
EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

2(77)/2012

Polish Journal
of Continuing Education

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

KOMITET NAUKOWY/ Scientific committee

Prof. Stanisław Kaczor – IBE (Poland); Berthold Kuhn – EVBB (Germany);
Prof. Stefan Kwiatkowski – KNP PAN (Poland); Prof. Olga Oleynikova – IVETA;
Ph.D. Cynthia Pellock ACTER; prof. Zofia Szarota – UP, Kraków (Poland).

RADA PROGRAMOWA/Programme Council

Prof. Tadeusz Aleksander – Przewodniczący – Akademia Krakowska (Poland);
prof. dr Michael Auer – IGIP (Germany); prof. Ryszard Gerlach – UKW (Poland);
prof. Tomáš Kozík (Slovakia); prof. Maria Pawłowa – PR (Poland);
prof. Walentyna Radkiewicz (Ukraine); Maria H. Rudowski (France); prof. Jan
Saran – WSEiL (Poland); prof. Igor P. Smirnov (Russia); prof. Ewa Solarczyk-
Ambrozik – UAM (Poland); prof. Jerzy Stochmialek – UKSW (Poland);
prof. Janos Sz. Toth – EAEA (Hungary); prof. Zdzisław Wołk – UZ (Poland)

REDAKCJA/Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny)
Dorota Koprowska (z-ca redaktora naczelnego)
Joanna Tomczyńska (sekretarz)

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

ISSN 1507-6563

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

- ukazuje się od 1993 roku, nakład 2/77 t. – 500 egz., łącznie 71 200 egz.
- Wersja elektroniczna: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu
- Czasopismo punktowane MNiSzW – 6 punktów (www.nauka.gov.pl)
- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities

Komentarz

Commentary

Pedagogika pracy

Work pedagogy

Problemy edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie

Problems of continuing education
in Poland and in the world

Nauczyciele a innowacje pedagogiczne

Teachers and pedagogical
innovations

Konferencje, recenzje, informacje

Conferences, reviews,
information

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

Redaktorzy tematyczni

dr Dorota Koprowska, ITeE – PIB, Radom – andragogika, wykluczenie społeczne dorosłych, mechanizmy i programy wsparcia
dr hab. Czesław Plewka prof. WSH TWP Szczecin,
dr Małgorzata Bogaj, UJK – pedagogika pracy, rozwój zawodowy, doradztwo zawodowe, rynek pracy
dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK, dr Jolanta Religa ITeE – PIB, Radom – badania edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie
dr Krzysztof Symela ITeE – PIB, Radom – badania pracy, kwalifikacje i kompetencje zawodowe
prof. dr hab. Ladislav Varkoly, Dubnický Technologický Inštitút v Dubnici, Słowacja; dr Zbigniew Kramek, ITeE – PIB, Radom; dr hab. Henryk Noga prof. UP Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków – innowacyjne technologie kształcenia zawodowego, edukacja informatyczna.

Redaktorzy językowi

- mgr Małgorzata Szpilska – j. polski; j. angielski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
- mgr Anna Falkiewicz – j. niemiecki
Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu
- mgr Mirosław Żurek – j. rosyjski
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom

Redaktor statystyczny

mgr Tomasz Frankowski
Politechnika Radomska

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2012

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Urszula Kamińska, Joanna Iwanowska

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 246 t., 167 800 egz.

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



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

□ **Komentarz**

- Wokół jakości kształcenia zawodowego – **Henryk Bednarczyk** 5

□ **Pedagogika pracy**

- Zygmunt Wiatrowski:** Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki pracy w Polsce. Cz. I. Relacja i refleksja okolicznościowa z okazji 40-lecia Pedagogiki Pracy 7
- Małgorzata Szpilska, René Sternberg:** Edukacja techniczna oraz kształcenie i szkolenie zawodowe dla zrównoważonego rozwoju – Centrum UNESCO-UNEVOC 14
- Kazimierz Wenta:** Uczyć się przez całe życie, aby być i mieć nadzieję na dobrą pracę 20
- Jerzy Ambroży:** Odbudowa, organizacja i rozwój szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim w latach 1945–1970 26
- Wiesław Tomczyk:** Kreatywność i przedsiębiorczość w poszukiwaniu pracy. Cz. III. Autoprezentacja przy szukaniu pracy 36

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

- Henryk Bednarczyk:** Continuing Vocational Education Towards Innovative Future Technologies 44
- Katherine E. McKee, Donna Westfall-Rudd:** Professional Identity Development in Doctoral Students 54
- Nguyen Thi Hang:** Edukacja zawodowa w walce z ubóstwem w Wietnamie 67
- Izabela Seredocha:** Rola uniwersytetów trzeciego wieku w procesie pomyslnego starzenia się 73
- Grażyna Cęcelek:** Kształcenie ustawiczne jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości 83

☐ **Nauczyciele a innowacje pedagogiczne**

Danuta Wosik-Kawala, Teresa Zubrzycka-Maciąg, Anna Piech: Postulaty nauczycieli w kontekście potrzeb wychowawczych w pracy z uczniem	92
Dariusz Zajac: Refleksja etyczna wokół relacji nauczyciel-wychowawca andragog a osoba dorosła	99
Anna Romanowska-Tołłoczko, Aleksander Smoliński: Potrzeby oraz motywy udziału nauczycieli w formach doskonalenia zawodowego	106
Marek Rudziński: Międzynarodowe projekty wymiany doświadczeń nauczycieli jako element edukacji ustawicznej	112
Daniel Kukła: Edukacja ustawiczna i jej rola w pracy współczesnego pedagoga	120

☐ **Konferencje, recenzje, informacje**

40 lat polskiej pedagogiki pracy, 23–24 września 2012	132
EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych) – <i>Małgorzata Szpilska</i>	133
Synergia upowszechniania i wykorzystywania rezultatów projektów zdecentralizowanych oraz centralnych w polskiej edycji programu: Uczenie się przez całe życie – <i>Edyta Koziół</i>	134
Kształcenie ustawiczne w zakresie zdrowia i bezpieczeństwa, Nitra 16–18 kwietnia 2012 – <i>Elżbieta Sałata</i>	135
Tendencje i wyzwania doradztwa zawodowego, 19–20 kwietnia 2012 Częstochowa – <i>Wioleta Duda</i>	137
Erasmus for all (Erasmus dla wszystkich) – nowy program unijny na lata 2014–2020 – <i>Małgorzata Szpilska</i>	138
Upowszechnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian Warszawa, 10 maja 2012 – <i>Krzysztof Symela</i>	139
International Scientific Conference & International Workshop: Present Day Trends of Innovations 2012 (DTI 2012), 28–29 maja 2012 Łomża – <i>Tomasz Kupidura</i>	140
Człowiek w pedagogice pracy, Warszawa 12–14 listopada 2012 – zapowiedź	141

☐ **Contents**

142

☐ **Содержание**

144

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



Wokół jakości kształcenia zawodowego

Niestety ciągle jest popyt, zapotrzebowanie, a więc i podaż niskiej jakości kształcenia zawodowego. Dominuje chęć uzyskania kolejnego (jakiegokolwiek!) dyplomu. Oczywiście są i przykłady wielu wzorców aktywnych i ambitnych studentów i szkół. Niemniej w opinii społecznej dominuje obraz zbieraczy dyplomów lub po prostu słabych uczniów i studentów, którzy są w konsekwencji słabymi absolwentami, pracownikami i bezrobotnymi. Chociaż niezupełnie, ponieważ wielu dobrze wykształconych absolwentów ze znajomością języków obcych, technik informatycznych też pozostaje bez pracy. Bezrobocie jest zjawiskiem globalnym. Świat, nasza cywilizacja nie może poradzić sobie z tym problemem. Tak oto człowiek stworzył i tworzy technikę i technologie, które innego człowieka wykluczają ze sfery pracy i społeczności. Chyba znajdujemy się na progu nowej organizacji pracy, życia jednostki, społeczności, społeczeństwa.

Aktualnie w sporze gospodarki i edukacji przedstawiciele obu stron (czy stron?) mają swoje racje. Gospodarka, przedsiębiorstwo to przecież jeszcze nie przedsiębiorstwa uczące się, oparte na wiedzy. I nawet jeśli wszyscy absolwenci spełniliby wymagania Prezesa PZU, to i tak pracę znajdzie zaledwie mały procent. Ma rację Pan Andrzej Klesyk oczekujący na absolwentów kreatywnych, umiejących ponosić odpowiedzialność i podejmować ryzyko, umiejących pracować w zespole i szczególnie szybko się uczyć. Współczesna pedagogika z paradygmatu *uczenia się w ciągu całego życia* wobec zmian technologii kształcenia jeszcze nie jest w stanie sprostać zadaniu nauczyć uczyć się traktować pracę jako najbardziej efektywny proces uczenia się.

Profesor Michał Federowicz – dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych stwierdza, że potrzebne są kompleksowe systemowe rozwiązania, analiza całego systemu edukacji, a nie tylko częściowe rozpatrywanie słabości i roszczeń między poziomami kształcenia. Dyskusja przy okrągłym stole przedsiębiorców i rektorów w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów wiele obie strony powinna nauczyć. Szczególnie cieszy mnie odwołanie się Pani profesor Barbary Kudryckiej – Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego do nadziei, jakie wiąże z kształceniem modułowym, ułatwiającym między innymi elastyczność kształcenia i reakcji na potrzeby rynku pracy. Tak więc spełniają się nasze naukowe marzenia o rozszerzeniu wdrażania idei, organizacji i technologii modułowego kształcenia zawodowego ukierunkowanego na kompetencje zawodowe (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne). Niestety planowanie programów kształcenia rozpoczyna się od badania pracy na realnych stanowiskach pracy. Często eksperckie planowanie jest związane z koniecznością zapewnienia prowadzenia tych

samych od lat wykładów i ćwiczeń. To prawda, błędy metodologiczne w instrukcjach biurokratycznego opracowania ram kwalifikacji słusznie napotykać opór uczelni. Od określenia konkretnych efektów kształcenia nie ma jednak wyjścia.

Trzeba zastanowić się, dlaczego ogromna machina egzaminów zewnętrznych na wszystkich poziomach (oprócz szkół wyższych) nie sprawdza się. Jakość kształcenia zawodowego to niestety obraz aktualnego stanu edukacji i gospodarki jeszcze jednak niewystarczająco innowacyjnych.

Chcę zaprosić do uczestnictwa w ogólnopolskiej konferencji naukowej *40 lat polskiej pedagogiki pracy* (23–25 września 2012 r. w Jedlni-Letnisku k. Radomia). W następnym numerze opublikujemy artykuły sesji: *Kompetencje zawodowe a Europejskie Ramy Kwalifikacji* w kontekście realizowanych projektów europejskich i odniesień do badań światowych wiodących instytutów i uczelni.

Zapraszam na stronę internetową czasopisma.

Serdecznie pozdrawiam
Henryk Bednarczyk

About the quality of vocational education

Unfortunately, there is still the demand and thus the supply of vocational education of a low quality.

Currently, in the dispute between the economy and education, the representatives of both parties (if parties?) have their reasons. The economy, the company it is not the learning enterprises, based on knowledge. And even if all the graduates have met the requirements of the President of PZU, only a small percentage would found the employment. Mr. Andrzej Klesyk is right, waiting for creative graduates, able to be accountable and take risks, able to work in a team and particularly learn fast. Contemporary pedagogy of *life-long learning* paradigm towards the changes of educational technology is not able yet to meet the challenge to learn to treat the work as the most effective learning process.

Professor Michał Federowicz – Director of the Institute for Educational Research, states the need for a comprehensive system solutions, analysis of the whole educational system, not just the fragmentary analysis of weaknesses and claims among the levels of education. Roundtable discussion of entrepreneurs and the rectors in the Chancellery of the Prime Minister should learn a lot both parties. I am particularly pleased with the reference made by Professor Barbara Kudrycka – Minister of Science and Higher Education to her great hopes for a modular education which facilitate flexibility of education and reactions to the labour market needs. So, our scientific dream to extend the implementation of ideas, organization and technology of modular education oriented at professional competence (knowledge, skills, social skills) comes true.

I want to invite you to participate in the all-Poland scientific conference *40 years of Polish work pedagogy* (23-25 September 2012, in Jedlnia Letnisko near Radom). In the next issue we will publish the articles of the session: *Professional competence and the European Qualifications Framework* in the context of the executed European projects and with reference to the research of world's leading institutes and universities.

Please visit the journal's website.

With best regards
Henryk Bednarczyk

Pedagogika pracy

Zygmunt WIATROWSKI

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek

Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki pracy w Polsce

The origins, development and current state of work pedagogy in Poland

Cz. I. Relacja i refleksja okolicznościowa z okazji 40-lecia Pedagogiki Pracy

Part. I. The report and commemoration reflection
on the 40th anniversary of Work Pedagogy

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, rozwój pedagogiki pracy w Polsce, uczeni, teorie naukowe.

Key words: work pedagogy, the development of work pedagogy in Poland, scholars, scientific theories.

Abstract

The history of the idea and term of 'work pedagogy' is long and rich. The formal beginning are dated 1972, when the departmental Vocational Education Institute was established, the main initiator, organizer and first director of which was prof. Tadeusz W. Nowacki. In the first part of the article published in the current issue, prof. Zygmunt Wiatrowski presented the terms, problem areas and tasks of work pedagogy as a pedagogical discipline as well as its location in the collection of other sciences.

Wprowadzenie

Historia idei i nazwy „pedagogika pracy” jest długa i bogata. Formalne początki przypadają na 1972 r., kiedy to powołano resortowy Instytut Kształcenia Zawodowego, którego głównym inicjatorem, organizatorem i pierwszym dyrektorem był prof. Tadeusz

W. Nowacki. Jesienią 1972 r. na inauguracyjnym posiedzeniu Rady Naukowej Instytutu, w którym uczestniczył także ówczesny wiceminister Resortu Oświaty i Wychowania – Michał Godlewski – zdecydowano, że teoretycznym układem odniesienia dla działań Instytutu będzie „pedagogika pracy” – nowa subdyscyplina naukowa w rozległym już obszarze nauk pedagogicznych. Za uznaniem takiego układu odniesienia, a tym samym za powołaniem do życia „pedagogiki pracy” opowiedzieli się zdecydowanie prof. T. Nowacki, dr Z. Wiatrowski, dr K. Korabiowska-Nowacka, dr L. Kołkowski i inni członkowie Rady. Prof. M. Godlewski nie był temu przeciwny, aczkolwiek sugerował nazwę „pedagogika inżynierska” lub „pedagogika gospodarcza”.

Za nazwą pedagogika pracy przemawiały przynajmniej cztery znaczące okoliczności:

- istnienie od dawnych już lat takich nauk, traktujących o pracy człowieka, jak filozofia pracy, psychologia pracy, socjologia pracy, fizjologia pracy, prakseologia i inne, zaliczanych dziś do odpowiednich dyscyplin kierunkowych, a także do niedookreślonego jeszcze zbioru nauk o pracy;
- częste stosowanie nazwy „pedagogika pracy” już pod koniec XIX w., szczególnie w Niemczech (*Arbeitspädagogik*);
- od wieków (przynajmniej okresu Odrodzenia) traktowanie „pracy” jako bardzo znaczącego środka wychowania;
- stosunkowo bogaty już zakres wiedzy, a nawet uznane przez odbiorców w kraju i za granicą podstawy teorii kształcenia zawodowego, m.in. w postaci wykładni pt. *Podstawy dydaktyki zawodowej* autorstwa T. Nowackiego.

Wszystkie te okoliczności uzyskały już odpowiednie naświetlenie w literaturze przedmiotowej¹, chociaż ich szczegółowa wykładnia ciągle oczekuje na autora.

Określenia, obszary problemowe i zadania pedagogiki pracy jako dyscypliny pedagogicznej oraz jej usytuowanie w zbiorze innych nauk

Pierwszą rozleglejszą dyskusję nad istotą i definicją pedagogiki pracy, a tym bardziej nad przedmiotem badań tej nowej subdyscypliny naukowej oraz nad jej strategicznymi zadaniami, przeprowadzono już w pierwszych miesiącach funkcjonowania Instytutu Kształcenia Zawodowego, a znacznie szerszą i pogłębianą merytorycznie podczas Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy w Złotowie w 1973 r. Podstawą wyjściową w tych dyskusjach uczyniono „Zadania Instytutu Kształcenia Zawodowego” ustalone przez prof. T. Nowackiego² oraz pierwszą próbę określenia pedagogiki pracy dokonaną przez doc. Z. Wiatrowskiego i poddaną pod dyskusję w Złotowie w 1973 r.

Stwierdzono wówczas, że o przedmiocie badań pedagogiki pracy stanowią głównie problemy:

- historia kształcenia zawodowego i przygotowania do pracy zawodowej (produkcyjnej, usługowej...);

¹ Patrz m.in.: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, kilka wydań i inne opracowania tegoż autora, ale także: T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004 oraz S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007.

² „Biuletyn IKZ”, nr 2, Warszawa 1973.

- aktualny stan w zakresie kształcenia kadr kwalifikowanych dla gospodarki narodowej;
- doskonalenie zawodowe w ramach szeroko rozumianego kształcenia ustawicznego ogółu pracowników;
- kształtowanie odpowiedniego stosunku do pracy i do życia;
- futurologiczne spojrzenie na kształcenie zawodowe, w szczególności zaś na potrzeby, możliwości i warunki tego kształcenia (w rozumieniu szerokim, a więc i kształcenia ustawicznego);
- związki zachodzące między pedagogiką pracy a innymi subdyscyplinami: psychologią pracy, socjologią pracy, dydaktyką zawodową itd.³.
- Pod wpływem owych wyznaczników i w toku ożywionej dyskusji Z. Wiatrowski już w 1973 r. zaproponował następujące określenie pedagogiki pracy:

Pedagogika pracy to dyscyplina w ramach nauk pedagogicznych, która na plan pierwszy wysuwa pedagogiczne problemy relacji: człowiek–praca⁴.

Rozleglejszą definicję pedagogiki pracy ustalono w 1978 r. w pierwszym podręczniku pt. *Pedagogika pracy* autorstwa Wandy Rachalskiej i Zygmunta Wiatrowskiego, wydanym przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne dla słuchaczy policealnego studium zawodowego o specjalności: ekonomika pracy, płac i spraw społecznych. Zygmunt Wiatrowski tym razem ustalił definicję:

Przez pedagogikę pracy rozumiemy dyscyplinę pedagogiczną, której przedmiotem zainteresowań i badań naukowych są problemy wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego, przygotowania do pracy zawodowej i doskonalenia ogólnego oraz zawodowego pracowników, a także problemy wychowawcze zakładu pracy⁵.

