zasadach Open Source znacznie ogranicza koszty. Możliwość łatwego dodania modułów multimedialnych na zasadzie wtyczek i treści dzięki zastosowaniu idei *wiki*, pozwala używać i współtworzyć system szerokiego gronu użytkowników, którzy są jednocześnie uczniami i nauczycielami, zarówno dla siebie i innych. Jednak istnieją pewne problemy, z których prawdopodobnie największym są przyzwyczajenia i przepisy prawne, które utrudniają wprowadzenie proponowanego systemu w edukacji powszechnej.

Podsumowanie

Mamy wszystkie składniki potrzebne do utworzenia systemu edukacyjnego na miarę XXI wieku. Wystarczy je wszystkie połączyć i przezwyciężyć trudności. Gdy wprowadzenie tego systemu się powiedzie, postęp technologiczny w edukacji dogoni inne dziedziny.

Bibliografia

1. Gurbiel E., Hardt-Olejniczak G., Kołczyk E., Krupicka H., Sysło M., (2002), *Informatyka. Część 1, Kształcenie w zakresie rozszerzonym, Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego*. WSiP S.A, Warszawa.
2. Juszczyk S., (2003), *Edukacja na odległość, Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
3. Lessig L., (2005), *Wolna kultura*. WSiP S.A, Warszawa.
4. Lib W., Walat W. (red.), (2009), *Edukacja – Technika – Informatyka, Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej i informacyjnej*, Tom XII. Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów.
5. Stecyk A., (2008), *abc eLearningu, system LAMS*. Difin, Warszawa.

Komunikat z pracy magisterskiej autora
Promotor – dr hab. Wojciech Walat

Aneta KOTOWSKA

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa

Nowe technologie w doradztwie zawodowym New technologies in professional counselling

Słowa kluczowe: doradztwo zawodowe, technologie informatyczne, Internet, zasoby edukacyjne.

Key words: professional counselling, information technologies, Internet, educational resources.

Abstract

Information technology plays an important role in human life. Professional counselling may use accumulated knowledge resources in the Internet in order to meet the educational needs of people using counseling services.

Zadanie, jakie postawiłam sobie przy tworzeniu pracy magisterskiej, polegało na ustaleniu jak innowacyjne techniki i technologie wpływają na doradztwo zawodowe. Na podstawie uzyskanych przeze mnie wyników można wnioskować, że doradcy zawodowi mają świadomość wpływu nowych technologii na własną profesję. Można

śmiało stwierdzić, że zdobywanie nowych kwalifikacji jest niezbędne, aby być dobrym doradcą zawodowym.

Obecnie nasze czasy nazywa się wiekiem wiedzy, cywilizacją informacji bądź sieci, a to wszystko ma związek z rewolucją komputerową i Internetem. Słowa prof. H. Bednarczyka z książki *„Relacje edukacyjne człowiek maszyna”* zainspirowały mnie do poruszenia tematu wpływu nowych technologii na pracę doradcy zawodowego.

„Przy dzisiejszym tempie przemian naukowych i technicznych nikt nie potrafi określić ściśle rodzajów i treści zawodów przyszłości. Znaczny procent młodzieży obecnie kształcącej się, pracować będzie w zawodach, które dziś jeszcze nie istnieją. Jak można przygotować się do pracy zawodowej w zawodach jeszcze nieistniejących?” (H. Bednarczyk, Leszek W., Wojciechowicz B. 1995, s. 131).

Opracowana przeze mnie praca magisterska o charakterze teoretyczno-badawczym składa się z trzech części. W części teoretycznej skupiłam się na problemach doradztwa zawodowego, wynikających z wpływu nowych technologii. Okazuje się, że proces globalizacji wymusza zmiany nie tylko na rynku pracy, ale i w edukacji. Moje rozważania skoncentrowałam na współczesnych tendencjach w doradztwie zawodowym, poruszyłam tutaj między innymi kwestię e-doradztwa. Krytyczna analiza literatury pozwoliła mi na określenie problemów badawczych, które opisałam w drugiej części pracy. Swoje założenia metodologiczne oparłam na kryteriach postępowania określonych przez Tadeusza Pilcha i Teresę Bauman. Natomiast rozdział trzeci zawiera szczegółową analizę przeprowadzonych przeze mnie badań. Swoje obserwacje oparłam na analizie sondażu diagnostycznego w postaci kwestionariusza ankiety przeprowadzonego z doradcami zawodowymi. Badania zostały przeprowadzone w Zamościu w takich instytucjach jak Powiatowy Urząd Pracy, Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży OHP i Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 2. Analiza dotyczyła ogólnej charakterystyki środowiska technologii informatycznych wykorzystywanych w procesie doradczym. Podjęłam się również próby przedstawienia oczekiwań i potrzeb doradców zawodowych. Należy przede wszystkim zastanowić się jakie techniki informatyczne są najczęściej wykorzystywane w procesie doradztwa, a jakie w ogóle niepotrzebne. W tym celu skonstruowałam odpowiednie pytania, które zawarłam w kwestionariuszu ankiety.

Analizując odpowiedzi z zakresu pytań o korzystanie z komputera i Internetu w doradztwie zawodowym okazało się, że bez względu na rodzaj instytucji respondenci odpowiadali identycznie. Zarówno doradcy pracujący w urzędzie pracy, ochotniczych hufcach pracy jak i poradni psychologiczno-pedagogicznej korzystali z komputera i Internetu w ciągu ostatnich 3 miesięcy. Również 100% respondentów korzystało codziennie lub prawie codziennie z Internetu. W zakresie stosowania standardowego oprogramowania komputerowego najczęściej doradcy zawodowi posługują się edytorami tekstów – 85% badanych, programami obsługi baz danych oraz programami graficznymi. Okazało się, że część doradców wcale nie obsługuje arkuszy kalkulacyjnych. Na szczęście stanowią niewielki odsetek badanych – 10%.

W przypadku korzystania ze środków technicznych z przytoczonych danych wynika, że większość doradców zawodowych – 75% badanych, najczęściej posługuje się

komputerem i projektorem multimedialnym oraz skanerem, drukarką i kserokopiarką. Dostyć często też, bo aż 50% badanych korzysta ze zintegrowanego systemu audiowizualnego. Natomiast 45% badanych w ogóle nie korzysta z tradycyjnych rzutników i foliogramów, na kolejnym miejscu 40% badanych nie widzi potrzeby korzystania z telewizora i magnetowidu. Mając na uwadze powyższe informacje, można śmiało uznać, że osiągnięcia techniczne takie jak telewizor szybko trącą na aktualności na rzecz postępującej komputeryzacji i informatyzacji. Również w procesie doradczym.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników w zakresie stosowania usług Internetu można wnioskować, że doradcy najczęściej w swojej pracy wykorzystują strony WWW – 80% respondentów. Wykorzystywanie poczty elektronicznej w kwestionariuszu ankiety zaznaczyło 70% respondentów. Zdecydowana większość – 65% badanych, w ogóle nie korzysta z dyskusji w wirtualnych pomieszczeniach, tzw. czatach. Również audio i wideokonferencje są rzadko wykorzystywane jako metoda pracy. Jak się okazuje, doradcy zawodowi traktują Internet jak bibliotekę, bazę danych. Zdecydowanie brak interaktywnego użytkowania sieci, brakuje tzw. fizycznej obecności w Internecie, działania.

Zatrważający jest fakt, że na pytanie o prowadzenie prywatnego bądź innego serwisu tematycznego żaden respondent nie odpowiedział pozytywnie. Jest to nieadekwatne do rzeczywistości. Obecnie kandydaci oprócz Curriculum Vitae na potrzeby rekrutacji coraz częściej przygotowują prezentacje multimedialne, filmiki krótkometrażowe bądź zamiast pisanie listu motywacyjnego tworzą własną stronę internetową. W tej sytuacji doradca zawodowy powinien pomyśleć nad własną stroną WWW, a przynajmniej rozważyć prowadzenie internetowego pamiętnika, tzw. bloga. Często jest tak, że użytkownicy blogów zamieszczają na nich recenzje artykułów czy też linki do ważnych stron. Taką sytuację można by rozpatrywać w kontekście poradnictwa zawodowego.

Zarysowany poziom umiejętności doradców zawodowych w zakresie korzystania z nowych technologii zmusza do postawienia pytania czy umiejętności w tym zakresie są wystarczające, czy jednak wymagają doskonalenia? Profesja doradcy zawodowego wymusza konieczność poszerzania własnych kwalifikacji i zdobywania nowych. Aby bliżej zastanowić się nad tym problemem, w swoim kwestionariuszu ankiety postawiłam następujące pytanie: *czy widzi Pan/i konieczność podnoszenia własnych kwalifikacji?* Uzyskane odpowiedzi utwierdziły mnie w przekonaniu, że doradcy zawodowi są jak najbardziej świadomi zmieniającej się rzeczywistości, a co za tym idzie konieczności stałego rozwoju. Zaledwie 10% respondentów nie miało zdania na ten temat. Pozostałe 90% doradców zawodowych zdają sobie sprawę z konieczności podnoszenia własnych kwalifikacji.

Podsumowując, pragnę zauważyć, że innowacyjne technologie i techniki coraz częściej kształtują życie człowieka. Znajomość najnowszych rozwiązań technologicznych jest niezbędna w pracy doradcy zawodowego, jeżeli chce nadążyć za zmieniającymi się oczekiwaniami i potrzebami osoby radzącej się.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Leszek W., Wojciechowicz B., (1995), *Relacje edukacyjne człowiek – maszyna*. Wyd. ITE – PIB, Radom.
2. Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.

Komunikat z pracy magisterskiej autora
Promotor – dr hab. Henryk Bednarczyk

Jarosław STRUSIŃSKI

Politechnika Radomska

Internet – możliwości i zagrożenia dla edukacji

Internet - opportunities and threats to education

Słowa kluczowe: edukacja informatyczna, Internet, zagrożenia dla edukacji.

Key words: IT education, Internet, threats to education.

Abstract

The benefits of using the network are obvious. These benefits include the access to knowledge, information, entertainment, contact with people through discussion forums and via instant messaging. Despite these great benefits, we should also recognize risks associated with improper use of this medium.

Wstęp

Internet to medium, którego liczba użytkowników jak i zasobów wzrasta w niebywałym tempie. Niesie on ze sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia dla jego użytkowników. Z Internetem możemy połączyć się praktycznie wszędzie, gdzie tylko się znajdziemy i o każdej porze. Korzyści, które płyną z użytkowania sieci, są oczywiste. Należą do nich dostęp do wiedzy, rozrywka, kontakt z ludźmi poprzez dyskusje na forach, portalach oraz komunikatory. Internet pokazuje swoim użytkownikom nieograniczone możliwości pozyskiwania informacji, które później możemy wykorzystać do celów edukacyjnych¹. Przeglądając samodzielnie zasoby Internetu, można uzupeł-

¹ M. Raczyńska, *Internet w szkole w świetle badań gimnazjów regionu radomskiego*, Politechnika Radomska, Radom 2005.

niać w sposób ciągły wiedzę o kolejne elementy lub podejmować działania bezpośrednio lub pośrednio wpływające na stan naszych kwalifikacji². Nowoczesne formy kształcenia pozwalają nam uzyskać dyplom nie wychodząc z domu. Niewygodne krzesła w aulach zamieniliśmy na zapewniające komfort fotele w domu, ponadto nie tracimy pieniędzy oraz czasu na dojazd³. Również dotychczasowe bariery, dzięki wykorzystaniu sieci Internet w dostępie do wiedzy i wykształcenia, coraz szybciej zanikają. Mimo tak wielkich korzyści, powinniśmy dostrzegać także zagrożenia płynące z niewłaściwego użytkowania tego medium. Należą do nich między innymi rozpowszechnianie nielegalnych treści, cyberprzemoc, łamanie praw autorskich, zbyt łatwy dostęp do informacji czy uzależnienia użytkowników od korzystania z sieci.

Problemy, metody i teren badań

Główny problem, który został sformułowany w pracy, brzmi następująco: Jakie zagrożenia i korzyści niesie ze sobą korzystanie z Internetu? W jakim stopniu zasoby edukacyjne Internetu są wykorzystywane do wspomagania procesu kształcenia? Na możliwości wykorzystania Internetu co do celu edukacji ważny wpływ ma dostęp do sprzętu komputerowego i sieci poza szkołą, a także ilość stanowisk komputerowych w odniesieniu do liczby uczniów w klasach. Ponadto ważnym elementem jest również stosunek do Internetu jako medium o możliwościach poszerzania wiedzy przedmiotowej. Książki, czasopisma ułatwiają proces edukacji, ale do Internetu mamy łatwiejszy dostęp. Praktycznie w każdym miejscu i o każdej porze możemy ściągać gotowe materiały edukacyjne. Istnieje obawa, że to jedyne źródło wiedzy w procesie uczenia się i nauczania. Kolejnym z problemów jest mała świadomość nauczycieli o celowości wykorzystania Internetu i multimediów w zajęciach poza informatycznymi oraz możliwości finansowe szkół na zakup nowoczesnego, drogiego sprzętu komputerowego, czy dzierżawienie szybkich łącz Internetowych. Ważny jest również stopień posiadanej wiedzy i przygotowania w zakresie wykorzystania nowoczesnych technologii do celów edukacji.