W definicji tej ukazano już całą rozległość możliwych zainteresowań oraz badań pedagogiki pracy jako subdyscypliny pedagogicznej. Zastosowano także dodatkowy akcent wprowadzający do tej decyzji – stwierdzenie, że „pedagogikę pracy przyjęło się określać jako subdyscyplinę naukową, której przedmiotem badań są pedagogiczne aspekty relacji: c z ł o w i e k – w y c h o w a n i e – p r a c a”⁶.

Powyższa definicja stała się trwałą formułą i stosowana jest z małymi poprawkami po dzień dzisiejszy, aczkolwiek:

a) W najnowszym wydaniu podręcznika akademickiego pt. *Podstawy pedagogiki pracy* (2005) poszerzono wyznacznik wprowadzający, ustalając zapis: w następstwie ciągłego doskonalenia sposobu przedstawiania istoty rzeczy – „**pedagogikę pracy przyjęło się określać jako subdyscyplinę naukową, której przedmiotem badań są pedagogiczne aspekty relacji: człowiek–wychowanie–praca**”, chociaż często akcentuje się też drugą relację trójczłonową: **człowiek–obywatel–pracownik** jako również dobrze oddającą istotne problemy i zadania tej nowej dyscypliny pedagogicznej,

³ Z. Wiatrowski, *U podstaw pedagogiki pracy*, [w:] *Szkoła–Zawód–Praca. Materiały ze Zgrupowania Naukowego IKZ*, Złotów 1973, IKZ, Warszawa 1974, s. 50.

⁴ Tamże, s. 5.

⁵ W. Rachalska, Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy*, Warszawa 1978, s. 9.

⁶ Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, PWN, Warszawa 1985, s. 9.

a co ważniejsze – akcentującą, iż chodzi o wychowanie i człowieka, i obywatela, i pracownika zarazem.

b) Niektórzy teoretycy pedagogiki pracy, szczególnie zaś prof. Franciszek Szlosek, próbują wykazać, że w pierwszej trójczłonowej relacji zbędny jest człon drugi – „wychowanie” – bowiem rzecz w dwuczłonowej formule jest czytelniejsza.

W nowej formule podręcznika pedagogiki pracy autorstwa Stefana M. Kwiatkowskiego, Andrzeja Bogaja i Barbary Baraniak (2007) brak jest określenia tej subdyscypliny; jedynie powtórzono bez interpretacji obie trójczłonowe relacje jako wyznaczniki istoty rzeczy. Także w *Leksykonie pedagogiki pracy* T.W. Nowackiego brak jest właściwie pojętej definicji. W związku z tym już w 2008 r. pisałem:

„Rzecz charakterystyczna – Profesor Tadeusz Nowacki, będąc twórcą pedagogiki pracy (z nieznanych dotychczas powodów) w zasadzie nie garnał się ani do ustalenia własnej definicji pedagogiki pracy, ani też do jednoznacznego określenia struktury treściowej nowej subdyscypliny naukowej. Najbardziej interesowały Go (...) historyczne i filozoficzne uwarunkowania relacji „człowiek–praca”, a tym bardziej pojęcia kluczowe dla stworzonej przez siebie pedagogiki pracy (...). Brzmi to dość paradoksalnie, tym bardziej że w 2004 r. ukazał się *Leksykon pedagogiki pracy*, a wcześniej *Słownik pedagogiki pracy* (1986), w których zastosowano tylko określoną interpretację stanu rzeczy⁷.

Zupełnie inaczej rzecz wygląda w przypadku znaczących problemów pedagogiki pracy, bowiem już pod koniec 1972 r. T.W. Nowacki ustalił, a w 1973 r. szczegółowo omówił 10 najważniejszych problemów pedagogiki pracy, nadając im następujące brzmienie:

- 1) cele kształcenia i ich analiza w powiązaniu z przemianami kultury, gospodarki i struktury zatrudnienia;
- 2) problematyka podziału pracy i wyodrębnionych na tej podstawie zawodów, zasad i kryteriów dotyczących tych zagadnień;
- 3) treści kształcenia ustalane na podstawie charakterystyk zawodowych oraz ich dobór i układ;
- 4) zagadnienia wychowawcze z akcentem położonym szczególnie na wychowanie przez pracę;
- 5) wyposażenie nauczycieli w metodyki i opracowania metodyczne, z akcentem na nauczanie problemowe i programowane;
- 6) materiały zawodoznawcze, w tym dotyczące poradnictwa zawodowego;
- 7) doksztalcenie i doskonalenie zawodowe, głównie w powiązaniu z zakładem pracy;
- 8) warunki prawidłowej realizacji procesów przygotowania i doskonalenia zawodowego;
- 9) problemy kontroli i oceny kształcenia i doskonalenia zawodowego;
- 10) problemy pedeutologiczne, w tym szczególnie dotyczące nauczycieli szkół zawodowych⁸.

⁷ Z. Wiatrowski, *Profesor Tadeusz W. Nowacki — twórca pedagogiki pracy*, [w:] *Jubileusz 95 lat życia Tadeusza W. Nowackiego*, pod red. B. Baraniak, Warszawa–Radom 2008, s. 28.

⁸ T. Nowacki, *Organizacja i zadania Instytutu Kształcenia Zawodowego*, Warszawa 1973; a także: *Problematyka i metodologia pedagogiki pracy*, [w:] *Szkoła-Zawód-Praca. Materiały ze Zgrupowania...*, op.cit. Przytoczony wykaz w początkowych latach XXI w. został poszerzony o kolejny (11.): obszar badania rynku pracy (patrz *Leksykon...*, s. 157).

Między innymi w oparciu o powyższy wykaz problemów, zwanych też obszarami problemowymi, ale także na podstawie dalszej dyskusji w danym zakresie, ustalono następujące główne działy pedagogiki pracy, którym nadano nazwy:

- Pedagogika przedzawodowa (przemianowana w końcu lat siedemdziesiątych na „kształcenie przedzawodowe”);
- Pedagogika zawodowa (przemianowana... na „kształcenie zawodowe”);
- Pedagogika zakładu pracy (przemianowana... na „doskonalenie zawodowe”, a następnie... na „kształcenie ustawiczne”)⁹.

W okresie tworzenia przejrzystej i czytelnej struktury problemowej pedagogiki pracy jako subdyscypliny pedagogicznej prof. Tadeusz Nowacki niekiedy stwierdzał, iż Jego wykaz obszarów problemowych pedagogiki pracy nazbyt mocno akcentuje strukturę dydaktyczną kształcenia zawodowego, za słabo natomiast inne możliwe obszary badań zgodnie z wyróżnionymi już działami pedagogiki pracy. Toteż w różnych dyskusjach nad zawartością i kształtem struktury pedagogiki pracy często odwoływano się do wyróżnionych już w 1973 r. terenów badań. Oto one:

- szkoły i inne ośrodki wychowania (dom rodzinny, organizacje młodzieżowe, środki masowego przekazu itd.) spełniające funkcje przygotowania do wyboru zawodu;
- szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze realizujące proces przygotowania do pracy zawodowej;
- ośrodki podejmujące i realizujące proces kształcenia ustawicznego pracowników, w tym szkoły dla dorosłych, kursy i studia podyplomowe typu renowacyjnego oraz kwalifikacyjnego, zakłady pracy i organizacje prowadzące różne formy ustawicznej oświaty zawodowej;
- ośrodki zajmujące się badaniami nad skutecznością kształcenia i doskonalenia zawodowego kadr dla gospodarki narodowej.

Dodajmy, że w pierwszej dekadzie XXI w. z inicjatywy głównie prof. F. Szloska i prof. R. Gerlacha, uznano, że powyższe tereny badań należy poszerzyć o współcześnie funkcjonujące szkoły wyższe, szczególnie ustawowo zaliczane do wyższych szkół zawodowych, bowiem w tych właśnie szkołach, tym bardziej w okresie nasilonych dążeń do tworzenia społeczeństwa wiedzy, tradycyjnie traktowane akcenty i nastawienia profesjonalne uzyskały podwyższoną rangę.

F. Szlosek podkreśla również, że istotnymi współcześnie terenami badań dla pedagogiki pracy stają się także zagadnienia związane z pedagogicznymi funkcjami środowiska pracy i samej pracy, kiedy praca zawodowa stała się podstawową wartością, ale także przymusem ekonomicznym oraz zagadnienie doradztwa zawodowego, które chociaż ściśle jest powiązane z nieźle rozpoznanymi przez pedagogikę pracy problemami orientacji zawodowej i poradnictwa zawodowego – to do dziś funkcjonuje jako samoistny zbiór wiedzy, „niezagospodarowany” przez żadną konkretną dyscyplinę czy subdyscyplinę naukową¹⁰.

⁹ Patrz kolejne opracowania podręcznikowe autorstwa Zygmunta Wiatrowskiego.

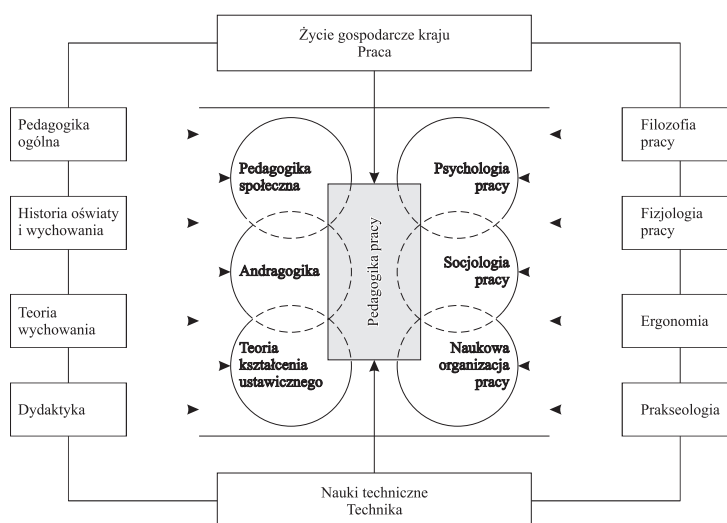
¹⁰ F. Szlosek, *Rozwój czy stagnacja pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. I, pod red. Z. Wiatrowskiego i K. Ciżkowicza, Włocławek 2007, s. 281.

Godzi się podkreślić, że o potrzebie badań obszarów pedagogiki pracy dużo wcześniej wypowiadał się prof. S. Kaczor, m.in. podczas Konferencji zorganizowanej przez WSP TWP w Warszawie w 2003 r. z okazji 90. rocznicy urodzin Profesora Tadeusza W. Nowackiego¹¹.

W końcu pierwszej dekady XXI w., ale i aktualnie najczęściej akcentowana i wymieniana jest klasyfikacja problemów, obszarów i działań pedagogiki pracy w wersji podręcznikowej, ustalona i zaktualizowana przez Z. Wiatrowskiego w czwartym wydaniu *Podstaw pedagogiki pracy* z 2005 r., w której przeplatają się aspekty naukoznawcze i edukacyjne; dlatego już w najbliższych latach można by upowszechniać wykazy według tych właśnie wyznaczników, przyjmując dwa podejścia klasyfikacyjne:

A) Problemy i zadania pedagogiki pracy oraz jej działy w kontekście naukoznawczym

- I. Pedagogika pracy jako subdyscyplina naukowa i dyscyplina pedagogiczna;
- II. Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy;
- III. Kształcenie i wychowanie przedzawodowe oraz prozawodowe;
- IV. Edukacja zawodowa w wersji założonej i rzeczywistej;
- V. Rynek pracy, zatrudnienie, praca zawodowa i bezrobocie – prawidłowości oraz patologie;
- VI. Kształcenie ustawiczne dorosłych w okresie ich aktywności zawodowej;
- VII. Problemy humanizacyjne i społeczno-wychowawcze oraz edukacyjne zakładu pracy;
- VIII. Reprezentacja instytucjonalna i personalna pedagogiki pracy oraz innych nauk o pracy;
- IX. Pedagog pracy jako specjalista oraz główny realizator idei i zadań pedagogiki pracy.



Rys. 1. Miejsce pedagogiki pracy w kompleksie nauk wg Z. Wiatrowskiego

¹¹ 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.

B) Pedagogika pracy w aspekcie edukacyjnym

- I. Kształcenie przedzawodowe i prozawodowe;
- II. Kształcenie zawodowe – edukacja zawodowa;
- III. Kształcenie ustawiczne dorosłych w okresie ich aktywności zawodowej;

Można przyjąć, że propozycja odnosi się do uznanych w kraju pedagogów pracy, liczących się z możliwością oraz z koniecznością opracowania i opublikowania kolejnej wersji podręcznika akademickiego z danego obszaru wiedzy naukowej.

Zaakcentowane w tytule tej części rozważań usytuowanie pedagogiki pracy w zbiorze innych nauk (dla skrócenia opisów i analiz) sprowadzę do powszechnie uznanego i często stosowanego przedstawienia graficznego własnego autorstwa.

Usytuowanie pedagogiki pracy jako subdyscypliny pedagogicznej w konstelacji czterech dużych obszarów wiedzy naukowej – nauk pedagogicznych, nauk o pracy, nauk technicznych i życia gospodarczego kraju – wskazuje, iż w całym 40-letnim okresie „tworzenia pedagogiki pracy” nastawiono się na daleko idące rozwiązania integracyjne. Zaprezentowane związki między pedagogiką pracy i dyscyplinami jej bliskimi nie wyczerpują możliwych powiązań i układów interdyscyplinarnych. Użytkano w ten sposób bardzo współczesny wymiar wiedzy stanowiącej o istocie poszczególnych dyscyplin naukowych a zarazem drogę przechodzenia od specjalizacji do globalizacji poprzez integrację i interdyscyplinarność.

Literatura

1. Furmanek W. (2006), *Zarys humanistycznej teorii pracy*. Warszawa: FOSZE.
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: WSP TWP.
3. Kwiatkowski S. M., Bogaj A., Baraniak B. (2007), *Pedagogika pracy*, Warszawa: WAiP.
4. Nowacki T. W. (1971), *Podstawy dydaktyki zawodowej*. Warszawa: PWN.
5. Nowacki T. W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom: ITeE.
6. Rachalska W., Wiatrowski Z. (1978), *Pedagogika pracy*, Warszawa: WSzIP.
7. Szlosek F. (2007), „*Rozwój czy stagnacja pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. I, pod red. Z. Wiatrowskiego i K. Ciżkowicza, Włocławek: Lega.
8. Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz: Wydaw. AB.
9. Wiatrowski Z. (1985), *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa: PWN.
10. Wiatrowski Z. (2008), *Profesor Tadeusz W. Nowacki — twórca pedagogiki pracy*, [w:] *Jubileusz 95 lat życia Tadeusza W. Nowackiego*, pod red. B. Baraniak, Warszawa–Radom.

prof. dr hab. Zygmunt WIATROWSKI

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
ul. Piwna 3
87–800 Włocławek

Małgorzata SZPILSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

René STERNBERG

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Technical and Vocational Education and Training for Sustainable Development – UNESCO-UNEVOC Centre

Edukacja techniczna oraz kształcenie i szkolenie zawodowe dla zrównoważonego rozwoju – centrum UNESCO-UNEVOC

Key words: technical education, vocational education and training, sustainable development, UNESCO-UNEVOC.

Słowa kluczowe: edukacja techniczna, kształcenie i szkolenie zawodowe, zrównoważony rozwój, UNESCO-UNEVOC.

Streszczenie

Zmiany w środowisku pracy są rezultatem intelektualizacji pracy. W wyniku mechanizacji, automatyzacji, robotyzacji powstają nowe zawody, a więc zmieniają się treści pracy w każdym zawodzie. Zmiany zachodzące w obszarze zaawansowanych technologii wymagają dostosowania systemów kształcenia i doskonalenia kadr, aby zapewnić kluczowe kompetencje niezbędne do wdrażania innowacyjnych rozwiązań i produktów oraz zapewnienia zatrudnialności i mobilności pracowników. Internacjonalizacja jest jednym z wyzwań, przed którymi stoi kształcenie i szkolenie zawodowe. Problematykę tę podejmuje wiele ośrodków badawczych w Polsce i na świecie. Na przykładzie studium przypadku Centrum UNESCO-UNEVOC w Magdeburgu artykuł prezentuje przyszłe kierunki badań i zmiany w ofercie kształcenia i szkolenia zawodowego z uwzględnieniem innowacyjnych narzędzi kształcenia zawodowego oraz symbiozy z innymi dyscyplinami.

Background

The process of globalization supported by the development of modern information and communication technologies not only emphasizes the importance of lifelong learning, but also requires from adults acquisition of new knowledge, developing skills and verifying their knowledge and values to meet the new requirements and ongoing changes.

Higher skills remain important for employment opportunities. *The Europe 2020 strategy* recognizes entrepreneurship and self-employment as key for achieving smart,

sustainable and inclusive growth, and several flagship initiatives address them, among others: *Agenda for new skills and jobs*; *Youth on the Move* – initiatives on education and employment; *European platform against poverty and social exclusion*. The main goals are to: promote better anticipation of future skills needs; develop better matching between skills and labour market needs; bridge the gap between the world of education and work.

The article attempts to answer the following questions:

- Does the active participation of international organizations and institutes of vocational training such as UNESCO-UNEVOC improve the quality of vocational education and training?
- How do the activities of vocational education institutions contribute to the development of VET systems in Europe?

Promoting learning for the world of work – The UNESCO-UNEVOC

The UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNESCO-UNEVOC) is one of 8 UNESCO institutes and centres in the field of education established in 2000 and was inaugurated in Bonn in 2002. It assists UNESCO's 195 Member States in strengthening and developing their TVET systems. UNESCO-UNEVOC undertakes its activities through a world-wide network of around 285 UNEVOC Centres in more than 165 countries. The UNEVOC Network is the only network of TVET institutions of a global dimension. It links and fosters interaction and learning among various institutions of TVET stakeholders around the world. TVET has been defined as one of four priority areas of UNESCO's education programme in the coming years. It is seen as an integral part of the *Education for All* (EFA) initiative. Through its orientation towards the world of work and the acquisition of skills it plays an essential role in promoting a country's economic growth and contributing to reducing poverty.