Jako metodę badawczą przyjęto sondaż diagnostyczny, narzędziem był kwestionariusz ankiety dla uczniów gimnazjum oraz wywiad z pedagogami. W opracowaniu uwzględniłem również obserwacje własne podczas praktyk studenckich w gimnazjum i szkole podstawowej. Badania były prowadzone w gminie Zabierzów i w Radomiu.

Dyskusja wyników badań

Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszej pracy były próbą weryfikacji czy i w jakim stopniu Internet wykorzystywany jest w edukacji oraz jaki jest stopień świadomości zagrożeń płynących z niego. W badaniach uczestniczyło 159 uczniów i 10 nauczycieli. Internet przez 88% badanych uczniów jest często wykorzystywany do

² B.Siemieniecki, W. Lewandowski, *Internet w szkole*, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna. Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998.

³ M. Kiliszewski, *E-learning jako nowoczesny system zarządzania nauczaniem*, Instytutu Inżynierii Zarządzania Politechniki Poznańskiej, Poznań 2003.

wyszukiwania materiałów edukacyjnych, 12% wykorzystuje go do tego celu okazjonalnie, a 3% nigdy. Taki fakt powinien cieszyć nauczycieli i rodziców. Niestety 62% ankietowanej młodzieży materiały z Internetu traktuje jako gotowce, a z tego 72% nie weryfikuje ich w ogóle. Również 72% badanych stwierdziło, że nie podaje źródła z którego korzystali, co świadczy o nagminnym łamaniu praw autorskich twórców. W ankiecie prawie wszyscy uczniowie zadeklarowali stały dostęp do Internetu, co w XXI wieku nie jest zaskoczeniem. Wśród ankietowanych tylko 1% nie posiada łącza w miejscu zamieszkania. Z tej grupy 92% z badanych uczniów korzysta z Internetu w domu, a 97% korzysta z niego przynajmniej raz dziennie. Świadczy to o dużym zainteresowaniu tym medium. Niestety rodzice w sposób nieograniczony pozwalają korzystać 98% badanej młodzieży z Internetu, co może prowadzić do uzależnienia od tego medium. Internet może powodować wiele zagrożeń, a rodzice nie edukują swoich dzieci i nie mają świadomości, jakie strony odwiedza młodzież, ponieważ 92% w ogóle nie korzysta z Internetu wspólnie z dziećmi. Może powodować to wiele problemów związanych z użytkowaniem sieci, tym bardziej że 95% badanych uczniów nie widzi zagrożeń płynących z Internetu. Powyższe badania należy uznać jako pilotażowe. Ze względu na dużą wagę problemu należałoby je powtórzyć na większej populacji. Ta niewielka próba badawcza pokazuje, jak nieograniczone możliwości daje Internet w edukacji, jak niewiele z nich jest właściwie wykorzystywanych do tego celu i jak niewielka jest świadomość zagrożeń płynących z sieci.

Podsumowanie

Internet staje się przepustką do aktywnego życia w różnych sferach dzisiejszego społeczeństwa. Ważna staje się edukacja medialna w dziedzinie Internetu, która pozwoli ukształtować kompetencje techniczne i technologiczne wśród młodzieży, a także świadomie, krytycznie i racjonalnie dobierać treści przekazywane przez to medium. Edukacja pozwoli również uchronić młodych ludzi przed zagrożeniami płynącymi z tego medium oraz odpowiedzialnością prawną za niewłaściwe wykorzystanie materiałów autorskich. System oświaty powinien korzystać z nowoczesnych możliwości techniki, uatrakcyjniając o nowe formy ułatwiające dotychczasowe elementy nauczania. Wzorując się na innych dziedzinach życia powinien ewoluować, aby zapewnić ciekawsze zajęcia oraz pozwolić odnaleźć się młodzieży i nauczycielom w cyberświecie.

Bibliografia

1. Kiliszewski M., (2003), *E-learning jako nowoczesny system zarządzania nauczaniem*, Instytutu Inżynierii Zarządzania Politechniki Poznańskiej, Poznań.
2. Raczyńska M., (2005), *Internet w szkole w świetle badań gimnazjów regionu radomskiego*, Politechnika Radomska, Radom.
3. Siemieniecki B., Lewandowski W., (1998), *Internet w szkole*, Multimedialna Biblioteka Pedagogiczna. Wyd. A. Marszałek, Toruń.

Komunikat z pracy magisterskiej autora
Promotor – dr Elżbieta Salata

Rynek pracy a aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych

The labor market and the activation of the disabled

Słowa kluczowe: rynek pracy, aktywizacja zawodowa, osoby niepełnosprawne.

Key words: labor market, professional activation, people with disabilities.

Abstract

The article presents analysis of the labor market in the context of forms of professional activation of people with disabilities on the basis of legal regulations concerning people with disabilities. Author shows support institutions of the labor market for people with disabilities including the Centrum Kompleksowej Rehabilitacji Sp. z o.o. which was area of research.

Wstęp

Praca to niezwykle specyficzna forma działania i bez dokładnego jej poznania nie jest możliwym jej usprawnianie oraz dostosowywanie ludzi i stanowisk pracy czy optymalizowanie jej efektów. W przypadku osób niepełnosprawnych wybór zawodu i rodzaju wykonywanej pracy ogranicza najczęściej stopień niepełnosprawności, a więc ograniczenia funkcjonalne, będące konsekwencją uszkodzenia organizmu. Przedłużający się stan pozostawiania bez pracy osób niepełnosprawnych wywołuje wiele negatywnych skutków. Bierność zawodowa przyczynia się często do nasilenia dolegliwości związanych z główną przyczyną dysfunkcji organizmu. Ma również swoje konsekwencje na podłożu psychologicznym, przejawiające się poczuciem odrzucenia, wyizolowania, a nawet depryzacją moralną. Dlatego zainteresowałam się tym tematem.

Problemy, metody, teren badań

Główny problem badawczy ma na celu uzyskanie wyczerpujących informacji na temat: jakie formy aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych oferuje krajowy rynek pracy? Z tak sformułowanego problemu głównego wygenerowano następujące problemy szczegółowe: jak często osoby niepełnosprawne korzystają z form aktywizacji zawodowej dostępnych na krajowym rynku pracy? Gdzie osoby niepełnosprawne poszukują pomocy w zakresie aktywizacji zawodowej? Czy oferta form aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych krajowego rynku pracy jest wystarczająca?

Czy informacja dotycząca form aktywizacji zawodowej kierowana do osób niepełnosprawnych jest ogólnodostępna i wyczerpująca? Z jakich form aktywizacji zawodowej najczęściej korzystają osoby niepełnosprawne? Jako główną hipotezę przyjęto założenie, że zakres form aktywizacji zawodowej udostępnianych przez krajowy rynek pracy jest dalece niewystarczający w stosunku do potrzeb i oczekiwań osób niepełnosprawnych. Badania zrealizowano metodą sondażu diagnostycznego techniką ankiety. Badanie przeprowadzono w Centrum Kompleksowej Rehabilitacji Sp. z o.o. w Konstancinie-Jeziornie, w którym pracuję od 12 lat. Badaniami objęto 103 respondentów. Na potrzeby podjętych badań zastosowano na poziomie doboru terenu badań dobór celowy, natomiast w przypadku doboru respondentów – losowy.

Dyskusja wyników badań

Przeciętny respondent to niepełnosprawna kobieta w wieku 20–25 lat, z lekkim stopniem niepełnosprawności, nieposiadająca wyuczonego zawodu oraz aktualnie nie pracująca o stażu pracy 1–5 lat, korzystająca z form aktywizacji zawodowej, oferowanych przez Centrum Kompleksowej Rehabilitacji Sp. z o.o. w Konstancinie-Jeziornie. Większość niepełnosprawnych respondentów korzysta z różnych form aktywizacji zawodowej oferowanej przez krajowy rynek pracy jedynie kilka razy w roku. Stwierdziło tak aż 57% badanych. Co jednak istotne, nie pojawiło się wskazanie sugerujące, że respondenci w ogóle nie korzystają z tej oferty. Osoby niepełnosprawne, które korzystają z form aktywizacji zawodowej, oferowanej przez Centrum Kompleksowej Rehabilitacji Sp. z o.o. w Konstancinie-Jeziornie najczęściej poszukują pomocy w urzędach pracy (42% wskazań) oraz w placówkach Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (38% wskazań). Pozostałe 20% ankietowanych poszukuje pomocy w Wojewódzkich Ośrodkach ds. Zatrudnienia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, w prywatnych placówkach oraz poprzez kontakty ze znajomymi zatrudnionymi w działach personalnych przedsiębiorstw lub też urzędach i instytucjach wspierających osoby niepełnosprawne. Większość poddanych badaniu osób niepełnosprawnych korzysta w ramach form aktywizacji zawodowej, oferowanej przez Centrum Kompleksowej Rehabilitacji Sp. z o.o. w Konstancinie-Jeziornie głównie z kursów komputerowych (38% respondentów) i doszkalających (26% respondentów) oraz kursów na prawo jazdy (22%). Pozostałe 14% korzysta z zajęć sportowych i oferty szkolnictwa. W opinii niepełnosprawnych respondentów oferta aktywizacji zawodowej Centrum Kompleksowej Rehabilitacji Sp. z o.o. w Konstancinie-Jeziornie jest wystarczająca (38%) lub raczej wystarczająca (32%), natomiast oferta krajowego rynku pracy ogólnie nie jest wystarczająca. Takiego zdania jest aż 81% ankietowanych. Jak twierdzą osoby, korzystające z form aktywizacji zawodowej Centrum Kompleksowej Rehabilitacji Sp. z o.o. w Konstancinie-Jeziornie, w krajowej ofercie brak jest głównie: poradnictwa specjalistycznego, możliwości finansowania, informacji zawodowej oraz oceny zdolności do pracy.

Podsumowanie

Na bazie wyników badań zrealizowanych metodą sondażu diagnostycznego oraz wnikliwej analizy literatury przedmiotu z zakresu funkcjonowania osób niepełno-

sprawnych na krajowym rynku zatrudnienia stwierdzam, iż zakres form aktywizacji zawodowej kierowanych przez krajowy rynek pracy do grupy osób niepełnosprawnych jest dalece niewystarczający. Potwierdziłam tym samym słuszność hipotezy głównej mojej pracy. W toku badania pozytywnie zweryfikowałam także hipotezy szczegółowe. Jak zakładałam, osoby niepełnosprawne dość rzadko korzystają z form aktywizacji zawodowej dostępnych na krajowym rynku pracy. Niepełnosprawni poszukują najczęściej pomocy w zakresie aktywizacji zawodowej w urzędach pracy oraz PFRON. Niepełnosprawni uczestniczą najczęściej w kursach specjalistycznych, oferowanych przez krajowe urzędy pracy. Oferta form aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych krajowego rynku pracy jest dalece niewystarczająca. Informacja dotycząca form aktywizacji zawodowej kierowana do osób niepełnosprawnych nie jest ogólnodostępna i wyczerpująca. Tymczasem aktywność zawodowa osób niepełnosprawnych jest nie tylko sposobem osiągania samodzielności ekonomicznej, ale także czynnikiem budującym poczucie własnej wartości i samorealizację oraz sposobem do szeroko rozumianej reintegracji społecznej. Codzienna praktyka w zakresie rehabilitacji osób niepełnosprawnych prowadzonej przez Centrum Kompleksowej Rehabilitacji Sp. z o.o. w Konstancinie-Jeziornie, dowodzi, że tylko nieliczne, najcięższe postacie niepełnosprawności uniemożliwiają aktywność zawodową. Stopień, w jakim uszkodzenie czy dysfunkcja jakiegoś układu zaczyna ograniczać czynności zawodowe, zależy od przyczyny i rodzaju samego uszkodzenia, od charakteru pracy i posiadanych kwalifikacji, ale także – lub przede wszystkim – od znaczenia i wartości, jaką dany człowiek przypisuje pracy w całokształcie swojego życia, a więc aspektu motywacyjnego. Nie wystarczy zatem samo tworzenie miejsc pracy. Bez właściwego poziomu aktywizacji - zatrudnienie omawianej grupy osób nie będzie efektywne.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Figurski J., Żurek M. (red.), (2004) *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*. ITeE – PIB, Radom.
2. Bulenda T., Zabłocki J. (1995), *Ludzie niepełnosprawni w środowisku społecznym*, (w:) Pilch T., Lepalczyk J.I. (red), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
3. Pilch T., Bauman T., (2007), *Zasady badań pedagogicznych – strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
4. Sękowska Z., (1985), *Postawy wobec niepełnosprawnych. Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*. UMCS, Lublin.
5. Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz. U. Nr 99 Poz. 1001 z późniejszymi zmianami.

Komunikat z pracy dyplomowej autora

Promotor – dr Janusz Figurski

Środki audiowizualne a jakość kształcenia

Audiovisual aids and quality of education

Słowa kluczowe: środki audiowizualne, jakość kształcenia, dydaktyka, metody aktywizujące.