The Education for All movement is a global commitment to provide quality basic education for all children, youth and adults. The movement was launched in 1990 at the World Conference on Education for All in Jomtien (Thailand). Ten years later at the World Education Forum in Dakar, the six goals by the year 2015 established in Thailand were re-affirmed in *The Dakar Framework for Action* and were defined as follows:

1. Expand early childhood care and education
2. Provide free and compulsory primary education for all
3. Promote learning and life skills for young people and adults
4. Increase adult literacy by 50%
5. Achieve gender parity by 2005, gender equality by 2015
6. Improve the quality of education

The UNESCO UNEVOC International Centre acts as a key component of UNESCO's international programme on technical and vocational education and training. It also works to support UNESCO's mandate for *Education for All* and *Education for Sustainable Development*.

However one of the main goals of education is to prepare students to enter to the labour market, many educational institutions have poor linkages to the world of work. Entrepreneurial learning promotes entrepreneurship and is about providing people with an entrepreneurial mindset. In this regard, the UNESCO-UNEVOC International Centre promotes the development of entrepreneurial and generic skills in TVET through its various activities. Curricula on entrepreneurship can cover issues such as generating innovative business ideas, business and strategic planning, finance, marketing, and the use of information and communications technologies (ICTs) to achieve better business results.

In some countries, there has been a switch in TVET curriculum design away from “long courses” with assessment of learners at the end, to programmes consisting of sequences of short courses (modules) with assessment at the end of each module (typically “criterion based”) and with more flexibility for trainees to sequences tailored for their particular requirements (and pace of progress). This way of learning enables the trainees to more easily “interrupt” and later “return to” training. The modular training are more and more offered in e-learning form what gives the trainees the freedom of a place, time and pace of taking a course. The modularization of vocational education is one of the main research activity of The Work Pedagogy of Innovative Economy Centre – a separate unit in the structure of The Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom, Poland, which deals with designing professional qualification standards, National and European Qualification Frameworks, innovative modular curricula. Studies carried out in recent years by the Centre have shown a progressive intellectualization of work, any work at any work post (increase of qualification levels), the integration of professional tasks of many traditional occupations and jobs – an increase of common skills, the emergence of new professions. The technical nature of the work environment in many professions is still increasing. The future research should therefore include innovative training tools, modular curricula and comparative studies in the field of vocational education in different European countries in order to learn from others.

Education for sustainable development – case study

The internationalization is one of the main topics in the vocational education and training. The reason is the permanently increasing migration of high skilled workers. It is a new challenge for all institutions in the field of vocational education and training. Within this context, the UNESCO has declared strategies such as above mentioned *Education for all* and *Education for sustainable development* with specific goals and provisions for the field of vocational education and training. The Institute for Vocational Education and Human Resources Management of the University in Magdeburg also reacted to this challenge establishing the UNEVOC Centre *Technical and Vocational Education and Training for Sustainable Development* in Magdeburg which is a consortium of 3 institutions: Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH (contact person: Dr. Harry Stolte), the Otto-von-Guericke-University Magdeburg (contact person: Prof. Dr. Klaus Jenewein), Fraunhofer

Institute for Factory Operation and Automation IFF (contact person: Dr. rer. nat. Eberhard Blümel). The aim of the UNEVOC Centre in Magdeburg is to support the integration of sustainable development on different levels of vocational education. Each institution brings its knowledge, competence and possibilities to the UNEVOC Centre.

The UNEVOC Centre in Magdeburg puts its main focus on “Education for sustainable development” and is concentrated on the following topics:

- Development of concepts for education and further training of VET teachers
- Development of curricula and learning and teaching materials for VET
- Human resources development
- VET and sustainable development
- Development of innovative learning environments for professional education and further training.

The main instruments for working in the above mentioned areas are: Education and Further training; Capacity building; Research and Development; Networking, exchange of experiences and transfer.

EDUCATION AND FURTHER TRAINING

- *Master of International Vocational Training* (students study two semesters in Magdeburg, one semester in UK (Anglia Ruskin University) and then write the master thesis at both universities).
- International Leadership Training (ILT): *Knowledge Management in Vocational Training* (for young professionals from Laos and Vietnam)
- ILT: *Media Development in Vocational Training* (for young professionals from China, Vietnam, Indonesia and Laos)
- ILT: *Vocational personnel development* (3 ILTs for 60 students from Indonesia (20 per each ILT) organized by the GIZ and realized by the University of Magdeburg).
- During the study in Magdeburg each student in all ILTs has developed a transfer project. The projects were connected with the topic of ILT and the organizer in Magdeburg helped the students to work out the transfer project. It means each student worked out a project plan with mile stones, budget calculation, risk analysis and so on. The most popular field were e.g.: development of media in VET, to create a teacher development strategy, development of action-oriented learning and teaching for various vocational disciplines, modernization of the VET curriculum in a particular subject; organizational development of a VET centre. Special projects like a concept to save energy on the VET centre were possible as well.

“It was incredible how much the students learned in Germany and how much they changed in their home institution after some months. The students (20 in one ILT) were mainly teachers from VET centers in Indonesia and it was very useful for them to implement new ideas from the German VET curriculum in the Indonesian curricula” – said René Sternberg, a staff member of the ILT, University in Magdeburg. The idea

behind the transfer projects is not to send concepts from Germany to Indonesia or China. It will not work because the local situation is different abroad. Therefore main actors in the field of vocational education in China or Indonesia get a lot of impressions of the VET system in Germany and they decide themselves which aspects they want to include in the national systems. The experts of the University in Magdeburg support the students by the development and implementation.

CAPACITY BUILDING

- *Development of a national system for further training for teachers and headmasters in intermediate and higher vocational education in the People's Republic of China* (VET teachers from China are sent to the UNEVOC Centre in Magdeburg. There are different programmes. The courses last from one to two months and they cover different topics. Each partner institute is responsible for different aspects of the programme (the similar procedure to the ILTs). The accommodation, evaluation of the programme, insurance, cultural trips and other issues are organized by the GIZ. The Fraunhofer Institute and the University of Magdeburg are responsible for the classes. The scientific staff from the university teaches for example didactical methods).
- *Bringing Southeast Europe closer to the EU: Alignment of VET qualifications*

RESEARCH AND DEVELOPMENT (two main current projects)

- Report about the development and implementation of the European Credit Transfer System in Vocational Training (ECVET) in Germany
- Development and implementation of qualification standards for VET teachers

NETWORKING, EXCHANGE OF EXPERIENCES AND TRANSFER

- Innovation network Southeast Asia for VET and sustainable development
- Regional Day of Action “VET and climate protection”
- Regional conference “Labour market potentials of immigrants”
- International Meeting: “TVET Teachers and Trainers – Concepts and experiences in academic Education and Research”

These are different conferences to establish networks where experts from different institutions and countries exchange experiences and information. Their meetings are a unique platform for learning from each other and are treated with a high importance.

The Centre offers a wide variety of services. Each year 200 students take part in further training at the University of Magdeburg. 60 students take part in study programmes and 23 employees from the University work partly in the UNEVOC Centre.

The institutions of the consortium of the UNEVOC Centre *Technical and Vocational Education and Training for Sustainable Development* in Magdeburg are quite flexible and cooperate according to the current needs. It means that not all the three institutions of the consortium are involved in each programme, they cooperate when it is useful and each institution has its own offer.

Conclusion

Changes in the field of advanced technology require the adaptation of educational and HRD systems to provide the key competencies necessary to implement innovative solutions and products and to ensure employability and mobility of workers. Internationalization is one of the challenges being faced by vocational education and training. This problem is undertaken by many research centres in Poland and abroad. By the case study of UNESCO-UNEVOC Centre in Magdeburg, the article presents the current initiatives being undertaken in TVET area as well as outlines changes in the offer of vocational education and training with regard to innovative training tools and future directions of research.

mgr Małgorzata SZPILSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
e-mail: malgorzata.szpilaska@itee.radom.pl

René STERNBERG

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
e-mail: rene.sternberg@ovgu.de

Bibliography

1. *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Brussels, 3.3.2010, COM (2010) 2020 final.
2. Maclean R. (ed.) (2009), *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, UNEVOC-UNESCO.
3. *New Skills for New Jobs, Anticipating and matching labour market and skills needs*, Brussels, 16.12.2008, SEC(2008) 3058.
4. Religa J., Szpilaska M., Bednarczyk H. (2012), *Die berufliche Weiterbildung der Mitarbeiter der innovativen Wirtschaft*, in: *Labour Market, Economy and Education between European and international Developments and Requirements*, EVBB, Istanbul [http://www.evbb.de/news/detail/Weiterbildung_Polen.php, 16.05.2012].
5. UNESCO-UNEVOC Centre *Technical and Vocational Education and Training for Sustainable Development*, <http://www.unevoc-magdeburg.de> [21.05.2012].
6. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, <http://www.unevoc.unesco.org> [21.05.2012].
7. Urbańska K. (2009), *Edukacja dorosłych – programy i inicjatywy edukacyjne UNESCO*, W: Edukacja Ustawiczna Dorosłych 1.
8. Wagner J. (2008), *Skills Development for Employment: Scope and Strategies*, in: *Corporate HRD and Skills Development for Employment: Scope and Strategies*, InWent, UNESCO-UNEVOC.

Uczyć się przez całe życie, aby być i mieć nadzieję na dobrą pracę

Learn throughout life to be and to have
hope for a good job

Słowa kluczowe: uczyć się, praca, nadzieja.

Key words: to learn, job, hope.

Abstract

Issues concerning LLL in Poland was reflected in the inter-specific project "The prospect of learning throughout life" (2011). Implementation of this project requires the consolidation of long-range from the scientific community, especially from the work of educators and andragogy as science educators, employers and administrative authorities and local government. Creating a knowledge society is also associated with legal and organizational effort and financial crisis that poses multiple handicaps, including due to the process of impoverishment of large social groups, and labor migration. Therefore it is necessary not only to formulate educational policies on LLL, but also to refine the tactical and operational procedures that people wanted, they were able to expend energy and intellectual and practical effort for a better life.

Wprowadzenie

Problematyka uczenia się przez całe życie nierzadko jest uwikłana w sploty zróżnicowanych sprzeczności natury obiektywnej i subiektywnej oraz uwarunkowań globalnych i środowiskowych. Dążenie do rozwiązań systemowych, nie uwzględniając oddziaływań na proces uczenia się przez całe życie (LLL) wielu czynników osobowościowych, rodzinnych, kulturowych i edukacyjnych, nie prowadzi do sukcesu w postaci wzrostu kapitału intelektualnego¹. Ujawniają się natomiast deklaratywne oczekiwania, sformalizowane dokumenty rzekomo świadczące o kwalifikacjach, które nie korespondują z sytuacją na rynku pracy, ponieważ w drugim dziesięcioleciu XXI wieku jawi się ona jako nieprzyjazna dla jednostki, gdyby chciała pracować zgodnie ze swoimi preferencjami zawodowymi i płacowymi.

W rozważaniach nad perspektywami uczenia się przez całe życie², w relacji do pokładanych nadziei, zwłaszcza ze strony studiującej młodzieży i ich rodziców, że

¹ K. Wenta, *Kapitał intelektualny w zglobalizowanym świecie*, [w:] Edukacja Humanistyczna Nr 2/2010, s. 7–18.

² Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, projekt, Warszawa 2011-02-04.

wyższe wykształcenie pozwoli na stabilizację zawodową w danych miejscach pracy, budzi się uzasadniony niepokój intelektualny i zarazem społeczno-kulturowy związany m.in. z bezrobociem (ponad 25%) wśród absolwentów szkół wyższych³ oraz migracją zarobkową. Z drugiej jednak strony nic nie wskazuje na to, że wybranej kwalifikowanej zawodowo pracy wystarczy dla wszystkich, dlatego nadzieję na konsensus pomiędzy oczekiwaniami a niekorzystną rzeczywistością na rynku pracy należałoby sytuować w sferze zadowolenia i kulturowych korzyści w rodzinie, na niwie wolontariatu oraz aktywnego uczestnictwa w kulturze. Nakłania to do przemyśleń nad tezą o łatwości mózgu, który powinien jednak wyzwalać się z pęt własnych przekonań związanych z efektem przywiązania, autorytetu, wiarygodności i potwierdzenia⁴. Uczenie się na kolejnych etapach życia i kariery być może pozwoli na przezwyciężenie antynomii między edukacją a pracą na zmieniających się stanowiskach i to nie tylko zawodowych, ale także okołozawodowych i bezinteresownych.

Dyskusja nad tworzeniem perspektyw uczenia się przez całe życie

Oparcie rozwoju gospodarczego i społecznego na wiedzy rozumianej nie tylko jako zbiór ustawicznie uzupełniających i weryfikujących wiadomości i umiejętności intelektualnych oraz praktycznych, ale także jako mechanizm wzbogacający osobowość o pożądane cechy kierunkowe (wartości) i instrumentalne (sprawności) jest ważnym postulatem. Do idei, za którą należałoby podążać, na ogół pozytywnie nastawione są tylko niektóre grupy społeczne (najwyżej 30% populacji), gdyż są one sprzężone za pomocą wymiernych korzyści konsumpcyjnych⁵, m.in. w rywalizacji na globalnym rynku sprzedaży produktów i usług (najczęściej o charakterze innowacyjnym i kreatywnym). Co prawda trafne są deklaracje i wszczęte działania dotyczące przeorientowania modelu kariery edukacyjnej i zawodowej zmierzające do ustanowienia europejskiego obszaru LLL, w tym europejskich ram kwalifikacyjnych, kompleksowego i spójnego podejścia do uczenia się⁶. Tymczasem od 2008 r. mamy do czynienia z kryzysem ekonomiczno-gospodarczym, który generuje rozliczne utrudnienia w funkcjonowaniu demokratycznego, wolnorynkowego państwa i organizacji samorządowych, co prowadzi do ubożenia licznych grup społeczno-zawodowych. Warto w tym kontekście zauważyć, że *Unię dotknął największy kryzys od początku jej istnienia. Przyczyn jest wiele. Wśród nich wysuwa się na czoło wciąż istniejąca wewnętrzna niespójność Unii i brak autentycznego ośrodka decyzyjnego, zdolnego szybko i sprawnie reagować na zagrożenia. Inaczej mówiąc: Unii do dziś brakuje wymiaru politycznego godnego tej nazwy. Dlaczego tak jest? Otóż niektóre państwa członkowskie oceniają przynależność do Unii jako zło konieczne i nie zmierzają do celów, jakie wyzna-*

³ Bezrobocie wśród absolwentów, [w:] <http://gazetapracy.pl/gazetapracy/1,90442,5688400> [2010-06-18].

⁴ M. Shermer, *Głos sceptyka. Racjonalne spojrzenie na świat*, [w:] Świat Nauki 2011, nr 8 (240), s. 72.

⁵ K. Wenta, *Wychowanie dorosłych do wartości konsumpcyjnych w ponowoczesnym świecie*, [w:] Edukacja Humanistyczna Nr 1/2009, s. 153–166.

⁶ E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010.

czyli jej „Ojcowie Europy”. Kraje te systematycznie dążą do tego, aby przekształcić Unię w strefę wolnego handlu⁷.

Spółeczeństwo wiedzy jawi się z jednej strony jako względnie liczna i zróżnicowana grupa ludzi pozostająca w takich formach życia zbiorowego, gdzie ważnymi czynnikami więzi kulturowej, ekonomiczno-gospodarczej oraz edukacyjnej są: 1) informacja, 2) wiedza, 3) mądrość i 4) prawda⁸.

Praca w społeczeństwie wiedzy, gdzie nie wystarczy przedmiotowo-zawodowo wiedzieć, umieć, ale także dążyć do zobiektywizowanej prawdy oraz mądrości w swoich zachowaniach na co dzień, tzn. chronić się przed zagrożeniami, utrzymywać kondycję zdrowotną, moralną i społeczną, staje się i coraz bardziej będzie inna aniżeli na przełomie obu tysiącleci i w minionym dziesięcioleciu XXI wieku. Nie tylko z dużą dozą prawdopodobieństwa, ale także w nawiązaniu do zhumanizowanej teorii chaosu⁹, praca w społeczeństwie wiedzy będzie: dobrowolna, podmiotowa, postulatycznie i funkcjonalnie moralna, innowacyjna, twórcza, o walorach wysokiej jakości wykonywanych czynności wytwórczych, usługowych i w sferze pełnionych funkcji publicznych, odpowiedzialna, zespołowa, konkurencyjna, przedmiotowo-podmiotowo operatywna, o przemiennych funkcjach i zadaniach profesjonalno-zawodowych, zinstrumentalizowana pod względem informatycznym, samokontrolna i samooceniająca, nastawiona na ustawiczne podnoszenie kwalifikacji i kompetencji pracowników itd. Wywodzi się to z odmienności warunków i zadań realizowanych w trakcie pracy na pełnej lub menadżersko-biznesowej, ponieważ w społeczeństwie wiedzy koreluje to z tym, gdyż efektywnie pracują przede wszystkim ludzie żądni wiedzy stosowanej, którzy powiązani są ze sobą więzią intelektualną przy pomocy nowoczesnych narzędzi informatycznych i dążą do pomnażania dóbr materialnych i niematerialnych dla dobra ludzkości. Dlatego w tym społeczeństwie oczekuje się na ludzi wydatkujących przede wszystkim energię intelektualną, mądrych w swych wyborach i decyzjach, aby pomnażać dobrostan ludzkości w kontekście do globalnej ochrony świata przyrody i kultury.

Kapitał intelektualny, zwłaszcza jego zysk w spłaszczonym świecie, z jednej strony jest jego wytworem, ważnym czynnikiem zmian mentalnych, decyzyjnych i funkcjonalnych dotyczącym tego, jak przedstawia się kondycja społeczno-ekonomiczna i edukacyjna danego kraju, np. USA na wolnym, globalnym rynku, gdzie sytuuje się nowa klasa średnia, konkurencyjna kadrowo, ze względu na jej wykształcenie, umiejętności i pomysły oraz relatywnie względnie niskie koszty płacowe¹⁰.

⁷ Prezydencja na czas kryzysu – rozmowa z Jerzym Łukaszewskim. Rozmawiała D. Ćosić, [w:] www.polskaprezycja2011.pl/.../prezydencja-na-czas-kryzysu---rozmowa-z-jerzym-lukaszewskim- [23.05.2011].

⁸ G. Bellinger, *Konowledge Managment*, Internet QutSighs 1998, [w:] K. Wenta, *Zmiany społeczne i edukacja w XXI wieku*, [w:] S. Kunikowski i A. Kryniecka-Piotrak (red.), *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, Warszawa 2009, s. 29.