Key words: audiovisual aids, quality of education, didactics active-learning methods.

Abstract:

The subject of this paper is to prove that using audiovisual aids, and many methods of teaching increase student's interest and participation in classes, resulting in better understanding of content, faster memorizing which all increase the quality of education. In the research there were analyzed selected theories of teaching, starting from the pre-theoretical period and Warsaw School of Economics and Warsaw University respondents' feedback related to the topic.

Wstęp

Zainteresowanie prezentowaną problematyką jest efektem mojej wieloletniej pracy w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie i moich studiów na wydziale Pedagogiki Pracy z Doradztwem Zawodowym w Wyższej Szkole Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego. Podczas pracy obserwowałem i obserwuję rosnące zainteresowanie wykładowców i studentów uczelni związane ze stosowaniem nowoczesnych metod i audiowizualnych środków dydaktycznych. SGH jest ośrodkiem akademickim dysponującym nowoczesnymi salami dydaktycznymi oraz licznymi środkami audiowizualnymi przeznaczonymi do pracy ze studentami. Stosowanie nowoczesnych rozwiązań technologicznych w procesie kształcenia studentów, na taką skalę jak obecnie, nie zawsze miało miejsce. Proces zmian, w którym miałem możliwość bezpośredniego uczestnictwa, rozpoczął się kilkanaście lat temu i wymagał systematycznego motywowania wykładowców do wzbogacania tradycyjnych metod nauczania charakteryzujących się jednorodnością przekazu dydaktycznego. Jak wynika z moich obserwacji i przeprowadzonych badań, które wykonałem w swojej pracy dyplomowej, stosowanie wielu metod dydaktycznych, a także środków audiowizualnych zwiększa zainteresowanie i uczestnictwo studentów w zajęciach dydaktycznych, przekłada się na lepsze rozumienie przekazywanych treści, szybsze zapamiętywanie oraz aktywizację do pracy własnej, co ma bezpośredni wpływ na jakość kształcenia.

Problemy, metody, teren badań

Celem mojej pracy dyplomowej było zebranie opinii na temat stosowania środków audiowizualnych i metod dydaktycznych na tle wybranych teorii dydaktycznych od okresu przedteoretycznego po teoretyczny. Określenie powiązania pomiędzy nimi w trakcie prowadzenia zajęć. Czy mają one wpływ na jakość kształcenia studentów. Aby to osiągnąć, wykorzystując metodę zwaną *analizą dokumentów*, przeanalizowałem wybrane teorie dydaktyczne. Używając metody *sondażu diagnostycznego* zidentyfikowałem metody i środki audiowizualne stosowane w dydaktyce szkoły wyższej, określiłem standardy wyposażenia pomieszczeń dydaktycznych. Poznałem jaki mają wpływ na rozumienie i przyswajanie wiedzy. Jak przedkłada się to na wyniki nauczania zajęć prowadzonych różnymi metodami, przy użyciu nowoczesnych technik audiowizualnych. Przedmiotem badań były opinie studentów w powyższym zakresie oraz analiza wybranych teorii dydaktycznych. Badania przeprowadziłem na trzech grupach. Dwie grupy stanowili studenci Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, a jedną studenci dwuletnich uzupełniających studiów magisterskich Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. W badaniu uczestniczyło w sumie stu czterdziestu sześciu studentów. Ich średnia ocena z przedmiotów uzyskanych w zeszłym roku akademickim wyniosła cztery i trzy dziesiąte. Z wymienionego celu głównego oraz celów szczegółowych wyniknęły problemy badawcze:

1. Jakie teorie dydaktyczne szkoły wyższej zostały uznane przez ekspertów?
2. Jak teorie dydaktyczne powinny być wykorzystywane w dydaktyce w opiniach teoretyków dydaktyki?
3. Jakie teorie dydaktyczne są wykorzystywane w dydaktyce szkoły wyższej?
4. Jakie metody nauczania preferują studenci?
5. Wpływ metod dydaktycznych na przyswajanie wiedzy, zrozumiałość treści, zapamiętywanie, aktywizację do pracy własnej?
6. Jakie środki audiowizualne wykorzystywane są w dydaktyce szkoły wyższej?
7. Jakie środki audiowizualne preferowane są przez studentów?
8. Standardy audiowizualne sal i auli dydaktycznych?
9. Jaki wpływ ma stosowanie środków audiowizualnych na uczenie i samoedukację?
10. Czy stosowanie wielu metod dydaktycznych i środków audiowizualnych wpływa na podniesienie atrakcyjności zajęć?
11. Czy stosowanie wielu metod dydaktycznych i środków audiowizualnych na zajęciach ma bezpośredni wpływ na podniesienie wyników nauczania?

Dyskusja wyników badań i podsumowanie

W dzisiejszych czasach młodzi ludzie – studenci przykładają bardzo dużą wagę do wyników nauczania. Dlatego też w pracy zostały poruszone dwa zagadnienia dotyczące tego tematu. Zbadana została opinia studentów, czy zastosowanie wielu metod dydaktycznych i środków audiowizualnych podczas trwania pojedynczych zajęć dydaktycznych ma wpływ na podwyższenie wyników nauczania. W tej kwestii nie było już takiej jednomyślności, jednak 67% badanych stwierdziło, iż w przypadku wprowadzania wielu metod dydaktycznych podczas zajęć taka zależność istnieje – im wię-

cej metod, tym oceny wyższe. Natomiast 72% respondentów stwierdziło, iż stosowanie środków audiowizualnych jest jednym z elementów, który powoduje inspirację do pracy własnej, samokształcenia, czyli w prostej linii przyczynia się do znacznego podniesienia ocen. Studenci zgodnie stwierdzili, że do najczęściej stosowanych metod dydaktycznych należy metoda podająca, czyli wykład. Na drugim miejscu wymieniali metodę problemową. Pozostałe metody w postaci nauczania praktycznego przez działanie oraz metoda eksponująca poprzez przeżywanie występują bardzo rzadko albo wcale.

Z opinii przebadanych studentów na temat preferowanych przez siebie metod nauczania wynika, że zdecydowanie najlepszą metodą jest nauczanie poprzez działanie, silnie argumentując swój wybór. Do odpowiednich zaliczyli także metodę podającą, czyli wykład i eksponującą, czyli nauczanie przez przeżywanie. Ostatnim zagadnieniem przedstawionym w pracy jest zastosowanie środków audiowizualnych w szkolnictwie wyższym. Jako przykład prezentuję nowoczesne aule i sale dydaktyczne. Sprzęt tam zainstalowany jest najnowszej generacji i spełnia wymogi XXI wieku. Na SGH połączono profil uczelni z ideą nowoczesnego wielostronnego kształcenia i wymogów, jakie przed szkolnictwem stawia dzisiejszy czas i wysokie standardy kształcenia.

Bibliografia

1. Bednarek J., (2008), *Multimedia w kształceniu*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
2. Hock R.R., (2003), *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
3. Mieszalski S., (1997), *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSIP, Warszawa.
4. Okoń W., (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa.
5. Strykowski W., (1984), *Audiowizualne materiały dydaktyczne, Podstawy kształcenia multimedialnego*, PWN, Warszawa.
6. Symela K., (2006), *Jakość kształcenia zawodowego*, W: *Szkoła, a rynek pracy* pod red. A. Bogaja, Stefana M. Kwiatkowskiego, PWN, Warszawa.

Komunikat z pracy dyplomowej autora
Promotor – dr Krzysztof Symela

Recenzje, konferencje, informacje

Kongres Polskiej Edukacji – wobec aktualnych problemów praktyki edukacyjnej i strategii rozwoju edukacji

W Warszawie w dniach 5–6 czerwca odbył się I Kongres Polskiej Edukacji zorganizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Gośćmi honorowymi kongresu byli: profesor Jerzy Buzek, Przewodniczący Parlamentu Europejskiego, Katarzyna Hall, Minister Edukacji Narodowej.

Chociaż w nazwie Kongres sugerował, że jest pierwszym tego typu przedsięwzięciem, należy zauważyć, iż podobne były już podejmowane choć pod nieco innymi nazwami: Krajowa Konferencja Dyrektorów Szkół (KKDS) – coroczna, ogólnopolska konferencja dyrektorów szkół, organizowana od wiosny 1999 przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN), Kongres Zarządzania Oświatą (w 2011 roku organizowany już po raz VI w Krakowie), Międzynarodowa Konferencja Edukacja dla wszystkich (w 2011 roku organizowana po raz III przez Uniwersytet Warszawski), czy Konferencja Edukacja pozaformalna a rynek pracy, która odbyła się w 2009 r. w Warszawie (została objęta honorowym patronatem Ministra Edukacji Narodowej, zorganizowana przez Narodową Agencję Programu „Młodzież w działaniu”, Fundację

Rozwoju Systemu Edukacji we współpracy z partnerem strategicznym – Polską Konfederacją Pracodawców Prywatnych Lewiatan). Przykłady można by mnożyć.

Co roku w Polsce w ramach różnych projektów czy realizowanych zadań odbywa się ponad 20 międzynarodowych czy krajowych konferencji poświęconych edukacji. To prawda, że nie są to wielkie kongresy, ale poruszane problemy są z pewnością podobne lub identyczne.

Ciągle pozostają aktualne pytania:

1. Jaka jest przyszłość edukacji w tym edukacji zawodowej?

2. Jakie wyzwania stoją przed edukacją w perspektywie najbliższych kilkadziesięciu lat?

3. Jak zmieniać się będzie polska szkoła i jak uczyć, by spełniać oczekiwania różnych grup?

Przed organizatorami stało więc trudne zadanie połączenia w spokojną dyskusję wielu poglądów, przedstawicieli różnych środowisk, dla których edukacja jest ważna: nauczycieli, dyrektorów szkół, badaczy i wykładowców szkół wyższych, polityków, reprezentantów władz samorządowych i wielu instytucji, związkowców i rodziców, ludzi aktywnych w organizacjach pozarządowych.

Minister Michał Boni – przewodniczący Komitetu Stałego Rady Ministrów przedstawił wyzwania edukacyjne w perspektywie 2030 roku. W trakcie swojego

wystąpienia postawił 6 pytań, skłaniających do głębszej refleksji:

1. Po co zajmujemy się edukacją w kontekście 2030 r.?
2. Jaką rolę ma do odegrania edukacja?
3. Jak to osiągnąć?
4. Jak egalitarna i elitarna zarazem ma być edukacja?
5. W jakim kierunku powinny zmierzać zmiany edukacyjne?
6. Jaki horyzont czasowy i priorytety, co dalej?

Odpowiadając na te pytania, minister Boni zwrócił uwagę na potrzebę rozwoju kapitału ludzkiego, niezbędnego do budowania gospodarki opartej na konkurencyjności, w której dominującym elementem jest innowacja (z akcentem na „solidarność innowacyjną”). Tylko tą drogą możemy jako społeczeństwo dążyć do podniesienia jakości życia. W edukacji oznacza to szeroką dostępność (edukacja dla każdego), ale także zapewnienie wysokiej jakości, dzięki której będzie możliwe rozwijanie talentów (funkcje elitarne). W tym punkcie minister zwrócił uwagę na wysokie aspiracje młodych Polaków, które, jak pokazują badania, „gubią się” wraz z wiekiem. Ważne także, jak podkreślał, jest dopasowanie edukacji do: cykli życia (przygotowanie do uczenia się przez całe życie – LLL), zmian gospodarczych, (nowe technologie), zmian demograficznych, a także innego myślenia o edukacji zawodowej.

Program Kongresu, bardzo bogaty i rozbudowany, zakładał organizację po otwarciu i wystąpieniu gości honorowych 1 sesji głównej: *Edukacja w perspektywie +/- 20 lat – od Polski 1989 do Polski 2030*, w formie debaty ministrów edukacji oraz 7 sesji panelowych:

Panel 1 – Prawo każdego ucznia do sukcesu. Wychodząc z założenia, że jakość edukacji to uwzględnienie indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia w organizacji pracy szkoły próbowano uzyskać odpowiedź na pytanie: Jak to robić podczas zajęć szkolnych i pozaszkolnych, rozwijając jednocześnie umiejętność pracy w grupie?

Panel 2 – Wspomaganie szkół i nauczycieli w rozwoju. Stawiając tezę, że jakość edukacji to wzmacnianie szkoły jako społeczności, podnoszenie kompetencji nauczycieli potrzebnych im w pracy z konkretnymi grupami uczniów poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jak wspomagać szkołę, aby dbała ona o systematyczne podnoszenie jakości?

Panel 3 – Samorządy na rzecz dzieci i rodziców. Samorządy dysponując finansami, mają wpływ na powoływanie dyrektorów, uczestniczą w procedurach awansu nauczycieli, podejmują własne inicjatywy. W jaki sposób mogą wspierać szkoły, uwzględniać potrzeby uczniów, rodziców i nauczycieli w działaniach na rzecz jakości edukacji?

Panel 4 – Potrzeby rozwoju kraju i rynku pracy. Jakość edukacji to skuteczna i elastyczna obecność absolwentów szkół średnich i wyższych na rynku pracy. Jak zapewnić trwale i jednocześnie dynamiczne powiązanie edukacji z instytucjami rynku pracy i potrzebami rozwoju kraju?

Panel 5 – Świat nauki na rzecz edukacji. Badania edukacyjne, rozwój dydaktyk akademickich i rozwój szkolnych dydaktyk szczegółowych to niezbędne ogniwa w podnoszeniu jakości edukacji. Jak wzmocnić poczucie odpowiedzialności świata akademickiego za jakość edukacji na wszystkich jej etapach?

Panel 6 – Nowoczesne technologie. Nowoczesne technologie odgrywają rolę w modernizowaniu zarówno procesu uczenia się, jak i organizacji pracy szkoły, sposobów komunikowania się, stylu działania. Jak włączać nowe technologie, by wpływało to w powszechnej skali na podnoszenie jakości edukacji?

Panel 7 – Zostać liderem w edukacji. Każdy może zostać liderem, wystarczy mieć pomysł i chęć wprowadzenia czegoś dobrego. Jak osiągnąć taką kulturę organizacyjną szkoły, która wzmacnia aktywność, daje przestrzeń i promuje działania ludzi z pomysłem na każdym szczeblu?

Dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych Michał Federowicz zaprezentował główne wyniki opracowanego przez IBE *Raportu o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*. Zwrócił w swojej prezentacji uwagę na dane, ukazujące przemiany kulturowe, jakie można obserwować na przestrzeni ostatnich 20 lat. Może o nich świadczyć m.in. fakt, że:

- zwiększyła się znacznie liczba osób z wyższym wykształceniem, z 9,7% w 1995 r. do 21% w 2009 r.
- coraz więcej dzieci 3–5-letnich uczęszcza do przedszkoli, co jednak jest zmianą dopiero ostatnich kilku lat;
- gimnazjum stało się dostępne dla każdego ucznia i zapewnia edukację ogólnokształcącą lepiej niż dawna ośmioklasowa szkoła podstawowa, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów ze środowisk zagrożonych wykluczeniem;
- rośnie rola samorządów terytorialnych w polityce edukacyjnej na swoim terenie.

Prof. Michał Federowicz wskazał także na dalsze wyzwania edukacji, która w obliczu szybkich zmian w otoczeniu wymaga systemowego dążenia do podnoszenia jakości.

Uczestnikom Kongresu zaprezentowano krótkie reportaże, przedstawiające spojrzenie na zmiany zachodzące w Polsce i Szanghaju oczami OECD. Filmy te nakręcono w krajach wyróżniających się postępem edukacyjnym. Wydaje się, że „Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy”, to pierwsze tak kompleksowe zestawienie wyników badań polskiej edukacji. Przygotowany raport zbiera w jednym dokumencie wyniki badań, polskich i międzynarodowych, nad stanem polskiej edukacji przeprowadzone w ciągu ostatnich 10–20 lat. Wśród tematów poruszonych w dokumencie są kwestie jakości edukacji, wyrównywania szans w dostępie do oświaty, jej dostosowania do rynku pracy czy wpływu sytuacji demograficznej na system edukacji.

Raport pokazuje również te obszary, które wyznaczają kolejne wyzwania oraz wskazuje zagadnienia, które wymagają systematycznych badań.

Kongres zakończyły dwie bardzo ciekawe dyskusje panelowe: *Jakość edukacji tworzą nauczyciele* i *Zmiany demograficzne – szanse i zagrożenia*.

Na stronie internetowej www.ibe.edu.pl zamieszczono relacje na gorąco z dyskusji w każdej grupie tematycznej oraz materiały prezentowane przez moderatorów sesji.

Dorota Koprowska
ITeE – PIB, Radom

XIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradodawców

W dniach 16–19 maja 2011 r. w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, miała miejsce kolejna, już XIII edycja Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradodawców. Zespół Pedagogiki

Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego, Dolnośląska Szkoła Wyższa – Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownictwa, Naukowe Towarzystwo Poradownicze, to organizatorzy tego niezwykle interesującego przedsięwzięcia o charakterze naukowo-badawczym.

Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradownawców, dzięki niezwyklej charyzmie jednego z głównych jej inicjatorów – Kierownika Naukowego „Szkół”, którym jest prof. zw. dr hab. Józef Kargul – na stałe wpisała się już do kalendarza najważniejszych wydarzeń naukowych nie tylko w obszarze andragogiki, ale również szeroko rozumianej humanistyki. Choć organizatorzy zapowiadali, iż zajęcia w „Szkole” będą koncentrować się głównie wokół kwestii: teoretycznych problemów andragogiki i poradownictwa, metodologii badań andragogicznych i poradowniczych, edukacji dorosłych wobec wyzwań współczesności oraz metodyki nauczania andragogikii poradnictwa w szkołach wyższych, to zakres podejmowanych refleksji z całą pewnością był znacznie bogatszy. Nie sposób bowiem nie zauważyć, iż niezwykle istotną kwestią, podejmowaną w wielu wystąpieniach oraz refleksjach uczestników, było podkreślanie roli i znaczenia szeroko rozumianych biograficznych uwarunkowań związanych z rozwojem oraz edukacją człowieka dorosłego.

W tegorocznej edycji Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradownawców wzięli udział przedstawiciele Uniwersytetu Zielonogórskiego, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Uniwer-

sytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Akademii Ignatianum w Krakowie, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu w Edynburgu, Uniwersytetu Śląskiego oraz Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Zgodnie z niepisaną tradycją „Szkół” jako pierwszy głos zabrał prof. zw. dr hab. Józef Kargul, który witając wszystkich uczestników, zaprosił ich do wymiany myśli i refleksji oraz aktywnego uczestnictwa w dyskusjach oraz warsztatach. Następnie głos zabrała Dyrektor Instytutu Pedagogiki DSW – prof. dr hab. Ewa Kurantowicz, która dokonała oficjalnego otwarcia „Szkół” oraz wygłosiła wykład inauguracyjny. W swych rozważaniach Pani Profesor głównie przedstawiła rolę i znaczenie dyscypliny, jaką jest andragogika w akademii, podjęła też próbę odpowiedzi na pytanie: czy i dlaczego potrzebujemy teorii i badań w zakresie nauczania i uczenia dorosłych w świecie akademickim. W tym miejscu Prelegentka podjęła kwestie związane z faktem, iż perspektywa uczenia się przez całe życie postuluje uspołecznienie szkół wyższych oraz przedstawiła ideologiczne przesłanki związane z pytaniem: *dlaczego uczyć się przez całe życie?* Temat wykładu, niezwykle interesujący oraz aktualny, skłonił zebranych do licznych refleksji.

Kolejnym ważnym wydarzeniem, które miało miejsce pierwszego dnia „Szkół”, było spotkanie autorskie z prof. zw. dr hab. Tadeuszem Aleksandrem, który w swoim wystąpieniu podjął przede wszystkim kwestie związane z rysem historycznym szkolnictwa dla dorosłych. Następną osobistością, z którą dane było spotkać się uczestnikom tego dnia obrad, był prof. zw. dr hab. Mirosław Karwat,

który w swoim wystąpieniu skupił się głównie na problematyce medializacji życia społecznego.

Zgodnie z formułą „Szkoly”, uczestnicy podczas jej trwania, mogą doświadczać zarówno spotkań z osobami, których dorobek w znaczący sposób miał i nadal ma wpływ na rozwój andragogiki jako nauki, jak i spotkań z młodymi adeptami nauki, którzy dopiero wkraczają w świat nauki, z poczuciem, iż jest to obszar dający szansę na wielowymiarowy rozwój osobisty, ale również obszar niosący określone wymagania i oczekiwania skierowane ku nim. Również w tym roku „młodzi andragodzy” mogli wygłosić swoje refleksje oraz wystąpienia bądź też komunikaty z badań, które poddane były konstruktywnej krytyce przez pozostałych uczestników. Warto w tym miejscu pokrótce zaznaczyć problematykę, jaką podjęli w swych wystąpieniach prelegenci. I tak dr Anna Walulik z Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie, która ukazała wykorzystanie hermeneutyki obiektywnej jako metody interpretacji opowieści osób uczestniczących w krótkich formach edukacyjnych (kursu katechetycznego – biblijnego).

Z kolei przedstawicielki Uniwersytetu Zielonogórskiego: prof. dr hab. Elżbieta Siarkiewicz, dr Daria Zielińska-Pękał i dr Ewa Trębińska-Szumigraj, w niezwykle interesującym „trójjgłosie” przedstawiły rezultaty swoich badań w obszarze poradownawstwa, w wystąpieniu zatytułowanym: *Edukacyjne prowokacje w kształceniu dorosłych*. Kolejna uczestniczka, mgr Anna Bilon (Dolnośląska Szkoła Wyższa) przedstawiła referat pt.: *„Poradnictwo kariery zanurzone w kulturze indywidualizmu i kolektywizmu”*. Dr Monika Sulik (Uniwersytet Śląski) przedstawiła

swoje refleksje dotyczące rozumienia i definiowania przez osoby dorosłe, studiujące, *edukacji ustawicznej*”. Kolejny „młody andragog” mgr Adam Placzek, (Dolnośląska Szkoła Wyższa) zaprezentował referat *System szkolenia policyjnego z zakresu udzielania pierwszej pomocy*. Mgr Magdalena Czubak-Koch (Dolnośląska Szkoła Wyższa) zaprezentowała różne sposoby radzenia sobie ze zmianami w miejscu pracy, wskazując pojawiające się szanse i utrudnienia związane z procesem reorganizacji. Natomiast mgr Joanna Kłodkowska (Dolnośląska Szkoła Wyższa) podzieliła się z zebranymi swoimi refleksjami z badań, które związane były z wykorzystaniem czasu w organizacji, przez pracowników OHP. Wszystkie wystąpienia spotkały się z zainteresowaniem zebranych, a niejednokrotnie również z różnego rodzaju konstruktywnymi refleksjami oraz uwagami, co jest szczególnie wartością i tradycją Letnich Szkół Młodych Andragogów.

W drugim dniu „Szkoly” odbyło się międzynarodowe seminarium *Teorie edukacyjne w ogniu krytyki*, które organizowane było i prowadzone przez prof. Ewę Kurantowicz. W pierwszej kolejności uczestnicy mieli okazję wysłuchać wykładu – dr Mae Shaw: *The Politics of Community in Community Development* (Szkocja, Uniwersytet w Edynburgu). Po wykładzie odbył się warsztat naukowy – Dr Ian Martin: *Working with the Dialectics of Community* (Szkocja, Uniwersytet w Edynburgu). Zarówno wykład, jak i warsztat związane były z próbą zdefiniowania społeczeństwa obywatelskiego oraz przedstawieniem relacji pomiędzy państwem, społeczeństwem obywatelskim a rynkiem.

Popołudnie tegoż dnia było również niezwykle emocjonujące, rozbudzające

refleksję nad rolą i znaczeniem konstruktywnego krytycyzmu w życiu naukowca. Odbyła się bowiem gra symulacyjna, autorstwa prof. Józefa Kargula *Posiedzenie zespołu redakcyjnego czasopisma pedagogicznego*. Zadanie uczestników związane było z oceną tekstu naukowego nadesłanego do kwartalnika naukowego o wysokiej randze oraz podjęciem i uzasadnieniem decyzji dotyczącej publikacji tego tekstu. Rolę i znaczenie tej gry symulacyjnej uczestnicy dostrzegają już od kilku lat, pomaga ona bowiem młodym andragogom poznać wyznaczniki dobrego tekstu naukowego, co niewątpliwie jest szczególnie ważne dla każdego początkującego naukowca. Tę wiedzę młodzi andragodzy mają szansę bezpośrednio wykorzystać w praktyce, gdyż tradycją „Szkół” jest wydawanie cyklicznej publikacji w Oficynie Wydawniczej Uniwersytetu Zielonogórskiego „Dyskursy młodych andragogów”, która stanowi pokłosie wspólnych naukowych dociekań. Warto również wspomnieć, że „Dyskursy” ofiarowywane są jako swoisty upominek oraz dowód naukowej aktywności młodych andragogów, wszystkim profesorom, którzy zaszczycają „Szkolę” swoją obecnością.

Kolejny dzień – środa, obfitował również w wiele cennych spotkań naukowych. Przed południem odbyło się spotkanie autorskie z prof. dr hab. Zofią Szarotą, która podjęła rozważania zatytułowane: *Lustro społeczne czy krzywe zwierciadło? Koncepcja siebie dojrzałej kobiety*. Autorka przedstawiła refleksje związane z tożsamością kobiet dojrzałych oraz z licznymi stereotypami dotyczącymi tychże kobiet. Z kolei po południu odbyło się spotkanie autorskie z prof. zw. dr. hab. Augustynem Bańką, który w swych rozważaniach podjął kwe-

stie związane z nowym odkrywaniem kategorii rozwoju we współczesnej psychologii.

Ostatniego dnia obrad, w czwartek, odbyło się już ostatnie spotkanie autorskie podczas tegorocznej „Szkół”, z prof. dr hab. Marią Straś-Romanowską, która analizowała problematykę przygotowania się do starości jako zadania edukacyjnego. Po wykładzie miało miejsce oficjalne zamknięcie obrad „Szkół”, którego dokonał prof. zw. dr hab. Józef Kargul.