⁹ K. Wenta, *Neomedia w chaosie budowania społeczeństwa wiedzy*, [w:] K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*, Szczecin 2009, s. 11–28.

¹⁰ K. Wenta, *Kapitał intelektualny ...*, op.cit.

Nadzieje na realizację celów operacyjnych i interwencyjnych działań

W projekcie strategicznego dokumentu opracowanego przez Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym krajowych ram kwalifikacyjnych (z 17 lutego 2010 r.), gdzie w zespole współpracowali przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, Ministerstwa Gospodarki, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Ministerstwa Spraw Zagranicznych wytyczono następujące cele: 1) kreatywność i innowacyjność; 2) przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji; 3) różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji; 4) kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb gospodarki i zmian na rynku pracy; 5) środowisko pracy i zaangażowanie społeczne sprzyjające uczeniu się przez całe życie. Towarzyszy im system wdrażania i monitorowania jako wskaźniki realizacji celów i poziomów odniesienia do roku 2020¹¹.

Do realizacji celów i zadań na rzecz LLL nie wystarczy nadzieja, ale potrzebna jest także polityczna wola, aby uruchomić właściwe mechanizmy decyzyjne, nie bacząc na krytykę określonych sił społeczno-politycznych, dla których działania interwencyjne dotyczące np. środowiska pracy i zaangażowania społecznego mogą być traktowane naganne oraz oprotestowane. Obojętność, werbalna negacja czy wręcz praktyczne przeciwdziałanie w stosunku do idei LLL ujawnia się różne z zastrzeżeniami względem: 1) rozwijania mechanizmów koordynacji działań resortowych na rzecz uczenia się dorosłych; 2) tworzenia systemu ocen i uznawania efektów uczenia się innego niż formalne (system walidacji) jako podstawy nowoczesnego modelu edukacji dorosłych; 3) rozwijania modelu uczenia się dorosłych, którego podstawą jest uczenie praktyczne, w tym uczenie się w pracy oraz w zorganizowanych formach działań wspólnot obywateli; 4) promowanie nowych standardów szkolenia dorosłych; 5) rozwijanie systemu wsparcia przedsiębiorstw, w tym zwłaszcza MSP, w zakresie kształcenia i szkolenia pracowników; 6) rozwijanie oferty, promocji i zachęt do uczestnictwa osób nieaktywnych zawodowo w edukacji; 7) wspieranie edukacji osób bezrobotnych i poszukujących pracy oraz innych grup do faworyzowanych na rynku pracy, w tym niepełnosprawnych; 8) rozwijanie partnerstwa resortów, JST, pracodawców, pracobiorców, organizacji społecznych na rzecz edukacji obywateli; 9) wdrażanie nowych form organizacyjnych szkoleń dla dorosłych, w tym uczenia się na odległość; 10) wspieranie i promocja atrakcyjnych ofert dla seniorów oraz innowacyjnych rozwiązań na rzecz motywowania seniorów do uczenia się dla zachowania aktywności; 11) upowszechnianie popytowych sposobów finansowania kształcenia i szkolenia osób dorosłych¹². Wynikają one z inercji społeczno-kulturowej oraz niemożności w sferze zadośćuczynienia rozlicznych oczekiwań, m.in. związanych z odczuwanym dystansem cywilizacyjnym i materialno-bytowym w stosunku do poziomu życia bogatych krajów Unii Europejskiej.

¹¹ Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się ..., op.cit., s. 43–65.

¹² Ibidem, s. 62–63.

Trzeba mieć nadzieję, że nie zawsze optymistyczny postulat: *uczyć się, aby być; uczyć się, aby żyć; uczyć się nawet gdyby przyszło nam zginąć*¹³, bez kasandrycznych obaw, chociaż nigdy nie wiadomo, co los przyniesie, to przygotowując się do realizacji celów i zadań w perspektywie, nawet do 2030 r., zachodzi potrzeba konsolidacji środowiska pedagogów pracy i andragogów. Należy uwzględnić wspomaganie w sferze efektywności i uznawalności kwalifikacji i kompetencji społeczno-zawodowych, także spójności w rozwiązywaniu trudnych problemów edukacji i rynku pracy. Dlatego nawiązując do doświadczeń związanych z opracowywaniem programów operacyjnych dotyczących kapitału ludzkiego oraz LLL, należy zwracać uwagę na monitoring zmian w edukacji i na rynku pracy oraz prognozowanie nowych warunków pracy (i zajęć bezinteresownych – dop. K.W.), m.in. przygotowania do zawodów przyszłości, nowej organizacji pracy i telepracy¹⁴.

O potrzebie przechodzenia od słów do czynów w sprawach ustawicznej edukacji dorosłych na forum UNESCO wypowiada się Paul Bélanger, przewodniczący Międzynarodowej Rady Edukacji Dorosłych. Pierwszym krokiem jest stworzenie szerokiej wizji aktualnego pola edukacji dorosłych, od nauki czytania i pisanie, aż do stałego rozwoju zawodowego, także ludzi z wyższym wykształceniem, m.in. w zakresie nauki języków obcych, nauczania o zdrowiu i środowisku oraz upowszechniania wiedzy przez całe życie. Drugim krokiem jest przyjęcie przez polityków aktów prawnych dotyczących ustawicznego kształcenia dorosłych, a trzecim jest działanie związane z mobilizacją wszystkich podmiotów: rządowych, ekonomicznych i społeczeństwa obywatelskiego. Z kolei czwarta droga dotyczy działania na rzecz pozyskiwania środków finansowych i mobilizacji zasobów ludzkich, m.in. w postaci przeznaczenia 6% z budżetu edukacji narodowej na edukację dorosłych (jako minimum), a piąta droga powinna prowadzić do śledzenia, kontroli i oceny wyników oraz regularnego opracowywania raportów dotyczących ustawicznej edukacji dorosłych¹⁵.

Zakończenie

Problematyka dotycząca LLL znalazła w Polsce konkretne odzwierciedlenie w międzyresortowym projekcie „Perspektywa uczenia się przez całe życie” (2011). Realizacja tego dalekosiężnego przedsięwzięcia wymaga konsolidacji ze strony środowiska naukowego, zwłaszcza pedagogów pracy i andragogów, oświatowców, pracodawców oraz władz administracyjnych i samorządowych. Tworzenie społeczeństwa wiedzy wiąże się także z wysiłkiem prawno-organizacyjnym i finansowym, co w sytuacji kryzysowej powoduje wielorakie utrudnienia, m.in. ze względu na proces ubożenia dużych grup społecznych oraz emigrację zarobkową. Dlatego zachodzi potrzeba formułowania nie tylko strategii edukacyjnej dotyczącej LLL, ale także dopracowania

¹³ B. Suchodolski, Przedmowa do polskiego wydania książki pt. *Uczyć się bez granic. Jak zawrzeć „lukę ludzką”*. Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.

¹⁴ H. Bednarczyk, *Ustawiczna edukacja zawodowa wobec europejskiego rynku pracy*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubninowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin 2007, s. 588.

¹⁵ P. Bélanger, *Od słów do czynów / From rhetoric to action*, [w:] H. Bednarczyk, M. Pawłowa, E. Przybylska (red.), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Radom 2010, s. 252–254.

się procedur taktyczno-operacyjnych, aby ludzie chcieli, mogli i potrafili wydatkować energię intelektualną oraz praktyczny wysiłek dla sprawy lepszego życia.

Literatura

1. Bednarczyk H. (2007), *Ustawiczna edukacja zawodowa wobec europejskiego rynku pracy*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubninowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin.
2. Bélanger P. (2010), *Od słów do czynów / From rhetoric to action*, [w:] H. Bednarczyk, M. Pawłowa, E. Przybylska (red.), *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Radom.
3. Bellinger G. (2009), *Konowledge Managment*, Internet QutSighs 1998, [w:] K. Wenta, *Zmiany społeczne i edukacja w XXI wieku*, [w:] S. Kunikowski i A. Kryniecka-Piotrak (red.), *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, Warszawa.
4. *Bezrobocie wśród absolwentów*, [w:] <http://gazetapracy.pl/gazetapracy/1,90442,5688400> [2010-06-18].
5. Chmielecka E. (red.) (2010), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa.
6. Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, projekt 2011.
7. *Prezydencja na czas kryzysu – rozmowa z Jerzym Łukaszewskim*. Rozmawiała D. Ćosić, [w:] www.polskaprezycja2011.pl/.../prezydencja-na-czas-kryzysu---rozmowa-z-jerzym-lukaszewskim - [23.05.2011].
8. Suchodolski B. (1982), *Przedmowa do polskiego wydania książki pt. Uczyć się bez granic. Jak zawrzeć „lukę ludzką”*. Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa.
9. Shermer M., *Głos sceptyka. Racjonalne spojrzenie na świat*, [w:] *Świat Nauki* 2011, nr 8 (240).
10. Wenta K. (2010), *Kapitał intelektualny w zglobalizowanym świecie*, [w:] *Edukacja Humanistyczna* Nr 2.
11. Wenta K. (2009), *Neomedia w chaosie budowania społeczeństwa wiedzy*, [w:] K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*, Szczecin.
12. Wenta K. (2009), *Wychowanie dorosłych do wartości konsumpcyjnych w ponowoczesnym świecie*, [w:] *Edukacja Humanistyczna* Nr 1.

prof. dr hab. Kazimierz WENTA
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP
ul. Monte Cassino 15
70-952 Szczecin
e-mail: k.wenta@poczta.onet.pl

Odbudowa, organizacja i rozwój szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim w latach 1945–1970

Reconstruction, organization and development of
vocational education system in the area of Gdańsk
city in 1945–1970

Słowa kluczowe: szkoła zawodowa, zasadnicza szkoła zawodowa, ustrój szkolny, liceum zawodowe, technikum, szkoła morska, zasadnicza szkoła przyzakładowa, kierunek kształcenia.

Key words: vocational school, basic vocational school, educational structure, vocational high school, naval school, basic factory school, direction of education

Abstract

The author presents the restoration, organization and the development of vocational education system in the area of Gdańsk city from 1945 to 1970. Its restoration is mainly dated back from 1945 till 1950 in so called transitional period. The continuation of these actions led to organizing system of vocational schools and their development according to the assumptions of the vocational education system from 1951 and the act 'About the evolution of system of education and upbringing' 1961.

Wprowadzenie

W artykule kontynuuję prezentację szkolnictwa zawodowego z regionu gdańskiego w latach 1945–1970, jego odbudowę tuż po zakończeniu II wojny światowej oraz stan organizacyjny w myśl reformy szkolnictwa zawodowego z 1951 roku i ustawy z 1961 r. Przypominam, że w artykule „Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w okresie międzywojennym”, który ukazał się w czasopiśmie: „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” Nr 1 z 2010 roku, przedstawiłem stan organizacyjny szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim w okresie międzywojennym¹. Jakie napotymano trudności przy organizacji szkół zawodowych i jaki był stan organizacyjny szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim po zakończeniu II wojny światowej i do roku 1970? Odpowiedzi na te pytania znajdzie czytelnik w treści niniejszego artykułu.

¹ J. Ambroży: *Szkolnictwo zawodowe w regionie gdańskim w okresie międzywojennym*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” Nr 1, 2010.

Odbudowa i organizacja szkolnictwa zawodowego w latach 1945–1950

Do organizacji i odbudowy szkolnictwa zawodowego przystąpiono prawie natychmiast po zakończeniu II wojny światowej. Jego strukturę oparto na systemie przedwojennym, do którego wprowadzono zmiany wynikające z potrzeb życia gospodarczego. Zmiany te były następujące:

1. Do wszystkich szkół zawodowych kształcących zasadnicze kadry przyjmowano kandydatów, którzy ukończyli 7-klasową szkołę podstawową, a do liceów zawodowych kandydatów posiadających świadectwa gimnazjum ogólnokształcącego lub zawodowego.
2. Naukę w gimnazjach zawodowych skrócono do 3 lat i zmieniono ich nazwę na licea zawodowe I stopnia, a ówczesne licea zawodowe nazwano liceami zawodowymi II stopnia (zachowując drożność między pierwszym i drugim stopniem).
3. W dokształcających szkołach zawodowych zwiększono tygodniowy wymiar zajęć z 8 do 18 godzin i zalecono, aby nauka odbywała się przed południem oraz zmieniono ich nazwę (dekretem z 3 stycznia 1947 roku) na publiczne średnie szkoły zawodowe.
4. Utworzono szkoły przysposobienia przemysłowego kształcące robotników, którzy nie mieli ukończonych 7 klas szkoły podstawowej.
5. Utworzono 3-letnie technika dla tzw. robotników wysuniętych, którzy posiadali 5-letnią praktykę i ukończoną 7-klasową szkołę podstawową.
6. Wprowadzono wewnątrzzakładowe szkolenie kadr oraz doskonalenie zawodowe na kursach².

Podobnie jak przemysł, budownictwo i rolnictwo zniszczeniu i dezorganizacji uległy szkoły. Jednak mimo ogromnych trudności, takich jak: brak odpowiednich sal lekcyjnych, pomieszczeń warsztatowych, sprzętu i pomocy dydaktycznych oraz małej ilości kwalifikowanych nauczycieli przedmiotów zawodowych, do 31 maja 1945 roku zorganizowano w regionie gdańskim 10 szkół typu licealnego i gimnazjalnego (tabela 1).

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że w Gdańsku-Wrzeszczu zorganizowano jedno liceum zawodowe, w Gdyni jedno liceum zawodowe i trzy gimnazja zawodowe, w Sopocie jedno liceum zawodowe i jedno gimnazjum zawodowe i w Tczewie jedno liceum zawodowe i dwa gimnazja.

Należy podkreślić, że jeszcze do końca 1945 roku, dzięki prowadzonym remontom, oddano na cele oświatowe 193 pomieszczenia lekcyjne. Ta baza lokalowa pozwoliła na zorganizowanie łącznie około 100 szkół i kursów zawodowych dla około 4000 młodzieży³. Jednak rozrzut terytorialny sieci szkolnictwa zawodowego był nierównomierny. Na 38 szkół, nie licząc kursów i niższych szkół zawodowych, prawie

² Z. Sikora: *Szkolnictwo zawodowe w województwie gdańskim w latach 1945–1965*. Gdańsk 1966, s. 45–47; K. Trzebiatowski: *Organizacja szkolnictwa w Polsce Ludowej*. Warszawa 1972, s. 30–38; Dekret z dnia 23 listopada 1945 roku o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym (Dz. Urz. 1946 r. Nr 2 poz. 9).

³ Z. Sikora: *Szkolnictwo zawodowe...* op.cit., s. 51; B. Piasecki: *Przemiany społeczno-gospodarcze w regionie gdańskim a zadania oświatowe*. W: K. Podoski (red.): *Przemiany społeczne w regionie gdańskim w powojennym 30-leciu*. GTN. Gdańsk 1977, s. 114–119; M. Pęcherski, M. Świątek: *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*. PWN, Warszawa 1978, s. 64–71.

Tabela 1. Szkoły zawodowe w regionie gdańskim w czerwcu 1945 roku

Lp.	Szkoła	Miejscowość	Nazwisko dyrektora
1	Państwowe Liceum Budowy Okrętów	Wrzeszcz	inż. Aleksander Patyrało
2	Państwowe Gimnazjum Mechaniczne	Gdynia	inż. Leon Tylczak
3	Państwowe Gimnazjum Elektryczne	Gdynia	inż. Leon Tylczak
4	Państwowe Liceum Handlowe	Gdynia	mgr Leon Kryszczyński
5	Państwowe Gimnazjum Handlowe	Gdynia	mgr Leon Kryszczyński
6	Państwowe Gimnazjum Handlowe	Sopot	M. Ostrowska
7	Państwowe Liceum Handlowe	Sopot	M. Ostrowska
8	Państwowe Gimnazjum Mechaniczne	Tczew	Stanisław Gniewosz
9	Państwowe Liceum Handlowe	Tczew	dr Stanisław Łoś
10	Państwowe Gimnazjum Handlowe	Tczew	dr Stanisław Łoś

Źródło: Z. Sikora: *Szkolnictwo zawodowe w województwie gdańskim w latach 1945–1965*. Gdańsk 1966, s. 49.

30%, bo 11 szkół powstało w Gdyni. W Sopocie powstało 8 szkół (21%), w Tczewie 6 szkół (16%) i po 2 szkoły w Gdańsku, Kwidzynie, Kościerzynie i Skarszewach oraz po 1 szkole w Gniewie, Kartuzach, Pucku, Pruszczu, Skórczu, Starogardzie i Wejherowie. Szkoły przysposobienia zawodowego były jednokierunkowe o specjalności przysposobienia w gospodarstwie rodzinnym. Natomiast specjalności w szkołach dokształcających były znacznie zróżnicowane⁴. Uzupełniając dane dotyczące sieci szkolnictwa zawodowego w roku szkolnym 1945/1946, tabela 6 podaje ilość uczniów w poszczególnych typach szkół podległych Ministerstwu Oświaty i innym resortom w regionie gdańskim.

Tabela 2. Ilość uczniów w poszczególnych typach szkół w regionie gdańskim w roku szkolnym 1945/1946

Lp.	Typ szkoły	Min. Oświaty – dane na dzień 1 XII 1945 r.		Inne resorty – dane na dzień 31 I 1946 r.		Ogółem	
		szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie
1	Licea	4	329	3	301	7	630
2	Gimnazja	8	1153	7	178	15	1331
3	Niższe szkoły	1	48	58	610	59	658
4	Szkoły przysposobienia zawodowego	5	235	–	–	5	235
5	Szkoły dokształcające	11	1032	–	–	11	1032
6	Kursy	2	43	8	187	10	230
Razem		32	2840	76	1276	107	4116

Źródło: Z. Sikora: *Szkolnictwo zawodowe w województwie gdańskim w latach 1945–1965* s. 54. *Rocznik Statystyczny GUS*. 1947, s. 166–167.

⁴ Z. Sikora: *Szkolnictwo zawodowe....op.cit.*, s. 52.

Z danych zawartych w tabeli 2 wynika, że prawie 50% uczniów uczęszczało do liceów zawodowych i gimnazjów, natomiast pozostałą grupę stanowili w kolejności uczniowie szkół dokształcających (25%) oraz niższych szkół zawodowych, szkół przysposobienia zawodowego i kursów. W szkołach Ministerstwa Oświaty uczyło się 69% ogółu uczniów, a w szkołach innych resortów 31%.