Podsumowując to sprawozdanie, nie sposób nie odnieść się do osobistych doświadczeń związanych z uczestnictwem zarówno w tegorocznej edycji Letniej Szkoły Młodych Andragogów, jak i kilku poprzednich. Z pewnością jest to wyjątkowo ważne doświadczenie, na które składa się z jednej strony możliwość osobistego kontaktu z wybitnymi humanistami i autorytetami z obszaru szeroko rozumianej edukacji dorosłych, a z drugiej strony szansa, by przedstawić swoje dociekania badawcze. To możliwość by wziąć udział w naukowej dyskusji, poznać różne perspektywy postrzegania zjawisk czy problemów, które nas interesują lub odkryć nowe. Wzajemne poznawanie, dzielenie się swoimi doświadczeniami naukowymi oraz wspólne odkrywanie nowych obszarów naukowej refleksji stało się i w tym roku istotą zainicjowanej przed 13 laty, między innymi przez prof. Józefa Kargula, Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradodawców.

Monika Sulik
Uniwersytet Śląski

Europejskie Ramy Outplacementu. Finalizacja prac zakończona sukcesem



W duńskim miasteczku Randers, 8 września 2011 roku odbyła się konferencja podsumowująca dwuletnią współpracę sześciu krajów UE w ramach europejskiego projektu Leonardo da Vinci *Europejskie Ramy Outplacementu*. Wzięły w niej udział: autorka – J. Religa oraz D. Koprowska, przedstawicielki Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB w Radomiu – polskiej instytucji partnerskiej.

Głównym celem konferencji była prezentacja rezultatów projektu rozszerzonej grupie potencjalnych odbiorców i użytkowników oferowanych przez partnerstwo programów szkolenia dla mentorów i tutorów. Obok programów szkoleń, pilotażowo przetestowanych w sześciu krajach, w ramach projektu opracowany został pakiet materiałów wspomagających codzienną pracę mentorów i tutorów, tj. przewodnik metodologiczny oraz katalog dobrych praktyk zawierający charakterystyki narzędzi outplacementu znanych i stosowanych w instytucjach partnerskich.

Główny organizator konferencji – Randers Bo – Og Erhvervstraening (instytucja partnerska projektu EOF) do udziału zaprosił ekspertów rynku pracy, aktywnych tutorów i mentorów, przedstawicieli polityki angażowanych w problematykę społeczną, szczególnie rynku pracy. Łącznie w spotkaniu udział wzięło około 50 osób. Znalazł się wśród nich między innymi Mr. Tom Thinggaard Pedersen – wieloletni duński mentor, który dzielił się swoimi doświadczeniami w pracy z młodymi ludźmi posiadającymi z różnych powodów utrudniony dostęp do

zatrudnienia, uczestniczącymi w szkoleniach na stanowisku pracy. Szczególnie wiele miejsca w swoim wystąpieniu poświęcił aspektom psychologicznym pracy z młodzieżą, kwestii budowy zaufania, ale jednocześnie nieuzależniania podopiecznych od swojej osoby, pozostawieniu swobody podejmowania decyzji i brania za nie odpowiedzialności.

W konferencji udział wziął również Mr. Knud Aarup dyrektor lokalnego urzędu pomocy społecznej oraz ekspert ds. wolontariatu. Jego niezwykle ciekawe wystąpienie dało obraz stanu aktualnego oraz możliwych przyszłych scenariuszy rozwoju sytuacji społecznej obywateli Danii i nie tylko. Zaprezentowane przez K. Aarupa, często na pierwszy rzut oka bardzo futurystyczne i odległe wizje kryzysu polityki społecznej w zjednoczonej Europie, po głębszej analizie i na tle ostatnich wydarzeń w Wielkiej Brytanii przybierały całkiem realny i wcale nie tak odległy kształt.

Jedna z sesji konferencyjnych poświęcona była wystąpieniom przedstawicieli partnerstwa projektu EOF. W swojej części zatytułowanej *Outplacement in the Polish labour market reality* zaprezentowałam uzyskane rezultaty projektu w kontekście uwarunkowań krajowych (kulturowych, gospodarczych, politycznych, społecznych, prawnych) oraz specyfiki funkcjonowania Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki, jego roli w kształtowaniu lokalnej polityki rynku pracy i rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej. Wskazałam na możliwości wdrożeń oraz rozwoju rezultatów uzyskanych w projekcie.

Obrady i towarzyszące im dyskusje wykazały, że tematyka wsparcia w uzyskaniu zatrudnienia dla osób o utrudnionym dostępie do rynku pracy cieszy się

dużym zainteresowaniem i zaangażowaniem ze strony europejskich pracodawców, pracowników pomocy społecznej oraz przedstawicieli instytucji rynku pracy. Wypracowane w ramach projektu rezultaty stanowiąc zatem będą rzeczywiste wsparcie w ich codziennej pracy.



Uczestnicy konferencji: K. Sarficka (Słowacja), K. Pedersen (Dania), J. Religa (Polska), D. Doukas (Austria), V. Anastasopoulou (Grecja), D. Harb (Słowenia), Z. Witawsky (Słowenia), P. Perista (Portugalia), K. Simonsen (Dania), D. Koprowska (Polska), S. Ippavitz (Austria)

Ranga podejmowanych zadań oraz jakość uzyskanych rezultatów została wysoko oceniona przez austriacką agencję krajową programu Leonardo da Vinci, która wytypowała projekt EOF do udziału w europejskim forum *Employment Week*. Na zaproszenie Komisji Europejskiej w spotkaniu listopadowym w Brukseli udział wzięli reprezentanci Partnerstwa projektu – przedstawiciele instytucji Lidera (Schulungszentrum Fohnsdorf).

Partnerstwo projektu EOF sprawdziło się! Dzięki sprawnej i owocnej współpracy, niemal wszystkie instytucje partnerskie zadeklarowały chęć i gotowość do podjęcia wspólnych działań w przyszłości.

Wszystkie rezultaty projektu dostępne są bezpłatnie na stronie internetowej (www.eu-eof.net) w języku polskim, angielskim, niemieckim, słowackim, greckim, słoweńskim i duńskim. Zachęcamy

do zapoznania się z nimi i dzielenia się z nami swoimi uwagami oraz wdrażania ich w swojej pracy zawodowej.

Jolanta Religa
ITeE – PIB, Radom

***Labour Market, Economy
and Education between European and
international Developments
and Requirements***
Konferencja naukowa EVBB

Realizacja programu strategicznego *Innowacyjne systemy wspomagania technicznego zrównoważonego rozwoju gospodarki* uwzględnia udział w konferencjach związanych z tematyką projektu, m.in. celem upowszechniania wyników prac. Tematyka dorocznej konferencji naukowej EVBB (European Association of Institutes for Vocational Training) *Labour Market, Economy and Education between European and international Developments and Requirements* (Istanbul, Turcja 27.09–01.10.2011) koresponduje z obszarem prac prowadzonych przez Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki stanowiąc doskonałą okazję prezentacji polskich doświadczeń i rezultatów prac programu strategicznego na forum międzynarodowym.

Celem udziału w konferencji była:

- prezentacja polskich doświadczeń i rezultatów prac programu strategicznego – udział w dyskusji plenarnej: *Kształcenie i szkolenie zawodowe w kontekście potrzeb rynku pracy i zrównoważonej gospodarki. UE – Kształcenie i szkolenie zawodowe. Agenda Europa 2020.*
- publikacja artykułu: Szpiliska M., Bednarczyk H., Symela K. *Ustawiczne kształ-*

cenie zawodowe pracowników innowacyjnej gospodarki.

Organizowana od 19 lat doroczna międzynarodowa konferencja naukowa EVBB jest uznanym forum dyskusji oraz wymiany wiedzy i informacji w zakresie poprawy jakości kształcenia zawodowego, w szczególności wzmocnienia konkurencyjności instytucji edukacyjnych i kwalifikacji pracowników, jak również poprawy efektywności kształcenia i szkolenia skierowanego do sektora edukacji i rynku pracy. Zagadnienia poruszane podczas tegorocznej konferencji w Istambule dotyczyły m.in. polityki edukacyjnej Komisji Europejskiej dla wspólnego europejskiego rynku pracy w kontekście strategii *Europa 2020* i jej wdrożenia w krajach Wspólnoty, mobilności zawodowej i uznawania kwalifikacji na rynku europejskim, a więc były ściśle związane z obszarem prac prowadzonych przez Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki w projekcie strategicznym Innowacyjne systemy wspomagania technicznego zrównoważonego rozwoju gospodarki. Rezultaty prac projektu strategicznego zostały przedstawione podczas dyskusji plenarnej: *European Union – Vocational Education and Training. Agenda 2020* i spotkały się z dużym zainteresowaniem uczestników, szczególnie przygotowany program szkolenia dla menedżera innowacji w zakresie: *Transfer i komercjalizacja innowacyjnych rozwiązań*. Konferencja zgromadziła kluczowych mówców, m.in.: Kadir Topbaş (Mayor of Istanbul), Joao Delgado (Komisja Europejska), Christian Lettmayr (CEDEFOP), Exzellenz Paul Jenewein (Konsulat Austrii w Istambule), Ahmet Yücel (Ministerstwo Spraw Zagranicznych Turcji), Yücel Yüksel (Ministerstwo Pracy i Poli-

tyki Społecznej Turcji), prof. Hortensja Gorski (Uniwersytet w Sibiu, Rumunia), dr Stefan Potmesil (Austriacki Urząd Zatrudnienia), Tamer Atabarut (Uniwersytet Bosporus w Istambule). W drugiej części konferencji dokonano wręczenia nagrody DIE EUROPA Fundacji dra Adalberta Kitschego oraz EVBB, którą otrzymała instytucja z Austrii koordynująca projekt dotyczący innowacyjnego rozwoju zawodowego ludzi młodych w trudnej sytuacji materialnej. Zaprezentowano także przykłady dobrych praktyk członków EVBB i ich partnerów w Europie (CJD, EBG, IB) – instytucje z obszaru VET i przedstawiciele przedsiębiorstw. Podsumowania prowadzonych prac i rozmów dokonał przewodniczący prezydium EVBB – Berthold Kuhn. Udział w konferencji pozwolił na nawiązanie kontaktów z przedstawicielami prestiżowych instytucji, wymianę informacji i materiałów, które zostaną wykorzystane podczas realizacji zadań w projekcie strategicznym w obszarze rozwoju technologii kształcenia umożliwiających wzrost kwalifikacji i kompetencji oraz mobilności zawodowej i edukacyjnej w celu wspomagania transferu zaawansowanych technologii do zastosowań gospodarczych.

Małgorzata Szpilska
ITeE – PIB, Radom

**Tadeusz Piątek: Kultura informacyjna
komponentem kwalifikacji kluczowych
nauczyciela, Wydaw. Oświatowe „FO-
SZE”, Rzeszów 2010, ss. 215,
ISBN 978-83-7586-035-1**

Problematyka podjęta przez Tadeusza Piątka skoncentrowana jest wokół zagadnień kształcenia nauczycieli doby społeczeństwa informacyjnego, ich kwalifika-

cji, ze szczególnym naciskiem na kulturę informacyjną jako komponentu kwalifikacji kluczowych współczesnego nauczyciela. Fakt podjęcia rozważań dotyczących miejsca kultury informacyjnej w procesie kształcenia i doksztalcania oraz jej roli w systemie kwalifikacji i kompetencji nauczycieli należy przyjąć z dużym zadowoleniem. Technologie informacyjne (TI) to dzisiaj przedmiot i podmiot działań współczesnego człowieka. Bez wiedzy i umiejętności z zakresu TI człowiek zostaje wykluczony społecznie. Oprócz wspomnianych wiedzy i umiejętności równie ważne, a może najważniejsze, stają się przekonania i motywacje w odniesieniu do tychże technologii. Warto w tym miejscu podkreślić, że w swoim opracowaniu T. Piątek *kulturę informacyjną* analizuje jako system postaw w odniesieniu do TI. Pojęcie postawy jest pojęciem wieloznacznym, niemniej jednak do swoich analiz autor przyjmuje strukturalne rozumienie postawy. Komponentami takiej postawy jest wiedza jako element poznawczy postawy (determinuje posiadany przez „nosiciela” postawy zasób informacji o jej przedmiocie), umiejętności – element prakseologiczny indywidualnego działania „nosiciela” postawy wobec jej przedmiotu oraz element afektywny – przekonania i motywacje – mających określony kierunek i siłę.

Kultura informacyjna jest zasadniczym składnikiem społeczeństwa informacyjnego. Autor *kulturę informacyjną* definiuje jako ogłędę informacyjną – przekształconą naturę systemu komunikowania się człowieka uzyskaną w wyniku przemiany umysłu człowieka. Na tak rozumianą kulturę informacyjną (co podkreśla T. Piątek) składają się:

1) operatywna wiedza oparta na wiedzy ogólnej, umożliwiająca zrozumienie oraz krytyczną analizę zjawisk zachodzących w sferze interakcji systemu: człowiek – TI – informacja;

2) umiejętności intelektualne i manualne umożliwiające wykorzystanie TI w celu wytworzenia dóbr i zaspokajania potrzeb jednostek i całego społeczeństwa;

3) przekonania i motywacje wobec informacji i TI przejawiające się w zainteresowaniach i zaangażowaniu w problematykę informatyzacji społeczeństwa opartego na wiedzy i osobistej odpowiedzialności za jej skutki.