Dalszą dynamikę rozwoju sieci szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim do roku szkolnego 1950/1951 można prześledzić na podstawie danych o liczbie tych szkół i liczbie uczniów w poszczególnych latach. Dane te zawiera tabela 3.

Tabela 3. Ilość szkół zawodowych i uczniów w regionie gdańskim w latach 1945–1951

Lp.	Rok szkolny	Ilość szkół	Ilość uczniów
1	1945	8	1329
2	1945/46	97	3886
3	1946/47	132	10602
4	1947/48	147	15358
5	1948/49	149	16003
6	1949/50	152	16550
7	1950/51	99	16986

Źródło: Z. Sikora: Szkolnictwo zawodowe w województwie gdańskim w latach 1945–1965, s. 58.

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że liczba szkół z 97 w roku szkolnym 1945/1946 wzrosła do 152 w roku szkolnym 1949/1950, by w roku następnym zmaleć do 99. Spadek ten spowodowany był reorganizacją sieci szkolnej przez powstałą wówczas Dyрекcję Okręgową Szkolenia Zawodowego (DOSZ). W wymienionych latach ponadczterokrotnie wzrosła liczba uczniów z 3 886 w roku 1945 do 16 986 w roku szkolnym 1950/1951.

Należy podkreślić, że w latach 1945–1950 wielu zmianom ustrojowym i organizacyjnym, poddane były szkoły rolnicze. W 1945 roku powstały roczne i dwuzimowe szkoły rolnicze, które stopniowo likwidowano i zamieniano na średnie szkoły zawodowe lub gimnazja rolnicze. Powstały gminne i powiatowe szkoły rolnicze. W kolejnych latach przekształcono gimnazja rolnicze w licea rolnicze o różnych kierunkach kształcenia: rolnicze, mechanizacji rolnictwa, rolniczo-hodowlane, wodno-melioracyjne, ogrodnicze, rolno-spółdzielcze⁵.

Ze względu na specyfikę gospodarczą w regionie gdańskim w okresie przejściowym zaczęły funkcjonować szkoły o profilu morskim. Pomijam różne kursy i dokształcające szkoły zawodowe kształcące specjalistów bezpośrednio dla przemysłu stocznioowego. O różnych formach kształcenia specjalistów stocznioowych, w szczególności o powstałych w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych średnich i zasadniczych szkołach zawodowych, pisze A. Sobociński w pracy „Przeobrażenia strukturalne wśród robotników przemysłu okrętowego w latach 1945–1970, ze szczególnym uwzględnieniem województwa gdańskiego”. (K. Podoski: Przemiany społeczne

⁵ Tamże, s. 61–63.

w regionie gdańskim w powojennym 30-leciu. GTN, Gdańsk 1977, s. 181–199). Do tej grupy szkół należały:

1. Państwowa Szkoła Morska w Gdyni,
2. Szkoła Rybaków Dalekomorskich w Gdyni,
3. Gimnazjum Przemysłowe Przetwórstwa Rybnego w Sopocie.

Pierwsza z wymienionych szkół (3-letnia) została reaktywowana w 1945 roku. W 1950 roku przemianowano ją na 5-letnie Technikum Morskie Mechaniczne w Gdyni. Natomiast Szkoła Rybaków Dalekomorskich powstała w 1946 roku, po dwóch latach została przekształcona w Państwową Szkołę Rybaków Morskich. W 1949 roku przemianowano ją na Technikum Rybołówstwa Morskiego. Ostatnia z wymienionych szkół powstała w 1947 roku i przekształcono ją w 1949 roku na szkołę Przemysłową Przetwórstwa Rybnego. Od 1955 roku siedzibą szkoły jest Gdynia⁶. Ilość uczniów i absolwentów tych szkół w latach 1945/46 do 1950/51 przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Ilość uczniów i absolwentów „szkół morskich” w latach 1945/46–1950/51

Lp.	Rok szkolny	Państwowa Szkoła Morska		Państwowa Szkoła Rybaków Morskich		Technikum Przemysłowe Przetwórstwa Rybnego	
		Ilość uczniów	Ilość absolwent.	Ilość uczniów	Ilość absolwent.	Ilość uczniów	Ilość absolwent.
1	1945/46	168	–	–	–	–	–
2	1946/47	274	25	53	53	–	–
3	1947/48	355	–	35	35	45	–
4	1948/49	384	202	20	20	63	–
5	1949/50	452	106	90	–	94	33
6	1950/51	356	166	60	20	124	18

Źródło: Z. Sikora: *Szkolnictwo zawodowe w województwie gdańskim w latach 1945–1965*, s. 64. *Roczniki Statystyczne Gdyni z lat 1946–1948*.

Uogólniając przedstawiony materiał dotyczący szkolnictwa zawodowego w latach 1945–1950, należy stwierdzić, że mimo sprzyjającego klimatu dla rozwoju oświaty zawodowej, przy organizacji szkół napotymano na szereg trudności. Do najważniejszych z nich należały olbrzymie zniszczenia wojenne, brak większych tradycji w tego typu szkolnictwie, brak bazy do praktycznej nauki zawodu oraz ciągła reorganizacja szkół. W tym okresie powstała skomplikowana mozaika różnych typów szkół, które często po krótkim okresie istnienia przekształcano w inny typ lub likwidowano. Wśród tych szkół najliczniejsze w regionie gdańskim były: publiczne szkoły dokształcające, które w 1947 roku nazwano „publicznymi średnimi szkołami zawodowymi”, 3–4-letnie gimnazja zawodowe, które zmieniono na 3-letnie licea zawodowe I stopnia, licea zawodowe na podbudowie 4-letniego gimnazjum ogólnokształcącego (lub równorzędnego zawodowego), które nazwano liceami II stopnia. Wszystkie te szkoły

⁶ J. Ambroży: *Zespół Szkół Przemysłu Spożywczego w Gdyni*. „Szkoła Zawodowa” Nr 7, 1996.

przygotowywały niezbędne kadry dla gospodarki narodowej. Niestety szkoły te od początku swego istnienia podlegały wielu ośrodkom administracyjnym. Znaczna część była pod nadzorem Kuratorium Okręgu Szkolnego Gdańskiego. Pozostałe bezpośrednio nadzorowały resorty: żeglugi, budownictwa, przemysłu i inne. Wpływało to ujemnie na organizowanie bardziej planowej sieci szkolnej, dostosowanie profilu szkół do potrzeb gospodarki, racjonalne wykorzystanie kadry nauczycielskiej, bazy lokalowej itp. Co prawda siecią oświaty zawodowej objęto cały region gdański zarówno ziemie dawne, jak i odzyskane. Z tym jednak, że około 70% szkół skoncentrowano w Gdańsku, Gdyni i Sopocie. Do 1950 roku utworzono 152 szkoły, do których uczęszczało 16 550 uczniów (tabela 3).

Stan organizacyjny i rozwój szkolnictwa zawodowego w myśl reformy z 1951 roku i ustawy z 1961 roku

Po okresie przejściowym rozwoju szkolnictwa zawodowego od 1951 roku przystąpiono do jego reformy. Uchwałą Prezydium Rządu Nr 448 z 23 czerwca 1951 roku wprowadzono następujące typy szkół⁷:

1. Zasadnicze szkoły zawodowe, które przyjmowały absolwentów 7-klasowej szkoły podstawowej. Nauka w nich trwała – w zależności od zawodu – od 1 do 3 lat. Dla kandydatów bez świadectwa siódmej klasy organizowano klasy wstępne. Absolwenci tych szkół otrzymywali dyplom kwalifikowanego robotnika.

2. Technika zawodowe (młodzieżowe i dla pracujących) oparte na podbudowie 7 klas szkoły podstawowej. Nauka trwała – w zależności od specjalności – od 3 do 5 lat. Organizowano również 2-letnie technika na podbudowie 9 klas szkoły ogólnokształcącej. Absolwenci techników otrzymywali tytuł technika i prawo wstępu na wyższe uczelnie.

3. Szkoły majstrów, które w zasadzie były 1- lub 2-letnie (czas nauki określał Prezes CUSZ). Kształciły one kwalifikowanych robotników posiadających praktykę zawodową.

4. Szkoły przysposobienia zawodowego – dla młodzieży w wieku 16–19 lat, w których nauka trwała 4 do 11 miesięcy. Przygotowywały one robotników kwalifikowanych w określonym zawodzie.

Celem reformy szkolnictwa zawodowego było dostosowanie struktury tego szkolnictwa do aktualnych potrzeb, czyli przygotowania kwalifikowanych kadr dla realizacji planów gospodarczych. Wszystkie zmiany w strukturze szkolnictwa zawodowego wprowadzone w skali ogólnopolskiej miały wpływ na organizację i kierunki kształcenia w regionie gdańskim. Ze względu na specyfikę gospodarczą regionu gdańskiego powstały szkoły unikalne, które miały inną strukturę niż obowiązujące w kraju. Należały do nich różne typy szkół morskich, np. Państwowa Szkoła Morska, Państwowa Szkoła Rybaków Morskich.

⁷ Uchwała Prezydium Rządu Nr 448 z dn. 23 czerwca 1951 r. Monitor Polski Nr A-59, poz. 776. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 czerwca 1949 roku w sprawie zakresu działania Centralnego Urzędu Szkolnictwa Zawodowego. (Dz. U. 1949 r., Nr 40, poz. 283). Ustawa z dnia 10 września 1956 roku o przejęciu szkolnictwa zawodowego przez Ministra Oświaty (Dz. U. 1956 r., Nr 41, poz. 186).

W 1951 roku w miejsce obowiązujących różnych szkół przygotowujących kwalifikowanych robotników, jak: gimnazja zawodowe, gimnazja przemysłowe, szkoły przemysłowe, publiczne średnie szkoły zawodowe i licea I stopnia powołano zasadnicze szkoły zawodowe. Szkoły te dzieliły się na: 2- i 3-letnie młodzieżowe i dla pracujących, 2- i 3-letnie międzyzakładowe dla pracujących i 2- i 3-letnie przyzakładowe dla pracujących (powstały w 1958 roku). Wprowadzenie do struktury szkolnictwa zawodowego zasadniczych szkół zawodowych wyjaśniło szereg nieporozumień wynikających z nazw poprzednich szkół. Na przykład publiczne średnie szkoły zawodowe nie dawały uprawnień szkół średnich, a licea I stopnia nie umożliwiały przejścia do liceum II stopnia.

Dane o ilości zasadniczych szkół zawodowych młodzieżowych i dla pracujących w latach 1954–1965 zawiera tabela 5.

Tabela 5. Zasadnicze szkoły zawodowe w regionie gdańskim w latach 1954–1965

Rok szkolny	Szkoły młodzieżowe dla niepracujących		Szkoły dla pracujących		O g ó ł e m	
	szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie	szkoły	uczniowie
1954/55	18	3 200	10	3 113	28	6 313
1955/56	18	3 420	8	1 799	26	5 219
1956/57	25	3 792	14	1 623	39	5 415
1957/58	28	4 625	16	1 710	44	6 335
1958/59	39	7 252	20	2 262	59	9 514
1959/60	40	9 556	28	3 442	68	12 998
1960/61	42	10 578	30	4 877	72	15 455
1961/62	47	13 068	38	7 720	85	20 788
1962/63	51	16 032	49	11 128	100	27 160
1963/64	51	16 018	65	16 045	116	32 063
1964/65	54	16 956	64	18 735	118	35 691
1965/66	55	17 203	64	19 560	119	36 763

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Z. Sikora: Problemy kształcenia kadr kwalifikowanych. Gdańsk 1970, s. 71. Roczniki Statystyczne GUS z lat 1955–1966.

Liczby zamieszczone w tabeli 5 wskazują, że na przestrzeni 11 lat nastąpił wzrost liczby zasadniczych szkół zawodowych zarówno dla pracujących, jak i niepracujących. Ogółem ilość ta wzrosła prawie 4-krotnie, z 28 szkół w roku szkolnym 1954/55 do 119 szkół w roku szkolnym 1965/66. Liczba uczniów powiększyła się w nich aż 6-krotnie, z 6 313 uczniów w roku szkolnym 1954/55 do 36 763 w roku szkolnym 1965/66.

Od 1958 roku zaczęły rozwijać się w regionie gdańskim zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe. Świadczą o tym dane zamieszczone w tabeli 6.

Tabela 6. Zasadnicze szkoły zawodowe przyzakładowe w regionie gdańskim w latach 1958–1965

Rok szkolny	Ilość szkół	Ilość uczniów	% uczniów z ogółu uczęszczających do ZSZ
1958/59	2	140	1,5
1959/60	5	448	3,4
1960/61	7	1 074	6,8
1961/62	15	2 983	14,4
1962/63	26	5 383	19,8
1963/64	37	10 067	31,4
1964/65	36	12 620	35,4
1965/66	36	13 215	35,9

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Z. Sikora: *Problemy kształcenia kadr kwalifikowanych. Gdańsk 1970*, s. 71.

Z danych zamieszczonych w tabeli 6 wynika, że w ósmym roku funkcjonowania przyzakładowych zasadniczych szkół zawodowych ich liczba wynosiła 36, a uczęszczało do nich 13 215 uczniów, co stanowiło 35,9% ogółu uczniów uczęszczających do zasadniczych szkół zawodowych.

Kierunki kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych w regionie gdańskim w roku szkolnym 1965/66 zostały zamieszczone w tabeli 7.

Tabela 7. Kierunki kształcenia w zasadniczych szkołach zawodowych w regionie gdańskim w roku szkolnym 1965/66

Kierunki kształcenia	Uczniowie		Szkoły dla niepracujących		Szkoły dla pracujących	
	ogółem	%	uczniowie	%	uczniowie	%
O g ó ł e m:	36 763	100	17 203	100	19 560	100
Budowlany	1 919	5,2	1 199	6,9	726	3,7
Chemiczny	625	1,7	396	2,3	229	1,2
Drzewny	1 261	3,4	630	3,7	631	3,2
Elektryczny	3 924	10,7	1 057	6,1	2 867	14,6
Handlowy i usługowy	5 304	14,4	4 672	27,2	632	3,2
Poligraficzny	302	0,8	96	0,6	206	1,1
Telekomunikacyjny	1 366	3,7	614	3,6	752	3,84
Mechaniczny	16 094	43,8	5 905	34,3	10 189	52,1
Odzieżowy	1 837	5,0	1 372	7,9	465	2,4
Spożywczy	943	2,6	258	1,5	685	3,5
Skórzany	420	1,2	323	1,9	97	0,5
Rolny	293	0,8	293	1,7	–	–
Służba zdrowia	451	1,2	394	2,3	57	0,3
Włókienniczy	108	0,3	–	–	108	0,6
Wielozawodowy	1 916	5,2	–	–	1 916	9,8

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Z. Sikora: *Problemy kształcenia kadr kwalifikowanych. Gdańsk 1970*, s. 85. *Rocznik Statystyczny Województwa Gdańskiego. Gdańsk 1966*, s. 406–407.

Z danych zamieszczonych w tabeli 7 wynika, że najczęściej uczniów kształciło się na kierunkach: mechanicznym – 43,8%, handlowym i usługowym – 14,4%, elektrycznym – 10,7%, budowlanym – 5,2%, odzieżowym – 5,0%.

Od wprowadzonej w 1951 roku reformy szkolnictwa zawodowego w większości szkół praktyczną naukę zawodu zaczęto organizować w warsztatach szkolnych. Przyczyniło się to do rozbudowy wielu istniejących już warsztatów szkolnych. Miały one rangę samodzielnych zakładów szkoleniowo-produkcyjnych. Ze względu na charakter produkcji i stopień organizacyjny podzielone były na cztery grupy: warsztaty typu C, warsztaty typu 3, warsztaty na budżecie, warsztaty szkół przyzakładowych⁸.

Po 1950 roku przekształcono dawne licea zawodowe i licea I stopnia na różnego rodzaju technika zawodowe. Przyczyniło się to do powstania techników dla młodzieży niepracującej i pracującej.

Ilość techników zawodowych i szkół zawodowych stopnia licealnego (młodzieżowych, dla pracujących i zaocznych) przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Technika i szkoły zawodowe stopnia licealnego w regionie gdańskim w latach 1954–1965

Rok szkolny	Szkoly młodzieżowe dla niepracujących		Szkoly dla pracujących (z zaocznymi)		O g ó ł e m	
	szkoly	uczniowie	szkoly	uczniowie	szkoly	uczniowie
1954/55	56	14 139	6	792	62	14 931
1955/56	69	14 985	6	880	75	15 865
1956/57	63	13 772	7	956	70	14 728
1957/58	82	11 837	7	1 017	89	12 854
1958/59	42	6 518	16	1 582	58	8 100
1959/60	47	7 649	17	2 817	64	10 466
1960/61	53	9 346	20	3 242	73	12 588
1961/62	67	11 195	25	4 418	92	15 613
1962/63	64	15 386	32	5 329	96	20 715
1963/64	69	19 293	40	10 206	109	29 499
1964/65	77	22 800	44	11 106	121	33 901
1965/66	78	24 686	48	11 470	126	36 156

Źródło: Z. Sikora: *Problemy kształcenia kadr kwalifikowanych*. Gdańsk 1970, s. 89. *Roczniki Statystyczne GUS z lat 1955–1966*.

Z danych zamieszczonych w tabeli 8 wynika, że w ciągu jedenastu lat liczba techników i szkół zawodowych stopnia licealnego wzrosła 2-krotnie, z 62 szkół w roku szkolnym 1954/55 do 126 w roku szkolnym 1965/66. Liczba w nich uczniów wzrosła ponad 2-krotnie, z 14 931 uczniów w roku szkolnym 1954/55 do 36 156 uczniów w roku szkolnym 1965/66.

⁸ Z. Sikora: *Szkolnictwo zawodowe...*, op. cit., s. 129; J. Ambroży: *Przemiany, rozwój i dylematy szkolnictwa zawodowego miasta Gdyni*. „Szkola Zawodowa” Nr 8, 1996.

Kierunki kształcenia w technikach i szkołach zawodowych stopnia licealnego w województwie gdańskim w roku szkolnym 1962/63 zostały zamieszczone w tabeli 9.

Dane zamieszczone w tabeli 9 wskazują, że największa liczba uczniów kształciła się na kierunkach: ekonomicznym i usługowym – 29,6%, mechanicznym – 22,5%, rolnym – 6,6%, elektrycznym – 5,2%, komunikacyjnym – 5,2%, spożywczym – 4,8%. Najmniej uczniów kształciło się na kierunkach: poligraficznym – 0,1%, chemicznym – 0,6%, geodezyjnym – 0,4%.

Tabela 9. Kierunki kształcenia w technikach i szkołach zawodowych stopnia licealnego w regionie gdańskim w roku szkolnym 1962/63

Kierunki kształcenia	Uczniowie		Szkoły dla niepracujących		Szkoły dla pracujących (z zaocznymi)	
	ogółem	%	uczniowie	%	uczniowie	%
O g ó ł e m:	20 715	100	15 386	100	5 329	100
Budowlany	722	3,5	218	1,4	504	9,5
Chemiczny	119	0,6	90	9,6	29	0,5
Drzewny	486	2,3	394	2,6	92	1,7
Ekonomiczny i usługowy	6 125	29,6	4 441	28,9	1 711	32,1
Elektryczny	1 073	5,2	607	3,9	466	8,7
Komunikacyjny	1 077	5,2	839	5,5	238	4,5
Telekomunikacyjny	944	4,6	944	6,1	–	–
Geodezyjny	92	0,4	92	9,6	–	–
Mechaniczny	4 662	22,5	2 389	15,5	2 273	42,7
Odzieżowy	204	1,0	204	1,3	–	–
Spożywczy	1 202	4,8	1 202	7,8	–	–
Skórzany	280	1,4	280	1,8	–	–
Żegluga	904	4,4	904	5,9	–	–
Poligraficzny	16	0,1	–	–	16	0,3
Rolnicy	1 364	6,6	1 364	8,9	–	–
Kultura	690	3,3	690	4,5	–	–
Służba zdrowia	728	3,5	728	4,7	–	–

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Rocznika Statystycznego Województwa Gdańskiego. Gdańsk 1963, s. 270, 272, 273.

Głównym ośrodkiem skupiającym największą liczbę szkół zawodowych było Trójmiasto (Gdańsk, Gdynia, Sopot). Drugim był Elbląg i w dalszej kolejności Tczew, Kwidzyn, Malbork, Starogard, Lębork, Kościerzyna, Puck.

Podsumowanie

Na podstawie przedstawionych badań i analiz należy stwierdzić, iż w omawianym okresie w regionie gdańskim w systemie kształcenia zawodowego na poziomie ponadpodstawowym dominującą rolę odgrywały zasadnicze szkoły zawodowe, w tym zasadnicze szkoły przyzakładowe, do których uczęszczało około 36% ogółu uczniów

zasadniczych szkół zawodowych. Najwięcej uczniów kształciło się w zawodach: mechanicznym, handlowym, usługowym i elektrycznym. Na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych nastąpił czterokrotny wzrost liczby tych szkół, a liczba uczęszczających do nich uczniów wzrosła aż sześciokrotnie. W mniejszym stopniu rozwijały się technika i szkoły zawodowe stopnia licealnego, bowiem w tym samym okresie zarówno liczba tych szkół, jak i uczęszczających do nich uczniów wzrosła dwukrotnie. W tym miejscu rodzi się pytanie, jak kształtowała się struktura szkolnictwa zawodowego w regionie gdańskim do końca XX wieku i początku XXI wieku? Zagadnienia te będą stanowiły treść kolejnych artykułów.

dr Jerzy AMBROŻY
Zespół Szkół Usługowych
ul. Morska 75
81-222 Gdynia

Wiesław TOMCZYK
Uniwersytet Rolniczy w Krakowie

Kreatywność i przedsiębiorczość w poszukiwaniu pracy

Creativity and initiative in job seeking

Cz. III. Autoprezentacja przy szukaniu pracy Part III. Self – presentation in job seeking

Słowa kluczowe: rozmowa kwalifikacyjna, autoprezentacja.

Key words: job interview, self – presentation.

Abstract

The skill of presenting yourself during the job-searching plays a pivotal role during the job interview with potential employer. The presented article discusses many aspects of self presenting during job-search – from where and which information about the employers to look for, the methods of preparing to and doing the job interview, behavior code during a job interview, what decides about the method of doing the job interview, what not to say during a job interview and how to present your qualifications in a good way.

Wprowadzenie

Nawet po mniej atrakcyjnym kierunku studiów można znaleźć pracę, jeśli ktoś potrafi pokazać, że jest osobą aktywną i ambitną, a która dodatkowo jeszcze szybko się uczy. Warto o tym pamiętać już podczas nauki i działać w organizacjach, wolontariacie itp. [3].

Zdobycie pracy w dobrej firmie jest jak przeprowadzanie skutecznej kampanii wojennej. Aby odnieść zwycięstwo w bitwie o posadę, trzeba się do niej rzetelnie przygotować. Nieprzyjaciół, którego musimy pokonać, to nie inny kandydat, lecz **przedstawiciel firmy** odpowiedzialny za przyjmowanie nowych pracowników.

Każdego miesiąca odbywa on dziesiątki rozmów z aplikantami i w kilka minut potrafi wyeliminować z gry dowolną osobę. Dlatego do spotkania z nim trzeba się solidnie przygotować [1].

Zanim pójdziemy na rozmowę, należy zebrać informacje o firmie (od kiedy istnieje, czym się zajmuje, ile osób zatrudnia) – te informacje przydadzą się w trakcie rozmowy.

Bardzo często rekrutujący badają, jak przygotowaliśmy się do spotkania. Naszą wiedzę sprawdzają na wiele sposobów, np. pytają, co myślimy o ostatnim produkcie firmy, albo jak podobała się nam ostatnia akcja promocyjna. Brak zainteresowania naszym ewentualnym pracodawcą nie świadczy o nas dobrze.

Poszukajmy także informacji o tym, jaką pozycję na rynku zajmuje firma, jaka jest rotacja jej pracowników, czy ma szansę rozwoju. To nam się przyda, aby ocenić, czy firma jest stabilna i warto ubiegać się w niej o pracę.

Jakich informacji szukać?

- **Wielkość firmy.** Ile osób zatrudnia, ile ma oddziałów, czy ma oddziały za granicą.
- **Wysokość sprzedaży.** Czy jej dochody rosną, czy maleją, czy ostatnio rozwinęła swoją działalność, a może dokonała ważnych inwestycji.
- **Właściciele.** Do kogo firma należy, jacy są jej główni udziałowcy, z jakich krajów pochodzą.

Gdzie i jak szukać informacji o firmie?

- **Internet.** Nazwę firmy wpisz w wyszukiwarce, dowiesz się, co o firmie piszą inni. Obiektywne informacje znajdziemy również w portalach gospodarczych. Możemy też spróbować zebrać informacje na stronach dyskusyjnych.
- **Strona internetowa firmy.** Każda szanująca się firma ma swoją stronę internetową. Pamiętaj jednak, że strony przygotowane są na zlecenie firmy, więc daleko im do obiektywizmu. Przeglądając wskaźniki ekonomiczne, zwróć uwagę, kiedy strona była uaktualniana. Zdarza się, że informacje pochodzą sprzed wielu miesięcy i chwalenie się taką wiedzą może być poważnym *faux pas*.
- **Prasa.** Skorzystaj z archiwum prasowego, zobacz, w jakich artykułach pojawiała się firma. A może skarżyli się na nią klienci? Zajrzyj do prasy lokalnej. Tu znajdziesz wiele wiadomości o mniejszych firmach, o których ogólnopolskie tytuły nie wspominają.

- **Siedziba** – zobacz, jak wygląda siedziba firmy – czy to nowoczesny biurowiec, czy prywatne mieszkanie. Pod dowolnym pozorem (np. powiedz, że chciałeś dowiedzieć się, gdzie możesz zostawić swoje CV) wejdź do firmy, zobacz, jak wygląda jej wnętrze, jacy ludzie tam pracują. Jeżeli starasz się o pracę w sklepie, odwiedź go wcześniej, zobacz, jakich ma klientów, jak są obsługiwani, jak zachowują się pracownicy (czy są mili i pogodni, czy raczej warczą na klientów i siebie nawzajem).
- **Zbierz informacje o stanowisku.**
Masz zostać handlowcem w firmie informatycznej? Dowiedz się, jakie są wymagania, kim są zatrudnieni w firmie handlowcy, jakich umiejętności najbardziej pożądamy.

Na rozmowę należy iść przygotowanym, w eleganckich strojach i uśmiechniętym [2, 4].

Przygotuj się na spotkanie

- **Co oferujesz.** Pomyśl, co jesteś w stanie zaoferować firmie. Jakie twoje umiejętności będą mogli wykorzystać?
Chcesz zdobyć pracę w dziale promocji? Wiesz, że firma do tej pory nie organizowała imprez firmowych, a ty masz w tym doświadczenie. Wspomnij o tym podczas rozmowy, opowiedz o efektach, jakie przyniosły, podaj konkrety. Być może pracodawca tego nie wykorzysta, ale na pewno doceni twoją inicjatywę.
- **Poćwicz odpowiedzi.** Oczywiście nie możesz przewidzieć wszystkich pytań, jakie pojawią się w trakcie rozmowy, ale znakomita większość bywa podobna. Zastanów się odpowiednio wcześniej, jak odpowiedzieć na te pytania. Unikaj banalnych odpowiedzi. Najlepiej, jak przygotujesz kilka odpowiedzi tak, aby w czasie rozmowy wybrać najlepszą.
- **Czy to oferta dla ciebie.** Podstawą dobrych wyników jest pozytywne myślenie. Zanim zgłosisz się na rozmowę, zastanów się, czy chcesz tę pracę zdobyć i dla czego. Jeżeli sam będziesz przekonany, że jesteś odpowiednią osobą i bardzo ci na niej zależy, to bez trudu dostrzeże to również rekrutujący podczas rozmowy.

Dzień przed rozmową

- **Ustal sposób przybycia na rozmowę!** Sprawdź, ile czasu zajmie ci podróż na miejsce rozmowy kwalifikacyjnej, dodaj 20 minut – gdy wpadniesz spóźniony i spocony po biegu, nie zrobisz dobrego wrażenia. Gdy na rozmowę kwalifikacyjną wybierasz się samochodem, wcześniej zapytaj o miejsca parkingowe, dowiedz się, gdzie najlepiej parkować.
- **Przygotuj strój na rozmowę.** Na wszelki wypadek przygotuj kilka wersji stroju w zależności od pogody... i humoru. Jak się ubrać na rozmowę? Klasycznie.
- **Wyśpij się!** Podkrążone oczy i zły humor to ostatnia rzecz, na jaką możesz sobie pozwolić w dniu rozmowy kwalifikacyjnej. Staraj się także wstać prawą nogą – nikt nie udowodnił, że to pomaga, ale także brak dowodów, że przeszkadza.

W dniu rozmowy

- **Bądź pięć minut przed czasem.** Nie więcej, aby nie stresować osoby, z którą jesteś umówiony. Ci, którzy często miewają spotkania, wiedzą, jak złe wrażenie robi zbyt gorliwy klient, który pojawia się 15 minut przed czasem. A rekrutujące go przed rozmową denerwować nie warto.
- **Myśl pozytywnie.** To ważne! Przed rozmową przypomnij sobie najśmieszniejszy dowcip lub najzabawniejszą przygodę z wakacji, na rozmowę wejdź uśmiechnięty i odprężony – zobaczysz, że rozmowa przebiegnie doskonale.
- **Przeczytaj swój życiorys.** Zrób to na chwilę przed rozmową – w jakim celu? Zwykle od dnia, kiedy wysłałeś swoje CV i list motywacyjny do firmy, minęło trochę czasu, a osoba rekrutująca będzie miała twoje dokumenty przed sobą. Przypomnij sobie, co tam napisałeś.
- **Pamiętaj, z kim jesteś umówiony.** Nie ma nic gorszego niż kandydat do pracy, który nie pamięta osoby, z którą się umówił. Zapamiętaj także, jakie zajmuje stanowisko.

Rozmowa się zaczęła...

Specjaliści od rekrutacji przyznają, że pierwsze wrażenie jest najważniejsze. W tym przypadku jak rzadko kiedy prawdziwe jest powiedzenie „jak nas widzą, tak nas piszą”. Szczególnie, gdy na prezentację swojej osoby mamy tylko kilkadziesiąt minut.

- **Przywitaj się.** Wyraźnie przedstaw się i podaj rękę (rękę zwykle pierwszy wyciąga konsultant, bo on jest gospodarzem).
Ważne, jak podajesz rękę – niech będzie to zdecydowany ruch i mocny uścisk. Ściskanie opuszków palców czy przeciekający przez palce uścisk świadczy o niezdecydowaniu.
- **Zapytaj, czy możesz usiąść.** Wybierając miejsce do siedzenia, dostarczasz osobie rekrutującej sporo informacji o sobie. Jeżeli usiądziesz obok konsultanta, to oznacza, że jesteś nastawiony na współpracę, traktujesz go jak partnera. Miejsce naprzeciw świadczy o rywalizacji, mówi, że właśnie gotujesz się do bitwy.
Usiądź wygodnie, nie przesadzaj jednak z wyciągniętymi nogami ani zbyt luźną pozycją. Kiedy konsultant zadaje pytanie, przechyl ciało w jego kierunku, kiedy odpowiadasz, możesz się lekko odsunąć.
Nie przesadzaj z gestykulacją i ekspresją, ogranicz tiki nerwowe, nie baw się długopisem, nie stukaj nerwowo palcami o blat stołu. Zachowuj się naturalnie.
- **Zacznij od pogawędki.** Powiedz coś miłego rekrutującemu, pochwal siedzibę firmy, miłą recepcjonistkę – cokolwiek, ale z umiarem.
Osoba rekrutująca, mimo że biegle operuje wszelkimi narzędziami psychologicznymi, takiej lekkiej manipulacji na pewno się podda z przyjemnością.

...a potem

- **Bądź zrelaksowany i serdeczny.**
Staraj się głęboko oddychać i myśleć, że rekrutujący to też człowiek. Zrób wszystko, aby sprawić dobre wrażenie. Patrz prosto w oczy, uśmiechaj się, opowiedz jakąś anegdotkę (na miejscu i nie za długą).

Jeżeli twoje zdenerwowanie widać, to przyznaj się do tego. Lepiej okazać lekkie zdenerwowanie niż zbytnią pewność siebie. Rekrutujący zdają sobie sprawę, jak ważna jest dla nas rozmowa, więc lekkie drżenie głosu zrozumieją.

Ale osoby zbyt pewne siebie też nie mają szans. Najgorsze, co można zrobić, to udowadniać konsultantowi, że się na czymś nie zna. Konsultant nie musi znać na pamięć raportu rocznego, bo jest od rekrutacji, a nie finansów.

- **Słuchaj uważnie.** Pozwól rekrutującemu zadać pytanie, nie przerywaj, bo może się okazać, że chce zapytać o coś innego, niż z początku może się wydawać.
- **Odpowiadaj pełnymi zdaniami.** Odpowiadaj jasno, zwięźle i wyczerpująco. Rozmowa kwalifikacyjna to nie popis erudycji. Mów krótkimi zdaniami, nie „gadaj” jak nakręcony. Ale nie odpowiadaj też monosylabami, bo rozmówca się zirytuje.
- **Bądź szczery!** Kręcący i płaczący się w szczegółach kandydat do pracy pracownikiem raczej nie zostanie.
Jeżeli nie chcesz odpowiedzieć na jakieś pytanie, zażartuj, zbadź inteligentną uwagę. Prawda i tak wcześniej czy później wyjdzie na jaw. Na pytania, dlaczego chcesz zmienić pracę, odpowiadaj szczerze, ale z wyczuciem.
- **Zadawaj pytania.** Zainteresuj się swoim przyszłym pracodawcą, zapytaj o zakres przyszłych obowiązków, szansę rozwoju, w jaki sposób i czy w ogóle będziesz miał okazję wykorzystać swoje umiejętności. Ważne, aby pytania miały sens i nie były chaotyczne. Nie pytaj o coś, co już usłyszałeś, chyba że chcesz uzyskać szczegółowe informacje. Jeżeli padnie pytanie, którego nie zrozumiesz, zapytaj, co konsultant miał na myśli. Nie kombinuj, po prostu przyznaj się, że nie rozumiałeś pytania.
- **Pochwal się swoim doświadczeniem.** Opisz, czym się zajmowałeś, unikaj książkowych schematów, mów szczerze, co zyskałeś, prowadząc dany projekt lub współpracując z daną firmą.
Bądź konkretny – posługuj się liczbami, datami. Ale uważaj – nie możesz wyjawiać zbyt dużo informacji! Kto będzie chciał zatrudnić pracownika zdradzającego tajemnice firmy?
- **Pokaż, że jesteś przygotowany.** Zanim pojawiłeś się na rozmowie, zebrałeś informacje o firmie, pamiętasz?
Pochwal się nimi, daj do zrozumienia, że jesteś przygotowany do rozmowy. Taką informację wpleć zręcznie w swoje odpowiedzi. Ale nie bądź nachalny! Pamiętaj, że w szkole nie wszyscy lubili „kujonów” recytujących gotowe frazesy z książek.
- **Las i drzewo.** Jest teoria psychologiczna, która dzieli ludzi na tych, którzy widzą las, i takich, którzy widzą poszczególne drzewa. Są tacy, którzy przed oczami mają całość, a inni skupiają się na szczegółach.
Idąc na rozmowę, zastanów się nad tym, co jest lasem – jakie cechy powinny charakteryzować osobę ubiegającą się o wybrane stanowisko. Odpowiadając nawet na najbardziej szczegółowe pytania, myśl o całości. Nie daj złapać się na szczegółach!

- **Pytaj o efekty.** Podziękuj rekrutującemu za poświęcony czas, powiedz, że miło się rozmawiało. Zapytaj, kiedy możesz spodziewać się wyniku rozmowy i w jaki sposób się z tobą skontaktuje.

Podczas rozmowy nie możesz

- ▶ **Zaczynać rozmowy od pytania o zarobki i czas pracy** – takie pytanie skreśla cię już na wstępie. O pensję i warunki pracy zapytaj, kiedy już wiesz, na czym będzie polegała twoja praca i jakie są wymagania pracodawcy.
- ▶ **Odpowiadać bez zastanowienia** – chyba że to odpowiedź na pytanie, jak się nazywasz. Nawet jeżeli padnie pytanie, na które się przygotowałeś, nie zachowuj się, jakbyś recytował wyuczoną lekcję. Oczywiście nie przedłużaj zastanawiania się w nieskończoność!
- ▶ **Krytykować byłych pracodawców** – w ten sposób pokazujesz brak klasy i deprecjonujesz także siebie – skoro twój pracodawca był taki zły, to dlaczego u niego pracowałeś?
- ▶ **Mieć „much” w nosie** – bądź serdeczny i miły, nie unos się nawet, gdy padnie niestosowne pytanie. Czasem takie padają, głównie po to, aby zobaczyć, jak sobie z nimi poradzisz. Oscar Wilde mówił, że nie ma niedyskretnych pytań, bywają jednak niedyskretne odpowiedzi. Tak też jest w tym przypadku, nawet najbardziej krępujące pytania zbadź żartem.
- ▶ **Palić**, nawet jeśli uzyskasz na to pozwolenie.