Nowoczesne rozwiązania technik informatycznych przeniknęły życie społeczeństw, wywierając ogromny wpływ na funkcjonowanie każdego z nas. Systemy edukacyjne zmuszone zostały do zmian. Podejmowane są starania, by edukacja odpowiadała na potrzeby szybko zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej, technicznej, cywilizacyjnej. Przygotowanie jednostki do radzenia sobie w złożonym świecie i zachodzących w nim dynamicznych przemian, także w kulturze techniczno-informatycznej – to podstawowe akcenty współczesnej pedagogiki (kształcenia, wychowania i opieki). Dlatego też analizowanie zagadnień tematycznych o roli TI, kultury informacyjnej, kwalifikacji kluczowych w nauczaniu – uczeniu się, należy uznać za ważne i konieczne oraz znaczące społecznie.

„Kultura informacyjna komponentem kwalifikacji kluczowych nauczyciela” to monografia licząca 215 stron tekstu, napisana poprawnie pod względem językowym i w pełni odpowiadająca wymogom dla tekstów naukowo-dydaktycznych. Recenzowana książka posiada następującą strukturę: wstęp, 8 rozdziałów, zakończenie i literaturę. Monografia jest

dobrze opracowana edytorsko, posiada właściwą strukturę szczegółową.

We *Wprowadzeniu* autor trafnie zarysował najogólniejsze przesłanki podjęcia się analizy zagadnienia kultury informacyjnej będącej wyznacznikiem społeczeństwa informacyjnego i jej roli w strukturze kompetencji nauczycielskich. Zaznacza, że mniej ważnym zagadnieniem jest to, czy obecne społeczeństwo to już społeczeństwo informacyjne, czy też jest to inna forma społeczeństwa poindustrialnego, gdzie komputer, Internet i inne neomedia to tylko nowoczesne urządzenia i technologie społeczeństwa doby postindustrialnej. Według T. Piątka bez względu na to jak nazwiemy społeczeństwo, to ważną rolę, zarówno w życiu społeczeństwa jak i poszczególnych ludzi, odgrywa postawa tychże ludzi wobec TI, wobec informacji. Ta postawa to komponent kluczowych kompetencji osobistych człowieka. Opanowanie kluczowych kompetencji osobistych oraz kompetencji interpersonalnych pozwala człowiekowi sprawniej zarządzać sobą oraz być bardziej skutecznym w relacjach społecznych. Osoby o wysoko rozwiniętych kompetencjach informacyjno-informatycznych należą do najbardziej pożądanых pracowników na rynku pracy. To jest szczególnie ważne zwłaszcza w czasach, gdy do istniejących instytucji dołączają nowo powstające instytucje wirtualne, realizujące podobne funkcje. Zmiana stylu myślenia i działania zarówno konkretnego człowieka, jak i całych zbiorowości, zależy od przygotowania ludzi do życia w nowoczesnym społeczeństwie, i jak słusznie zauważa autor, tu uwidacznia się znacząca rola nauczycieli, z ich kwalifikacjami, zwłaszcza kwalifikacjami i kompetencjami kluczowymi, jakimi są kwalifikacje i kompetencje informacyjno-komunika-

cyjne stanowiące klucz do rozwoju społeczeństwa informacyjnego.

W rozdziale pierwszym poddano analizie teoretycznej rozumienie pojęć: kwalifikacje, kompetencje, społeczeństwo informacyjne, kultura informacyjna. Zostały scharakteryzowane wybrane standardy kształcenia w zakresie TI oraz przedstawione najistotniejsze fragmenty rozporządzenia MEN dotyczącego kwalifikacji nauczycielskich. Rozdział drugi to analiza zagadnień takich jak kultura i cywilizacja. Pojęcia te często stosowane są zamienne, ale znaczenie ich jest wieloznaczne. W tym rozdziale ukazana została rola kultury informacyjnej pożytecznej jako komponent kultury technicznej, która z kolei ma swój znaczący udział jako składnik kultury ogólnej człowieka. Kolejny rozdział, trzeci, wskazuje na kulturę informacyjną rozpatrywaną w kontekście rozwijającego się społeczeństwa informacyjnego. Opisuje istotę i rolę procesów globalizacyjnych w kulturze, w społeczeństwie informacyjnym oraz w procesach rozwoju tegoż społeczeństwa. W rozdziale czwartym autor dokonuje charakterystyki teoretycznych i empirycznych problemów związanych z badaniem kultury informacyjnej jako systemu postaw wobec TI oraz zwraca uwagę na metodologiczne trudności w ich eksplorowaniu. Wybrane aspekty metodologii badań kultury informacyjnej prezentowane są w rozdziale piątym. Autor przedstawia założenia dotyczące procedury badań kultury informacyjnej – ich celowość, problemy, zmienne, wskaźniki i zastosowane metody badań. Po czym, w rozdziałach szóstym i siódmym, znajdujemy opis i analizę otrzymanych wyników badań środowiskowych ustalających poziom kultury informacyjnej studentów. Ostatni rozdział, dotyczący uogólnień i wniosków z badań, zwraca uwagę na

wpływ poszczególnych czynników na poziom kultury informacyjnej, wykorzystanie do tego celu metody taksonomii wrocławskiej. Całość opracowania zamyka *Zakończenie i Literatura*.

Warto zauważyć, że książka nie jest jedynie teoretyczną analizą wskazanego w tytule zagadnienia („Kultura informacyjna komponentem kwalifikacji kluczowych nauczyciela”), ale jej zawartość posiada własne elementy badawcze. Poddana ocenie monografia prezentuje się jako opracowanie na bardzo dobrym poziomie pod względem merytorycznym i formalnym. Wnosi ona istotne wartości poznawcze i edukacyjne do nauk społecznych, zwłaszcza pedagogiki medialnej, pedeutologii, a przede wszystkim do szeroko rozumianej edukacji nauczycieli w zakresie kompetencji informatyczno-informacyjnych. Sądzę, że znajdzie zainteresowanie wśród szerokiego grona czytelników. Książka traktująca o roli nauczycieli – ich poziomie kultury informacyjnej charakteryzującej nauczycielską profesję – jest ważna ze względu na ich duży wkład w rozwój społeczeństwa informacyjnego. Pozycja adresowana jest dla tych wszystkich, których interesują konteksty procesu wykorzystywania TI w edukacji, w przygotowaniu zawodowym nauczycieli, a zwłaszcza nauczycieli przedmiotów techniczno-informatycznych. Przedstawiane w niej zagadnienia mogą być przydatne nie tylko dla badaczy podjętej problematyki, ale i dla studentów (szczególnie kierunku Edukacja Techniczno-Informatyczna i Informatyka) oraz nauczycieli wdrażających nowe technologie w swoje zawodowej praktyce. Tak więc, książka na rynku wydawniczym jest aktualną i cenną pozycją, rozpatrującą szeroko zagadnienia niezwykle istotne, jakimi są informacyjne kwalifikacje kluczowe na-

uczyciela rozpatrywane przez pryzmat kultury informacyjnej. Opracowanie jest godne uwagi przede wszystkim ze względu na zawarte w niej wielostronne podejście do problematyki, ale również ze względu na przedstawiony aspekt metodologiczny badania kultury informacyjnej.

Eunika Baron-Polańczyk
Uniwersytet Zielonogórski

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

Uwadze polecamy najbliższe nadchodzące wydarzenia:

1) Międzynarodowa konferencja w obszarze tworzenia polityki edukacyjnej: *Implikacje dla kształcenia dorosłych i uczenia się przez całe życie*

10–12 lutego 2012, University of Nottingham, Wielka Brytania.

Konferencja międzynarodowego stowarzyszenia ESREA (European Society for Research on the Education of Adults).

2) Międzynarodowa konferencja nt. walidacji: *Wdrażanie wysokiej jakości procesów walidacji – wyzwanie!*

5–7 marca 2012, Oslo, Norwegia.

Konferencja ma na celu zgromadzenie specjalistów i ekspertów z całej Europy i zapewnienie możliwości dyskusji nt. wyzwań związanych z problematyką jakości w procesach walidacji, skupiając się na procesach jej wdrażania. Zostaną przedstawione najnowsze wyniki badań, jak również przykłady uczenia się i inspirowania pracowników w codziennej pracy.

Organizatorzy: *Norweska Sieć Edukacji Dorosłych (NVL), Norweska Agencja ds. Kształcenia Ustawicznego (Vox), Norweski Dyrektoriat ds. Edukacji i Szkoleń*

oraz Krajowa Agencja *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency* (EACEA).

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

Małgorzata Szpilska

Koordynator współpracy ITeE – PIB z EAEA

Antoni Augustyn, Artur Łacina-Łanowski (red.), *Znaczenie aktywności edukacyjnej i zawodowej w życiu człowieka*, Łódź-Wodzisław Śląski 2010; ss. 466; Wyd.: Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Współczesne wyzwania edukacyjne i zawodowe stawiają przed człowiekiem nowe standardy jakościowe i ilościowe, które wynikają z postępu cywilizacyjnego. Pożądana stabilizacja zawodowa jest obecnie trudna. Wielu ludzi doświadczających zmian potrafi odnaleźć się w sytuacji, ale są i tacy, którzy nie wytrzymują presji wywołanej postępem technicznym i technologicznym. Nie mogą sprostać wymogom konkurencji i gospodarki. Przerasta ich tempo zmian, które dokonują się we współczesnym życiu.

Autorzy recenzowanego dzieła prezentują teksty oparte na badaniach empirycznych, jak również te stanowiące wynik dociekań teoretycznych, obserwacji, doświadczeń oraz własnych refleksji nad edukacją i pracą zawodową.

Publikacja podzielona jest na cztery części tematyczne poprzedzone wstępem.

Część pierwsza *Edukacja i autorytet nauczyciela* (s.11–75) zawiera teksty dotyczące podstawowych terminów pedagogicznych, pytania o motywację i ja-

kość nauczania–uczenia się. Wiele miejsca zajmują problemy dotyczące wzorców autorytetu nauczyciela wśród młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz nauczyciela akademickiego.

Oto szczegółowe tytuły opracowań:

- R. Matsili – *Edukacja i dążenie do prawdy. Człowiek jako produkt swojej epoki*

- Z. Wajda – „Po co?” i „dlaczego?” – czyli pytania o motywację, jakość uczenia się i nauczania

- R. Siwek – *Globalny wymiar zmiany wzorców autorytetu wśród młodzieży*

- M. Powała – *Autorytety młodzieży gimnazjalnej*

- I. Mrozik – *Podążaj za tym, który wie, czyli o roli autorytetu nauczyciela akademickiego w życiu studentów.*

Część druga *Edukacja na różnych poziomach kształcenia* (s. 77–175) prezentuje opracowania dotyczące pedagogicznych aspektów edukacji ustawicznej oraz roli, jaką odgrywa ona w życiu człowieka. Przybliżono znaczenie bezpieczeństwa człowieka i ludzkości, omówiono termin securitologii – funkcje w systemie nauczania. Ponadto znajdziemy artykuł o edukacji domowej. Wskazano na istotę sportu, nauki o wychowaniu i wartościowaniu wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną. Prezentowane są teksty osadzone w praktyce a dotyczące terapeutycznej funkcji teatru, arteterapii oraz aktywności muzycznej młodzieży.

Tytuł opracowań:

- W. Szot – *Pedagogiczne oblicze edukacji ustawicznej człowieka – jej wartości i osiągnięcia*

- J. Stanek – *Edukacja domowa – alternatywa wobec szkoły systemowej. Po-*

między publicznym a niepublicznym paradygmatem oświatowym

- L. Hofreiter – *Securitologia – źródło wiedzy na rzecz edukacji dla bezpieczeństwa*

- A. Myśliwiec, E. Saulicz, M. Kuszewski, A. Knapik, S. Olesińska-Myśliwiec – *Olimpiady Specjalne szansą sportowego i pozasportowego rozwoju osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi*

- I. Dzieńdziora-Frelich – *Analiza procesu edukacji u dzieci z różnymi zaburzeniami biologicznymi*

- D. Ulewicz-Adamczyk – *Rozwijanie aktywności muzycznej młodzieży*

- E. Szymik – *Terapeutyczna funkcja teatru (na przykładzie działalności Placówki Opiekuńczo-Wychowawczej Wsparcia Dziennego – Świetlicy Środowiskowej w Czerwionce-Leszczynach)*

- M. Kustra-Paszek, D. Gwiżdż – *Arteterapia – luksus czy konieczność współczesnej edukacji?*

Część trzecia *Kształcenie dorosłych i praca zawodowa* (s. 177–372) skupia uwagę Czytelnika na kwestiach dotyczących związku satysfakcji zawodowej człowieka z jego aktywnością zawodową, pracy nauczycieli, kształcenia pedagogów i wypalenia zawodowego jako zjawiska patologizującego aktywność zawodową. Trzy teksty to artykuły napisane w języku rosyjskim przez pedagogów z Uniwersytetu Politechnicznego w Tomsku. Dotyczą podstaw modernizacji procesu kształcenia pełnoletnich, w związku z restrukturyzacją rosyjskich szkół wyższych. Dalsze artykuły dotyczą barier rozwoju zawodowego kobiet; stresu jako zjawiska wynikającego z utraty pracy; oraz czynników motywujących do pracy doradców do spraw ubezpieczeń i inwestycji.