Po rozmowie...

- **Zadzwoń.** Jeżeli minął termin, kiedy firma miała się odezwać – zadzwoń. Zapytaj o wynik rozmowy. To nic złego, że się dopytujesz, świadczy to jedynie o twoim zainteresowaniu.
- **A gdy cię nie chcą.** Jeżeli nie otrzymasz propozycji pracy, spróbuj dowiedzieć się, co zdecydowało o odmowie, może następnym razem uda ci się uniknąć tego samego błędu.

Zasady zachowania się w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej

Uzyskanie wymarzonej posady zależy nie tylko od zdobytych kwalifikacji, ale przede wszystkim od umiejętnego zaprezentowania siebie w rozmowie z przedstawicielem pracodawcy lub doradcą personalnym. Powszechnie panuje przekonanie, że w takich sytuacjach **liczy się pierwsze wrażenie**. Owszem, ale ci, którzy pozwalają się mu zdominować, z profesjonalizmem mają niewiele wspólnego. Na ogół jednak decydującym sprawdzianem jest „sprzedanie” swoich talentów.

Na początek jednak ostrzeżenie. Przygotowując się do rozmowy z przedstawicielem firmy, należy pamiętać, że nikt tam nie czeka na nas z otwartymi rękami. Z drobnymi wyjątkami, przeważnie będziemy traktowani jak ktoś, kto po prostu chce wyłudować wysoko na zakładowej liście płac. Zadaniem twojego rozmówcy będzie więc możliwie jak najszybsze znalezienie powodów, które uzasadnią, że nie zasługujesz na te pieniądze.

1. Dowiedz się wszystkiego o firmie, ale przede wszystkim dowiedz się czegoś o człowieku, który cię będzie przyjmował do pracy.

Poznaj swego przeciwnika, zanim zaczniesz z nim rozmawiać. Dobrą metodą będzie tu wykonanie telefonu do jego sekretarki. Pod pretekstem uzyskania nieistotnej informacji, na przykład, jak trafić do właściwego pokoju, warto nawiązać z nią rozmowę.

2. Staraj się czymś wyróżnić.

Jeśli firma, w której chcesz się zatrudnić, nie ma jakichś sztywnych zasad ubioru, nie przesadzaj z konserwatyzmem. Krój marynarki powinien być stylowy i pasujący do ciebie. Liczą się wszelkie dodatki: dobrej klasy buty i indywidualnie dobrany krawat. Zwykły garnitur i zwykła biała koszula sprawia, że będziesz postrzegany jak jeden z wielu kandydatów, a nie indywidualność.

W wielu przypadkach firmy poszukują osób twórczych, z wyobraźnią i inicjatywą. Twój strój powinien świadczyć o tym, że takie właśnie cechy posiadasz.

Razem – ty i twój strój – musicie wyglądać perfekcyjnie: lśniące buty, przycięte paznokcie, czyste włosy, wyprana koszula i dobrze zawiązany krawat.

3. Przygotować się na niestandardowe pytania.

Osoba prowadząca z tobą rozmowę kwalifikacyjną zna odpowiedzi na wszystkie standardowe pytania. Słyszała je setki razy i z pewnością nie usłyszysz od ciebie niczego nowego. Twoje powody ubiegania się o posadę pozna z lektury listu motywacyjnego, szczegółowe dane o tobie znajdzie w życiorysie („CV”).

Podczas rozmowy trzeba być przygotowanym na pytania sprawdzające naszą osobowość, charakter czy reakcje na hipotetyczne zdarzenia, łącznie z tym najgorszym, zaczynającym się od „co by pan zrobił, gdyby...”.

4. Zachęć rozmówcę, by zaczął mówić o sukcesach swoich i firmy.

W tym przypadku powinniśmy stosować się do starej reguły, zgodnie z którą im dłużej ktoś mówi, tym bardziej jest zadowolony z rozmowy. Zyskamy bardzo dużo, jeśli zamiast tokować o swoich zaletach, sprawimy, że osoba, która nas „wywiaduje”, zacznie również mówić o sobie.

Każdy lubi słuchać siebie. Nie czekajmy więc do końca rozmowy, aby zadać pytania dotyczące firmy, ale róbmy to od razu. Ani się spostrzeżemy, kiedy początkowe przesłuchanie zamieni się w konwersację dwóch partnerów.

5. Kontroluj, co i jak mówisz.

Nawet nawiązanie interesującej rozmowy nie oznacza, że powinniśmy zacząć się zachowywać nazbyt swobodnie. Nadmiar luzu może nas zgubić. „Bardzo dobrym, choć bolesnym sposobem, który pozwala ustrzec się przed błędami, jest obejrzenie siebie na taśmie wideo.

Mając świadomość tego, jak mówimy i jak gestykulujemy, będziemy mogli lepiej panować nad sobą” – mówi psycholog Caryl Krannich. Inne jej rady, związane ze sposobem mówienia, to: wyeliminowanie wszelkich pauz, podczas których wydajemy z siebie jakieś nieartykułowane dźwięki, częste używanie czasowników świadczących o naszej aktywności (robię, organizuję, przygotowuję, analizuję), unikanie wyrażenia dowodzących naszej niepewności, takich jak: sądzę, przypuszczam, może, nie najgorzej czy nieźle.

6. Zerknij mu w oczy, potem rozejrzyj się dookoła.

Z badań psychologów wynika, że patrzenie cały czas komuś w oczy jest uznawane za krępujące. Człowiek, który przygważdża swego rozmówcę wzrokiem, traktowany jest jak agresor.

„Gdy mówisz, patrz w oczy rozmówcy, gdyż unikanie wzroku może świadczyć o twojej niepewności, albo nawet o chęci ukrycia czegoś.

Jeśli jednak słuchasz tego, co mówi, powinieneś raczej zerkać w jego oczy, a nie gapić się w nie bez przerwy. To drugie zachowanie może wywołać uczucie zagrożenia” – twierdzi prof. Sara Levine, psycholog z Hampshire College.

Najlepsze wrażenie w rozmowach kwalifikacyjnych sprawiają kandydaci o umiejętnościach dostosowanych do potrzeb firmy, przedstawiający swoje dotychczasowe osiągnięcia w postaci faktów, a nie ocen, prawdziwie i bez nadużywania żargonu zawodowego, a ponadto świadomi własnej wartości.

Literatura

1. Flont K. (2010), *Komunikacja w pracy*. Wyd.: Astrum, Wrocław.
2. Joyce Lain K. (2011), *Rozmowa kwalifikacyjna dla bystrzaków*. Wyd.: Septem.
3. Ratajczak Z. (2007), *Psychologia pracy i organizacja*. PWN, Warszawa.
4. Martin J.Y. (2006), *Nie daj się zaskoczyć na rozmowie kwalifikacyjnej*. Wyd.: Aha, Łódź.

dr hab. inż. Wiesław TOMCZYK

Uniwersytet Rolniczy w Krakowie

Instytut Inżynierii Rolniczej i Informatyki

ul. Balicka 116A, 30-149 Kraków

e-mail: Wieslaw.Tomczyk@urkrakow.pl

Problemy edukacji ustawicznej w Polsce i na świecie

Henryk BEDNARCZYK

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Continuing Vocational Education Towards Innovative Future Technologies

Ustawiczna edukacja zawodowa wobec innowacyjnych technologii przyszłości

Key words: continuing education, vocational education, modern educational ideas and inspirations, future technologies, innovative modular vocational education.

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, edukacja zawodowa, współczesne idee i inspiracje edukacyjne, technologie przyszłości, innowacyjne modułowe kształcenie zawodowe.

Streszczenie

Przedstawiono rezultaty badań kierowanych przez Autora w Ośrodku Pedagogiki Pracy Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu w latach 1986–2011. Zakres badań od badań pracy, zmian pracy, badań foresight nad innowacyjnymi technologiami przyszłości do projektowania innowacyjnych programów kształcenia, pakietów edukacyjnych (miniporadników) oraz zbudowanego na tej podstawie modułowego modelu wielopoziomowej ustawicznej edukacji zawodowej. Międzynarodowe badania realizowano w ramach krajowych i europejskich programów.

Introduction

Changes accompanying the transition from industrial to post-industrial economy cause formation of a different type of human being, citizen, and employee. It is no longer enough only to understand the present and adjust to it, but people have to learn also the art of predicting future, directions and pace of changes, because this constant changeability is a feature of our epoch. New technique, new technologies, globalisation, social relations, advantages, but also limitations, force us to consider problems of modern education:

- *Work environment, technique and technology, work character - how are they changing?*
- *How to determine necessary qualifications of a future technology?*
- *How is the continuing vocational education going to be changing?*

These are the fundamental questions about the future of professional development, building a career of technical education development and continuing vocational education in the context of educational strategy for the development of human, employee, enterprise and society.



Poland: EU member since 2004,
population 38,14 m.,
GDP per capita – 12.300 SNN,
activeness in the labour market 54,4%,
unemployment 8,3% (2011),
earning emigration 2,2 m.,
scholarization rate - 51,1% (higher school),
continuing adult education 5,12% (EU – 9,7).

Fig. 1. Poland – general information

Investigation into the above problems considers the wider context of economic-social conditions of the country (fig. 1).

1. Theoretical Framework

Modern educational ideas and inspirations. In the LLL strategy, continuing education of employees becomes the main growth factor of the competitiveness of an individual, enterprise, society and economy.

Basing on four foundations of education by J. Delores, one learns in order to: be, know, act, live together, recognised paradigms of LLL education (UNESCO Confintea VI Conference, 2009) (Global, 2009), referring to the Memorandum (Lisbon, EU 2000), Bologna Process and works on European and National Qualifications Framework (Recommendations, 2006), one may state forthcoming modernisation of vocational education: from vocational schools to universities towards the

improvement of quality and results of education, increase of the coherence of the education system, individualisation of education and mutual correlation among formal, informal and non-formal education.

The UNESCO-UNEVOC's International Handbook of Education for the Changing World of Work defines problems of modern work pedagogy: changing context of work, vocational education for the humanity, pedagogical sources of technical education, education for teachers, education for labour, relations of academic and vocational education, lifelong learning, assessment of qualifications and competences (Maclean, 2009).

Europe 2020 strategy includes three fundamental priorities:

- Smart growth
- Sustainable growth
- Inclusive growth

Europe has identified new engines to boost growth and jobs. These areas are addressed by 7 flagship initiatives of the special importance, also for the education:

- Innovation Union
- Youth on the move
- Digital agenda for Europe
- Resource efficient Europe
- An industrial policy for the globalisation era
- An agenda for new skills and jobs
- European platform against poverty

G. Boca, P. Pineda and A. Schelten additionally introduce the following issues: enterprise, organisational and technical culture, quality of work and education, forecasting and prospects of work pedagogy.

Taking into consideration the coherence of the education system and the integration of work content, I will refer to main problems of the engineering pedagogy (Driensky, 2007).

Constant upgrading of studies offering Bachelor's, Master's and PhD degrees towards flexibility, creativity and forming of particular skills by means of emphasising their connection with practical application in national economy.

Life-long learning, growing importance of informal and non-formal education, as well as open educational resources and widespread application of information technologies confirm that the educational system of the future needs to have modular structure and needs to be based on multilevel technologies of vocational training and education.

2. Methodology

Methodological assumptions. Basing on real research of 11460 worksites in 2865 enterprises, and analyses of development trends of future technologies, the evaluation of 253 standards of professional qualifications was designed, conducted and implemented, and based on its results - 185 electronic modular vocational education curricula and 3438 guides for students and teachers were created. The analysis

of implementation results tends to be the basis to set assumptions of the future continuing vocational education.

Research on actual work content have been supported by foresight analysis on predicted technologies of the future.

Complexity of the research subjects undertaken within research projects of strategic nature employing and involving thousands of experts from many countries, required the application of non-standard research strategies. The international aspect of research in the entire research procedure was composed of the following phases: planning, verification, design of research idea, development of research tools and methods, pilot research, proper research, application of mathematical analysis methods, and finally the creation of final reports. The aforementioned stages are characterized by:

- sole realization of one research task by each of the international partners;
- orientation of research towards practical effects, achieved by participating in consortia, partnerships and incorporation of beneficiaries (mainly schools, enterprises and labour market representatives);
- independent monitoring and evaluation of research in the entire research and application cycle conducted by only one independent partner;

Credibility, synergy effect, added value resulting from the diversity of research contexts (between 3-11 countries) and a large scale of research scope.

PART I. LIST OF OCCUPATIONAL TASKS					
<i>Please rate the importance of occupational task by placing „X” in the relevant column.</i>					
Item	Task category	Very important	Important	Not important	Not needed
A. TECHNOLOGICAL / OPERATIONAL TASKS					
A-1.					
A-2.					
A-3.					
etc.					
	Others (please specify)				
B. ORGANIZATIONAL TASKS					
B-1.					
B-2.					
B-3.					
etc.					
	Others (please specify)				
C. TASKS OF MANAGEMENT AND COOPERATION					
C-1.					
C-2.					
C-3.					
etc.					
	Others (please specify)				
D. TASKS OF QUALITY CONTROL AND EVALUATION					
D-1.					
D-2.					
D-3.					
etc.					
	Others (please specify)				

Fig. 2. Part of the questionnaire for the identification of occupational responsibility in different posts

System research strategy: occupational analysis, design of vocational qualifications, development of the elements of the educational model, evaluation and implementation (research cycle repeated three times) were all realised in the following phases:

- Research on work environment: means, tools, technologies, materials used in textile and tanning industries (1975–1986);
- Research on work environment in selected industry sectors and branches (1986–1992). Transformation of professional tasks – selection and optimisation of educational content for vocational, secondary and higher vocational schools (1984–1992);
- Development of theoretical basis, analysis and selection of vocational qualifications, optimisation of educational content for vocational and technical schools and polytechnics (1993–1998);
- Identification of ideas of organisation and modular education technologies. Innovations and pedagogical experiments, first drafts of standards of vocational qualifications and modular educational programmes (1998–2002);
- Research on work environment, development and pilot implementation of new generation of standards of vocational qualifications, modular programmes and educational packages (2003–2007);
- Theoretical basis of an integrated, multilevel, modular model of continuing vocational education (formal, informal and non-formal). Design of the elements and the core of the educational system and educational technologies (2005–2009). Implementation of the elements of the system by the decision of Labour and Social Policy Ministries (2008), National Education for the 2008/2009 term.

3. Results. Future technologies

Key future technologies according to analyses of the European Commission:

- Nanotechnology.
- Micro- and nanoelectronics.
- Photonics.
- Advanced materials.
- Biotechnology.

As a result of analyses of the “Sustainable Development of Poland” Research Field teams, the following directions of research and development of technologies were recommended:

Unique technological devices, as well as research and measuring equipment.

New generation of materials of surface engineering technologies, nanomaterials and nanotechnologies.

Advanced, non-scrap material technologies and biodegradable engineering materials.

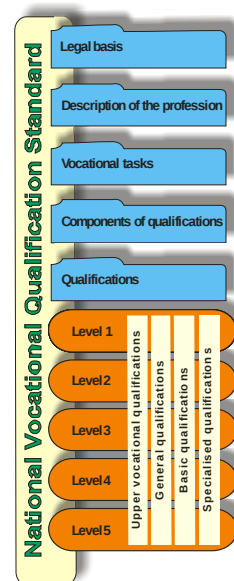


Fig. 3. Structure of the standard of vocational qualifications

Advanced IT methods and technologies.

Ecological, biodegradable, energy-saving technologies.

I present directions of research in the ITeE-PIB forecast in such:

- Specialised test and research apparatus.
- Mechatronic technologies.
- Advanced materials technologies and nanotechnologies.
- Environmental technologies.
- Technical and environmental safety technologies.

Taking into consideration technologies of the future, it will create favourable conditions for the earlier preparation of staff for the development and implementation of these technologies. Basing professional qualifications on knowledge, skills as well as social and personal competences will favour the development of national and European qualification frameworks in relation to the American profiles of competences.

Application. Vocational education (national qualification framework, examination standards, curricula, educational standards and quality education, qualification transparency and recognition, educational mobility, classification of vocational education occupations). Personnel policy of companies (job descriptions and competence profiles, recruitment and assessment, professional development of employees, job valuation and the remuneration system, labour protection). Employment policy (employment agency services, vocational consultancy, vocational activation, professional mobility, classification of professions and specialisations for the labour market, regulated professions, craftsman's jobs). Social insurance (assessment of occupational risk, work of the disabled, case law).

Investigating human-work-education relations in the aspect of vocational schools-labour market, I looked for the ways of forming crucial vocational qualifications of vocational school graduates. The changes in the professional content and work environment resulting from the mechanization, automation, electronization, and particularly informatization of the society allowed the identification of the main trend: intellectualization of work and education strategy in the development of a human, enterprise and society.

4. Future vocational qualifications, innovative modular vocational education

Analysis of the problems of international work pedagogy on the basis of selected monographs and handbooks (*Macleay R., Wilson D. (2009) International Handbook of Education for the Changing World of Work, Giorgio Bocca (1998) Pedagogia del Lavoro, Pineda P. (2002), Pedagogika Laboral, Schelten A. (2005), Grundlagen der Arbeitspädagogik, Driensky D. (2007) Inżynierska pedagogika.*

The problem scope (questions concerning the future of continuing vocational education):

- Methodology (interdisciplinarity, problems and research methods, globalization, internationalisation);
- Work environment, labour market;
- Qualifications, individual development plans, job counselling;

- Vocational training models, modular education;
 - Vocational training technologies;
 - Quality of education, measurement, validation;
 - Education of work educators;
 - Good practices, data gathering, databases, dissemination, networks;
- From the point of view of foresight projects, the visions of work pedagogy should incorporate the following paradigms:
- Personality development,
 - Life-long learning;
 - Pillars of education by J. Delors: learn, know, live together, act, be.
 - Continuing formal and informal education (education in the course of work).
 - New educational strategies (ideas, organisation and modular education technologies).
 - Integration of work pedagogy with other subdisciplines and sciences.