Oto szczegółowe tytuły:

- S. Korczyński – *Źródła zadowolenia i skutki niezadowolenia z pracy*

- J.K. Wawrzyniak, W. Basak – *Stres i wypalenie zawodowe nauczycieli jako zjawisko patologizujące aktywność zawodową*

- A. Łacina-Łanowska, J. Stanek – *Kształcenie polskich nauczycieli na tle komparatystycznym*

- N. Niestolik – *Film fabularny o tematyce związanej ze szkołą i pracą nauczyciela w edukacji pełnomocnych pedagogów*

- H.A. Kaczałow – *Modernizacja procesu kształcenia dorosłych*

- W. Rostowcewa – *Rola i miejsce profesjonalnych kompetencji we współczesnej edukacji*

- B.D. Iwanowa – *Kapitał ludzki jako podstawa jakości życia*

- J. Wilgosiewicz-Begińska – *Edukacja zawodowa dorosłych jako źródło aktywności autokreacyjnej*

- D. Kukla – *Barriere rozwoju zawodowego kobiet*

- W. Duda – *Matka, żona, pracownik – kobieta wobec ról zawodowych i społecznych*

- M.M. Świdorska, A. Baranowska-Wolnicka – *Stres związany z utratą pracy*

- E. Augustyn, M. Jasiński – *Poznanie i określenie czynników motywacyjnych do pracy „pracodawców” będących szczególną kategorią społeczno-zawodową w opiniach doradców do spraw ubezpieczeń i inwestycji.*

Część czwarta *Instytucje wsparcia edukacyjnego, zawodowego i społecznego* (s. 373–466) zawiera pięć opracowań. Dotyczą one analizy rynku pracy województwa śląskiego i systemu edukacji wśród kadry zarządzającej publicznymi

służbami zatrudnienia. Następny artykuł informuje o integracji osób z ograniczoną sprawnością w teorii i praktyce.

Kolejna rozprawa dotyczy osób korzystających z domów spokojnej starości w świetle badań empirycznych. Przedostatni tekst stanowi o wyzwaniach edukacyjnych wobec szkół wyższych kształcących inżynierów.

Monografię zamyka opracowanie dotyczące aktywności społecznej i zawodowej seniorów słuchaczek Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Tytuły szczegółowe:

- A. Augustyn, R. Muster – *Rynek pracy województwa śląskiego oraz system edukacji w opiniach kadry zarządzającej publicznymi służbami zatrudnienia*

- J. Stępień, M. Wasilewski – *Integracja osób z ograniczoną sprawnością z rynkiem pracy*

- M. Kopsztejn – *Domy spokojnej starości – wolny wybór czy przymus?*

- K. Tobór-Osadnik, M. Wyganowska – *Innowacyjność uczelni a jej studentów – studium przypadku*

- A. Knapik, R. Plinta, E. Saulicz, A. Myśliwiec, J. Rottermund – *Aktywność a samoocena zdrowia kobiet w starszym wieku słuchaczek UTW*

Monografia skierowana jest do studentów kierunków pedagogicznych i socjologicznych, nauczycieli akademickich, nauczycieli i wychowawców, dyrektorów instytucji różnych szczebli edukacji.

Szkoda, że wszystkie teksty nie zostały ujednolicone pod względem układu i struktury z wyjątkiem jednego – chodzi o słowa kluczowe, streszczenie w języku polskim i angielskim, a trzy teksty zaprezentowano w oryginale, tj. w języku rosyjskim. Mimo tych mankamentów praca może zachęcić do poszukiwań efektyw-

niejszych koncepcji i rozwiązań edukacyjnych.

Mam nadzieję, że publikacja będzie stanowić inspirację natury teoretycznej i empirycznej, do dalszych badań nad prezentowanymi w monografii aspektami pedagogicznymi aktywności edukacyjnej i zawodowej człowieka.

Piotr Kowolik

**Krystyna Duraj-Nowakowa,
Kształtowanie profesjonalnej gotowości
pedagogów, Wyższa Szkoła Filozoficz-
no-Pedagogiczna: „Ignatianum”
– Wyd. WAM, Kraków 2011.**

Niniejsza rozprawa poświęcona jest badaniom aktualnego problemu pedeutologii i pedagogiki szkoły wyższej, a ukierunkowana celowo na rozwiązywanie zadań doskonalenia procesu kształtowania gotowości zawodowej studentów – przyszłych nauczycieli w systemie szkolnictwa wyższego. Gotowość zawodową interpretujemy systemowo jako zarazem stan (sens atrybutywny), proces (sens rzeczowy) i wyniki procesu (sens operacyjny).

Monografia stanowi nie tylko pokłosie specjalnych studiów i rozległych badań empirycznych, lecz jest też następstwem wieloletniego pielęgnowania pasji pedentologicznych, czego dowodzą uprzednio wydane książki autorskie:

- *Praktyka pedagogiczna: przewodnik dla studentów (1978);*
- *Praktyki zawodowe w kształceniu studentów na kierunkach nauczycielskich (1979);*
- *Samookreślenie zawodowe studentów, kierunków nauczycielskich (1981);*
- *Gotowość zawodowa nauczycieli (1986);*

- *Kształtowanie gotowości zawodowej studentów* (1989);
- *Systemologiczne inspiracje pedeutologii* (2000);
- *Nauczyciel: kultura – osoba – zawód* (2000);

Dokumentują to także publikacje zbiorowe pod redakcją naukową i we współautorstwie Autorki:

- *Akademicka edukacja nauczycieli* (1993);
- *Próby modernizowania edukacji nauczycieli* (1995);
- *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów u progu reformy systemu edukacji* (1999);
- *Modernizowanie pedeutologii akademickiej* (2003);
- *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii* (2006).

Tematyka wydanej przez K. Duraj-Nowakową publikacji książkowej ma dużą wagę poznawczą i praktyczną z punktu widzenia pedeutologii.

Zagadnienia kształtowania profesjonalnej gotowości przyszłych pedagogów (nauczycieli) nie są w aktualnej literaturze przedmiotu silnie zaznaczone. Opracowanie obszernej monografii na ten temat jest zadaniem pożytecznym z naukowego i praktycznego punktu.

Pracę otwiera spis treści w językach: polskim, angielskim, francuskim, niemieckim i rosyjskim (s. 5–14).

We wprowadzeniu (s. 15–24) autorka charakteryzuje znaczenie problemu kształtowania profesjonalnej gotowości pedagogów stwierdzając, że „na drodze do konstruowania naukowej teorii kształcenia pedagogicznego trzeba rozwiązać jeszcze wiele istotnych problemów, wśród których – interesujące zagadnienie zajmuje jedna z ważniejszych pozycji. Tym-

czasem metodyka kształtowania profesjonalnej gotowości przyszłego nauczyciela w szkole wyższej nie została dotąd pedagogicznie „zastosowana, choć potrzeby w tym zakresie są coraz wyraźniejsze” (s.16).

Praca ta stanowi „zielone światło” w tym zakresie. Na pozytywne podkreślenie zasługuje to, że Autorka próbuje rzecz ująć od strony psychologicznej, filozoficznej, socjologicznej, ale przede wszystkim pedagogicznej i pedeutologicznej, omawiając dzieła (źródła naukowe) autorów polskich i obcych. Ponadto wykorzystano doświadczenie osobiste z pracy naukowej, dydaktyczno-wychowawczej i organizacyjnej oraz materiały z celowo przeprowadzonych badań własnych.

Monografia zawiera cztery rozdziały.

Rozdział I – *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów w świetle literatury* (s. 25–79) stanowi problemowy przegląd literatury, który stał się podstawą sformułowania tez do dalszych prac koncepcyjnych, badawczych i opisowych. Opisuje stan wiedzy o przedmiocie badań, celu i problemie.

Rozdział II – *Metodologiczne przesłanki badania profesjonalnej gotowości nauczycieli* (s. 81–128), skupiają uwagę Czytelnika na nurtach strategii i taktyki badania gotowości studentów i nauczycieli oraz na przeanalizowaniu dominujących tendencji w badaniach problemu gotowości, na tle dobranych przesłanek. Ponadto przedstawiono metodykę empirycznego poznania problemów szczegółowych stanu gotowości i procesu jej kształtowania u studentów.

Rozdział III – *Raport z badań kształtowania profesjonalnej gotowości pedagogów* (s. 129–161) ukazuje treści i metody gromadzenia materiałów na podsta-

wie dobranych technik i środków poszukiwania i gromadzenia informacji oraz analizę, interpretację i uogólnienia zebranego materiału eksperymentalnego. Ponadto realizację zadań weryfikacji empirycznej przyjętej koncepcji.

Rozdział IV – *Projekt systemu kształtowania profesjonalnej gotowości studentów* (s. 163–218). Skonstruowane w badaniach modele treści i struktury gotowości zawodowej, zależność wzajemna jej podstruktur stały się punktem wyjścia i przesłaną do opracowania systemu pedagogicznego kształtowania gotowości zawodowej.

Całość monografii zamykają uogólnienia – łącznie jako podsumowanie i konkluzje oraz wnioski o charakterze praktycznym i rekomendacje praktyczne. Wskazano nowe wartości, które wnosi praca w porównaniu z innymi opracowaniami zagadnień pokrewnych z opisanymi na łamach monografii.

W końcowej części zamieszczono wykaz pozycji bibliograficznych w liczbie 192 oraz wykaz tabel.

Struktura tej publikacji jest prawidłowo ułożona, logiczna. Jest to nadzwyczaj cenna inicjatywa wydawnicza, pierwsza w Polsce na wskroś nowatorska, mająca duże wartości kształcące, metodyczne i organizacyjne.

Pod względem formalnym jest poprawnie skonstruowana. Myśli Autorki są przedstawione jasno. Biorąc pod uwagę ważne zagadnienie będące przedmiotem recenzji, właściwą strukturę rozprawy, jej poprawność metodologiczną oraz formalną, wielką przydatność praktyczną w zawodzie nauczyciela – spełnia wszystkie wymogi naukowe. Charakteryzuje się jasnością wykładu, przyciąga rzeczowością ujęć i z pewnością wskaże niejed-

nemu pedagogowi właściwe rozwiązania wielu spraw.

Adresatami rozprawy mogą być: studenci przysposabiający się do zawodu pedagoga – nauczyciela różnych specjalności nauczycielskich; czynni nauczyciele, dyrektorzy szkół oraz innych placówek, doradcy, nauczyciele metodycy, nauczyciele akademicy.

Piotr Kowolik

Edukacja – Technika – Informatyka IX Międzynarodowa Konferencja Naukowa

Organizatorem międzynarodowej konferencji naukowej (20–21.09.2011, Przemyśl) był Zakład Dydaktyki Techniki i Informatyki Instytutu Techniki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Celem konferencji była kontynuacja dyskusji nad podstawowymi problemami edukacji technicznej, informatycznej i zawodowej w polskim i zagranicznych systemach oświaty ze szczególnym uwzględnieniem konsekwencji pedagogicznych wynikających z kierunków rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Tematyka konferencji koncentrowała się wokół zagadnień przemian cywilizacyjnych i kulturowych edukacji, które były uwzględnione w licznych opracowaniach:

- Edukacja techniczna w świetle przemian cywilizacyjnych
- Edukacja informatyczna w świetle przemian cywilizacyjnych
- Edukacja zawodowa w świetle przemian cywilizacyjnych
- Szkoła wyższa w świetle przemian cywilizacyjnych

W ramach powyższych tematów organizatorzy spotkania wskazali, jako szczególnie ważne, na następujące wątki:

- źródła przemian edukacji technicznej, informatycznej oraz zawodowej;
- rozwiązania metodyczne dla interesujących pedagogikę pracy dziedzin edukacji;
- teoria i praktyka edukacji technicznej, informatycznej i zawodowej w różnych krajach świata.

Zaproszeni goście mogli uczestniczyć w sesji plenarnej, na której referaty kluczowe wygłosili: prof. dr hab. Waldemar Furmanek z Uniwersytetu Rzeszowskiego, doc. dr Miroslav Chráska z Uniwersytetu w Ołomuńcu oraz dr hab. Jolanta Wilsz z Akademii J. Długosza w Częstochowie.

Tematy tej sesji skupione były wokół zagadnień: „Wiedza wyznacznikiem modelu życia w społeczeństwie informacyjnym”, „Využití systému Courseware při elektronické podpoře výuky”, „Praca, rynek pracy i edukacja zawodowa w kontekście przemian cywilizacyjnych”. Oprócz tego zaplanowane były obrady w sekcjach (zespołach) problemowych, których przewodnimi grupami tematycznymi były: „Edukacja techniczna i ogólnotechniczna”, „Edukacja zawodowa i pedagogika pracy”, „Kształcenie nauczycieli”, „Edukacja dla zrównoważonego rozwoju”, „Zarządzanie informacją” oraz „Multimedialne opracowania dydaktyczne”.

Podczas pierwszego dnia spotkania uczestnicy podjęli się analizy dotychczasowego dorobku edukacji technicznej i ogólnotechnicznej, edukacji zawodowej i pedagogiki pracy, kształcenia nauczycieli oraz edukacji dla zrównoważonego rozwoju w kontekście wielu osiągnięć badawczych, organizacyjnych, dydaktycznych oraz w zakresie kształcenia kadr naukowych. Zaakcentowany został znaczący dorobek wielu środowisk akademickich w kraju i za granicą. W drugim

dniu dyskusji wiele miejsca poświęcono zagadnieniom zarządzania informacją oraz multimedialnym opracowaniom dydaktycznym.

Kierując się troską o dalszy rozwój edukacji technicznej i ogólnotechnicznej oraz pedagogiki pracy poruszono wiele kluczowych problemów, jak:

- rozwijanie twórczości w ramach edukacji ogólnotechnicznej,
- przygotowanie metodyczne nauczycieli,
- jakość kształcenia nauczycieli,
- kierunki przemian systemów edukacyjnych,
- kształtowanie kompetencji kluczowych,
- wykorzystanie wirtualnych metod uczenia się,
- powiązania rynku pracy i edukacji zawodowej z przemianami cywilizacyjnymi,
- badanie pracy i kariery zawodowej absolwentów edukacji techniczno-informatycznej,
- kształcenie w zakresie bezpieczeństwa i ochrony zdrowia,
- stosowanie metod diagnozowania kompetencji pracowniczych,
- metodyczne i technologiczne podstawy projektowania i wdrażania materiałów interaktywnych w edukacji.

Organizatorzy konferencji przygotowali na spotkanie publikację naukową „Edukacja. Technika. Informatyka. Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej” pod red. Wojciecha Walata i Waldemara Liba. Całość opracowania podzielona została na kilka rozdziałów, zgodnie z przyjętą tematyką sekcji problemowych. Zamieszczono w niej rozważania dotyczące teoretycznych i metodologicznych podstaw rozwoju edukacji

zawodowej i pedagogiki pracy, a przedstawione w nich treści stanowią bogaty materiał do podjęcia dyskusji i refleksji w aspekcie teoretycznym, badawczym i praktycznym. W końcowej części opracowania zamieszczono recenzje czterech pozycji książkowych z zakresu dydaktyki szkoły wyższej: wykorzystania technologii informacyjnych w realizacji praktyk szkolnych, metodologii i metodyki opracowania prac dyplomowych oraz pedagogicznych aspektów przestrzegania zasad bezpieczeństwa podczas przeprowadzania zajęć laboratoryjnych.

Reprezentantami Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu na międzynarodowej konferencji naukowej byli: dr inż. Zbigniew Kramek, który przedstawił komunikat „Narzędzia informatyczne do diagnozowania i doskonalenia kompetencji zawodowych w procesie pracy” oraz dr hab. Henryk Bednarczyk i mgr inż. Tomasz Kupidura z komunikatem „Otwarte zasoby informacyjne w edukacji ustawicznej zawodowej”.

Zbigniew Kramek
ITeE – PIB, Radom

**Waldemar Furmanek, Aleksander
Piecuch (red.) *Dydaktyka informatyki.
Problemy i wyzwania społeczeństwa
informatycznego, Rzeszów, Uniwersytet
Rzeszowski 2011***

Współczesne społeczeństwo przez wielu określane jest już mianem społeczeństwa cyfrowego, społeczeństwa wiedzy, w którym pierwszoplanową rolę odgrywają technologie informatyczne i informacyjne. Stale wzrasta liczba użytkowników komputerów oraz Internetu, pojawiają się nowe obszary zastosowań

informatyki, zwiększa się zakres usług, które są dla społeczeństwa dostępne za pośrednictwem komputera.

Transformacja w kierunku globalnego społeczeństwa informacyjnego nie odbywa się jednak bez pewnych problemów. Tym problemom jak również wyzwaniom, jakie stoją przed społeczeństwem cyfrowym, poświęcona została monografia „Dydaktyka informatyki. Problemy i wyzwania społeczeństwa informacyjnego”, wydana przez Uniwersytet Rzeszowski. Jest to szósty tom w cyklu, który ukazał się pod redakcją prof. Waldemara Furmanka i dr. Aleksandra Piecucha.

Pierwsza część monografii – *W kierunku społeczeństwa informacyjnego* poświęcona została podstawowym zagadnieniom związanym z rozwojem społeczeństwa informacyjnego. Od przedstawienia *Wpływu informatyki na różne dziedziny życia* (W. Furmanek), poprzez omówienie podstawowych pojęć, funkcji i problemów społeczeństwa informacyjnego do przedstawienia społeczeństwa informacyjnego na tle rozwoju cywilizacyjnego ludzkości (M. Kęsy).

Druga część monografii poświęcona została rozważaniom na temat *Edukacyjnego wymiaru społeczeństwa informacyjnego*. To niezwykle istotne zagadnienia, ponieważ to na barkach przyszłej edukacji spoczywa przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie cyfrowym. Od kształtu przyszłej szkoły zależeć będzie, czy przyszli obywatele staną się częścią społeczeństwa informacyjnego i kreować będą jego dalszy rozwój, czy też staną się społecznością wykluczoną cyfrowo. Ten rozdział przynosi odpowiedzi na pytania dotyczące obszarów wykorzystania technologii informacyjnych oraz usług sieci

Internet w polskim szkolnictwie oraz w edukacji ustawicznej.

Wydaje mi się, iż nikogo dziś nie trzeba przekonywać o słuszności tezy, że rozwój społeczeństwa informacyjnego możliwy jest dzięki rozwojowi nauki i techniki. Dynamicznie rozwijająca się sieć Internet wykorzystywana jest dziś niemal w każdym obszarze życia człowieka. Coraz częściej korzystamy z takich „dobrodziejstw” jak e-mail, e-nauczanie, e-handel, e-biblioteki, e-płatności, e-doradztwo, e-medycyna, e-praca. Nie byłoby to możliwe bez rozwoju techniki. Z tego powodu trzecią część publikacji – *Technologie społeczeństwa informacyjnego* poświęcono

technicznym aspektom budowania społeczeństwa wiedzy.

Zgodnie z zamysłem autorów monografii stanowi ona „...zaledwie przyczynek do podejmowania dalszych badań i rozważań nad kluczowymi problemami, które otwierają się przed społeczeństwem mającym aspiracje osiągnięcia statusu społeczeństwa informacyjnego...”, a zagadnienia poruszane w niej w przyszłości będą kontynuowane.

Pragnę wyrazić swoje uznanie dla autorów prezentowanej monografii za podejmowanie tematów trudnych, ale jednocześnie niezwykle istotnych i niezbędnych u progu cywilizacji cyfrowej.

Tomasz Sułkowski
ITeE – PIB, Radom

Contents

☐ Commentary	
About the education in Poland – Henryk Bednarczyk	7
☐ Problems of adult education in Poland and in the world	
Jerzy Stochmialek: Theoretical and methodological aspects of work pedagogy development	9
Franciszek Szlosek: Work pedagogy in the conditions of the market economy	17
Ewa Kubiak-Szymborska: Adult education in a modern pedagogical discourse	23
Eunika Baron-Polańczyk: ICT in the neoliberal learning environment.....	34
Elżbieta Salata: A creative teacher – what does it mean?.....	44
☐ Continuing education in EU projects	
Malgorzata Szpilka, Tomasz Kupidura: Activity of a local community in the labour market in the context of regional lifelong learning strategies	51
Remigiusz Michalczewski, Marian Szczerek: Tribology. International research and training network for early stage researchers – WEMESURF	57
Jolanta Religa, Sylvia Ippavitz: Outplacement as a process supporting social inclusion	65
Zbigniew Kramek, Katarzyna Sławińska: Supporting system for nonformal and informal learning for low-skilled workers SkillSup	73
Mirosław Żurek: Creativity as a subject of statistical surveys.....	80
Dagmara Kowalik: Modification of modular programs of vocational training.....	90
☐ Work Pedagogy – studies of the future in cyberspace	
Zbigniew Kramek: The idea of promoting the scientific achievements of work pedagogy	99
Łukasz Urbanek: WikiLearning – a model of virtual learning environment	109
Aneta Kotowska: New technologies in professional counselling	111
Jarosław Strusiński: Internet - opportunities and threats to education	114
Magdalena Paczula: The labor market and the activation of the disabled	117
Maciej Górski: Audiovisual aids and quality of education	120
☐ Conferences, reviews, information	

Congres on the Education in Poland – towards the actual problems of educational practice and education strategy development	
– <i>Dorota Koprowska</i>	123
13 th Summer School for Junior Andragogists and Counsellors	
– <i>Monika Sulik</i>	125
European Outplacement Framework. Successful works finalization	
– <i>Jolanta Religa</i>	129
Labour Market, Economy and Education between European and international Developments and Requirements – Konferencja naukowa EVBB	
– <i>Małgorzata Szpilska</i>	130
T. Piątek: Information culture as a component of key competences of a teacher – <i>Eunika Baron-Polańczyk</i>	131
EAEA – European Association for the Education of Adults	
– <i>Małgorzata Szpilska</i>	134
A. Augustyn, A. Łacina-Łanowski (ed.): Importance of the educational and career activeness in a human life a – <i>Piotr Kowolik</i>	135
K. Duraj-Nowakowa: Shaping professional readiness of pedagogues	
– <i>Piotr Kowolik</i>	137
Edukacja – Technology – Computer Science, 9 th International scientific conference – <i>Zbigniew Kramek</i>	139
W. Furmanek, A. Piecuch (ed.): Didactics of computer science. Problems and challenges of information society – <i>Tomasz Sułkowski</i>	141
“ Содержание	146

Содержание

□ Комментарий

О польском образовании – <i>Хенрик Беднарчик</i>	7
--	---

□ Проблемы непрерывного образования в Польше и в мире

Ежи Стохмятэк: Теоретические и методологические аспекты педагогики труда	9
Францишек Шлосэк: Педагогика труда в условиях рыночной экономики	17
Эва Кубиак-Шимборска: Образование взрослых в современном педагогическом дискурсе	23
Эуника Барон-Поланьчик: ICT в неолиберальной образовательной среде	34
Эльжбета Салата: Креативный учитель – что это значит?	44

□ Непрерывные образовательные проекты Евросоюза

Малгожата Шпильска, Томаш Купидура: Профессиональная активность локального сообщества в контексте региональной стратегии непрерывного обучения	51
Ремигиуш Михальчевски, Мариан Щерек: Трибология. Международная исследовательско-научная сеть для молодых ученых – WEMESURF	57
Йоланта Релига, Сильвия Инпавитз: Аутплейсмент процессом поддержки общественной интеграции	65
Збигнев Крамек, Катажина Славиньска: Система поддержки информального и неформального обучения лиц с низким уровнем квалификаций	73
Мирослав Журек: Креативность предметом статистических исследований	80
Дагмара Ковалик: Модификация модульных программ профессионального обучения	90

□ Педагогика труда – обучение в гиперпространстве

Збигнев Крамек: Идея распространения научных трудов педагогики труда	99
Лукаш Урбанэк: Викиобучение – виртуальная модель образовательной среды	109
Анета Котовска: Новые технологии в профориентации	111

Ярослав Струсиньски: Интернет – возможности и угрозы для образования.....	114
Магдалена Пачула: Рынок труда и профессиональная активизация инвалидов	117
Мацей Гурски: Аудиовизуальные пособия а качество образования .	120

“ **Рецензии, конференции, информации**

Конгресс польского просвещения – отношение к актуальным проблемам и стратегиям развития просвещения – <i>Дорота Копровска</i>	123
XIII Летняя школа для молодых андрагогов и профориентаторов – <i>Моника Сулик</i>	125
Европейские рамки аутистического. Успешное завершение проекта – <i>Йоланта Релига</i>	129
Labour Market, Economy and Education between European and international Developments and Requirements – Научная конференция EVBB – <i>Малгожата Шпильска</i>	130
Т. Пионтек: Культура информации компонентом ключевых навыков учителя – <i>Эуника Барон-Поланьчик</i>	131
EAЕА – European Association for the Education of Adults (Европейская ассоциация образования взрослых) – <i>Малгожата Шпильска</i>	134
А. Аугустин, А. Лацина-Лановски (ред.): Важность образовательной и профессиональной деятельности в жизни человека – <i>Пiotр Коволик</i>	135
К. Дурай-Новакова: Формирование профессиональной готовности учителей – <i>Пiotр Коволик</i>	137
Образование – Техника – Информатика, IX Международная научная конференция – <i>Збигнев Крамек</i>	139
В. Фурманэк, А. Пецух (ред.): Дидактика информатики. Проблемы и вызовы информационного общества – <i>Томаш Сулковски</i>	141