Significant Polish experience and contribution to the development of vocational education has been constituted by innovative modular curricula of education, as well as educational packages developed for them, constructed in international and Polish research programs, mainly in the ITeE-PIB. In total, one developed 185 modular curricula of vocational education, 88 curricula of courses for 65 professions, 965 modular units for 21 professional areas. Innovative modular education is based on new educational units, new organisation and technology of education.

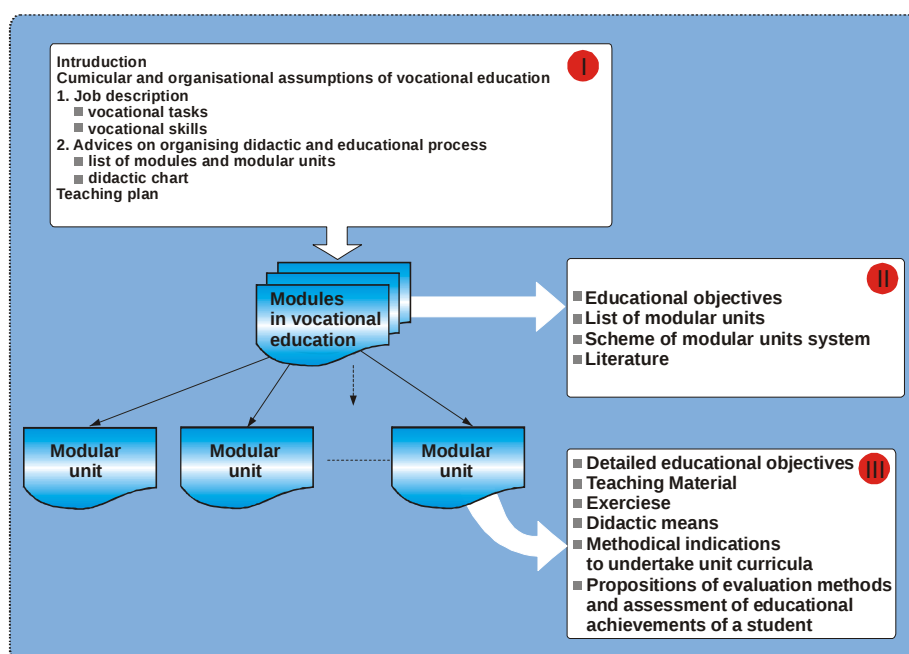


Fig. 4. Structure of the modular educational curriculum

Module – a self-contained didactic unit consisting of modular units of which aims and contents selected by certain criteria and thematically integrated from different areas of knowledge are formulated in an unambiguous and measurable manner and reflect intellectual capabilities (cognitive field), motor skills (psychomotoric field) and attitudes (emotional field).

Modular curricula for vocational education – a set of educational modules training in a vocation and respective modular units designed on the basis of specific criteria enabling acquisition of knowledge and development of skills and attitudes appropriate for a given job.

Educational packages are sets of materials for teaching and learning, which provide teaching contents and resources for a modular unit (correlated handbooks for students and teachers).

Electronic version of handbooks for each module updated the educational content, radically modernized technology and quality of education. Placing the handbooks in the Internet www.standardyiszkolenia.praca.gov.pl, www.koweziu.edu.pl made them wider available to learners, students, listeners of courses, employees and the unemployed.

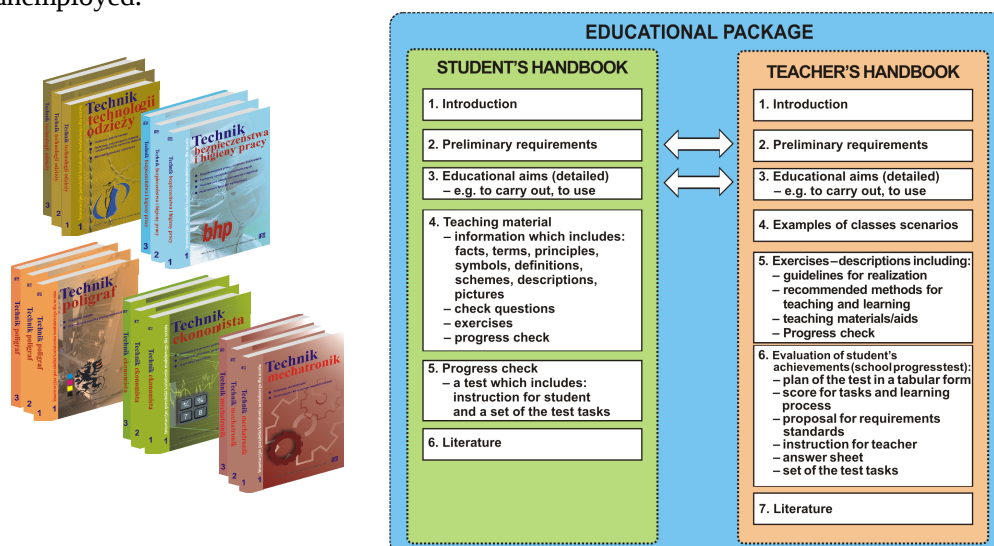


Fig. 5. Structure of electronic educational packages (mini textbooks with the examples of traditional books for 5 occupations – 3 volumes each)

Coherent education system is constituted by: classification of vocational education professions, majors of studies, core curriculum - educational standard, curricula of education and standard of a vocational proficiency exam.

For the first time, Polish vocational school has the most modern standards in Europe as well as innovative modular curricula for education and educational, electronically packages (student's and teacher's handbooks).

Pilot implementations 2008-2009 of innovative modular curricula

Technical Secondary School (136): total Other professions (18) – 579 modular, units

Basic Vocational School (27): total Other professions (13) – 343 modular, units

Technical Secondary School

311[04] Construction Technician, 22 modular units (2)

311[07] Electronics Technician, 45 modular units (13)

311[20] Mechanic Technician, 23 modular units (22)

311[31] Chemical Technology Technician, 38 modular units (1)

311[34] Clothing Technician, 25 modular units (1)

311[50] Mechatronics Technician, 25 modular units (7)

Basic Vocational School

514[01] Hairdresser, 29 modular units (1)

712[06] Bricklayer, 13 modular units (2)

723[04] Car mechanic, 20 modular units (2)

724[01] Electrician, 25 modular units (1)

734[02] Bookbinder, 13 modular units (1)

Post-Secondary School (141): total of 29 professions (628 modular units)

At present, parts of Or en tire programmes and handbooks are used by all vocational schools, and partly at faculties and courses offering Bachelor's and Master's degrees.



5. Conclusions, Implications

Implementation of innovative modular curricula and use of didactic means in educational process in the form of educational packages is a great pedagogical experiment, popularising modern contents and technologies of modular education in Polish vocational education. Since 2008, the implementation of modular education has been in process in over one thousand basic vocational schools, technical secondary schools and post-secondary schools.

Development of advanced production and maintenance technologies creates two opposite tendencies on the labour market. It creates the demand for new professions and higher qualifications in areas of advanced technologies application. Also, by creating innovative manufacturing technologies, it influences decrease of demand for employment, mainly of workers with poor qualifications.

For construction of the vision of future education, significant meaning is related to forecasts of development of psychology, brain physiology, sociology and philosophy, multimedia technologies defining scenarios of changes of educational methods and technologies.

These are significant conditions for the professional development And career building.

Lifelong learning, educational strategy for the development, the development of innovative technologies of the future will create favorable conditions for the development of ideas and organization of modular education technologies.

Bibliography

1. Bednarczyk, H., Figurski J. (2009), *Innowacyjne modułowe kształcenie zawodowe* (Innovative modular vocational education). Radom: ITeE – PIB.
2. Bednarczyk, H., Woźniak I., Kwiatkowski S. (ed.): (2007), *National Professional qualification standards*. Development and cooperation. Warsaw: Ministry of Labour and Social Policy.
3. Bocca, G., (1998), *Pedagogia del Lavoro*. Brescia: La Scuola.
4. Boni M., (ed.): (2008), *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski* (Report on Poland's Intellectual Capital). Warsaw: The Chancellery of the Prime Minister.
5. Delors J., (1998), *Edukacja jest w niej ukryty skarb* (Education - Learning the Treasure Within). Warsaw: SOP.
6. Driensky D., (2007), *Inżynierska pedagogika*, Bratislava: Slovak University of Technology.
7. EUROPE 2020, (2010), *Strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Message of the Commission, KOM (2010) 2010, Brussels.
8. *Global report on adult learning and education*, (2009). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
9. Maclean, R., Wilson D. (2009), *International Handbook of Education for the Changing Word of Work*. UNEVOC-UNESCO Springer.
10. Mayor F., (2001), *Przyszłość świata* (Future of the World). Warsaw: Foundation of Educational Studies and Researches.
11. Mazurkiewicz, A. (2011), *Stan wiedzy w wytypowanych dziedzinach w zakresie zrównoważonego rozwoju* (State of Knowledge in Selected Fields in the Area of Sustainable Development). POIG Expertise. Radom: ITeE – PIB.
12. Pineda, P. (2002), *Pedagogika Laboral*, Barcelona: Ariel Educación.
13. Przygotowanie się na przyszłość: opracowanie wspólnej strategii w dziedzinie kluczowych technologii wspomagających w UE (Preparation for the Future: Development of Common Strategy in the Area of Key Supporting Technologies in the EU). Brussels 2009 SEK (209/1257).
14. Rauner, F. Maclean R. (2008), *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*, UNEVOC-UNESCO, Germany.
15. Schelten, A. (2005), *Grundlagen der Arbeitspädagogik* (Rudiments of the Labour Pedagogy). Stuttgart: Frenz Steiner Verlag GmbH.

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

henryk.bednarczyk@itee.radom.pl

Professional Identity Development in Doctoral Students

Rozwój zawodowej tożsamości doktorantów

Key words: professional identity, doctoral students, curriculum in agriculture, agricultural counselling.

Słowa kluczowe: tożsamość zawodowa, doktoranci, program kształcenia rolniczego, doradztwo rolnicze

Streszczenie

Celem opracowania była odpowiedź na pytania: Jaki wpływ ma zawodowa tożsamość na doktorantów pochodzących z różnych środowisk? W jaki sposób oddziaływanie społeczne ułatwia bądź hamuje budowę zawodowej tożsamości doktorantów? W badaniu zastosowano analizę studium przypadku, która pozwala pracownikowi naukowemu uzyskać dogłębną wiedzę o opisywanym zjawisku, gdyż dotyczy rzeczywistych sytuacji. Uczestnikami badania byli doktoranci w wieku 30–34 lat wydziałów rolniczych uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych.

Introduction/Conceptual Framework

Golde (2005) examined attrition in doctoral programs in the United States and found six factors that led students to leave their programs: 1) research did not match student strengths, 2) there was a poor fit of expectations between students and their departments, 3) there was a mismatch between students and advisors, 4) students perceived faculty life as incompatible, 4) students perceived a poor job market, and 5) students felt isolated. It becomes clear that programs need to change how doctoral students are prepared when one considers that the rate of attrition in US doctoral programs holds consistently at 50% and that many of those who did graduate from doctoral programs in the 1980s and 1990s were not hired as faculty (Austin & Wulff, 2004). Golde (2005) proposed that students who remain in programs are damaged by the same factors that cause others to leave, thus addressing those factors is essential for all doctoral students' well-being. In fact, graduate programs are accused of ignoring national needs and their responsibilities to employers and students (Austin & Wulff, 2004). In order to retain doctoral students in graduate programs and prepare them for faculty positions, graduate programs should facilitate the

development of each graduate student's identity as a scholar with legitimate access to scholarly communities (Austin & McDaniels, 2006).

The doctoral experience is the first stage of the academic career, thus it is essential for students to be exposed to the skills and expectations they will perform on the job (Austin, 2002). While new faculty balance a variety of roles that sometimes conflict with each other, few doctoral students understand the demands of a faculty career (Austin, 2002; Sweitzer, 2009). As expectations for faculty evolve over time, it is not appropriate for faculty to prepare doctoral students to be clones of themselves (Austin & Wulff, 2004). Doctoral students express that their programs are too narrowly focused and fear that this preparation will not prepare them for the variety of faculty appointments they could fill throughout their careers (Austin & McDaniels, 2006; Austin & Wulff, 2004; Nyquist, Manning, Wulff, Austin, Sprague, Fraser, Calcagno, & Woodford, 1999).

Purpose/Research Questions

The purpose of this study was to understand how Agricultural and Extension Education (AEE) doctoral students studying teacher preparation develop their professional identities as they transition from classroom teachers to faculty members through the negotiation of their membership in multiple communities of practice. One's understanding of this experience can aid in structuring doctoral student experiences to facilitate the development of a professional identity that will ease entry into faculty positions. The questions that guided the research are as follows: 1) How does professional identity develop out of negotiating the boundary complexities resulting from memberships to multiple communities of practice of doctoral students in a teaching and learning agricultural education program? 2) How do social forces facilitate or inhibit the construction professional identities in doctoral students in a teaching and learning agricultural education program?

Theoretical Framework

Communities of practice. Communities of practice are a "community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise," (Wenger, 1998, p. 45). They provide the context within which one can interact with others and develop relationships with others for learning (Wenger, 1998). Members of the community move into more central participation with the community as they learn more of the tools, practices, and knowledge valued by the community. A doctoral student may begin his or her experience in graduate school as a legitimate peripheral participant – newcomer – in a community of practice that surrounds education with the intention of moving toward more central participation in the community as he or she becomes a faculty member. Faculty members serve as experts in the community.

Identity development. Individuals form identities through negotiating the meanings of experiences they have in social communities (Wenger, 1998). Participation in communities helps develop trajectories based on where one has been and where one is headed (Wenger, 1998). These trajectories facilitate the definition

of self (Wenger, 1998). One may hold trajectories in relation to multiple communities at once – inbound, peripheral, insider, boundary, or outbound (Wenger, 1998). The negotiation of multiple trajectories is part of the “constant becoming” that develops an identity (Wenger, 1998, p. 154).

Identity is an individual’s answer to the question, “who are you becoming?” and makes learning an ontological transformation (Hodges, 1998). As the question is phrased as “becoming” and not a point at which one can arrive, identity is a changing view of self and can be viewed as a trajectory (Wenger, 1998). Identity includes definition by self and others, the familiar and unfamiliar, where one has been and is going, local and global belonging, and how each component is incorporated into one identity (Sachs, 2001). The experiences a doctoral student has in his or her communities of practice and the competence he or she can display develops an identity in relation to the community and therefore a perspective relevant to the community (Wenger, 1998).

Methodology

Data collection was guided by the research questions which were developed through *a priori* propositions. The case study method allows a researcher to gain an in-depth understanding of a real-life phenomenon while considering context (Yin, 2009). This study involves a single process – professional identity formation. The unit of analysis for this study was the teaching and learning doctoral students’ cohort of second and third year students within the community of practice of their department. The researcher employed an embedded case study design (Yin, 2009). Each individual served as an embedded unit in the study of professional identity formation consistent with Lave’s (1988) suggestion that, “the whole person in action,” (p. 17), is the appropriate unit of analysis for studies seeking to understand situated learning. The researcher conducted a series of three interviews with each participant. The interview protocols were developed through the *a priori* propositions, document analysis, and participant observations. The researcher employed constant comparative analysis to develop codes and analyze the data collected in this study. Documents used and created by the participants and observations by the researcher served as the basis for the second and third round of interviews.

Participant characteristics. All participants were doctoral students in the Teaching and Learning concentration in an Agricultural and Extension Education department at a Land Grant University in the United States. Each had taught secondary agriculture for a minimum of three years before entering the program and was in his or her second year or third year of study. The participants ranged in age from thirty to thirty-four. While three of the participants were male and two were female, the researcher assigned gender neutral pseudonyms and refers to all participants with masculine pronouns to protect their identities. The participants were recruited from a small group of students thus we will not provide specifics about each participant as that would risk identifying them.

Findings

In response to the first question, “How does professional identity develop out of negotiating the boundary complexities resulting from memberships to multiple communities of practice of doctoral students in a teaching and learning agricultural education program?” doctoral students revealed that they negotiated conflicts involving the following communities of practice: 1) middle and high school teachers’ and academic communities of practice, 2) within the graduate students’ community of practice, 3) graduate students’ and academic communities of practice, and 4) National Agricultural Education’s and academic communities of practice.

The doctoral students’ responses revealed the following themes to answer the second research question, “How do social forces facilitate or inhibit the construction professional identities in doctoral students in a teaching and learning agricultural education program?”: 1) The roles one has played can facilitate or hinder access to possible identities within the Agricultural Education community of practice, 2) A participant’s affiliation with agricultural education – or lack thereof – can facilitate or hinder the development of a professional identity in relation to the Agricultural Education community of practice, 3) The relationships doctoral students have with faculty can facilitate or hinder the development of a professional identity in relation to the Agricultural Education community of practice, and 4) Being seen as able can facilitate or hinder the development of a professional identity in relation to the Agricultural Education community of practice.

Conclusions/Discussion

An overarching theme emerged to describe the entire study and suggest influences that hinder or facilitate professional identity formation (Figure 1). This theme was: Doctoral students must lose some legitimacy in their previous communities of practice to gain legitimacy with the faculty community of practice and access the faculty Discourse. Doctoral students’ ability to define themselves as “good” and to have legitimacy reinforce each other and increase access which facilitates their professional identity development in relation to the faculty community of practice.

Wenger (1998) defines legitimacy as being treated as a potential member of the community of practice and lists usefulness and sponsorship as indicators of legitimacy. Lave & Wenger (1991) postulate that it is more important to confer legitimacy to a novice than it is to teach him. Legitimacy is necessary for newcomers to the community of practice in order for them to be accepted despite their inevitable mistakes (Wenger, 1998). Thus, it is important to examine how a doctoral student gains legitimacy in the faculty community of practice and how this legitimacy facilitates or hinders the development of a professional identity.

Throughout the study, Peyton expressed a need to maintain his legitimacy in the teaching community of practice. Peyton believed that it was important for the agriculture teachers in the state to see him as legitimate in their community as exemplified when he said, “Once that was clarified, that maybe I’ve taught as long as they have, they’ve had a different frame of reference dealing with me.” He repeatedly

refers to having been a teacher and being as “teacher-friendly as possible.” Peyton’s desire to maintain his legitimacy with the teachers may have hindered his ability to gain legitimacy in the faculty community of practice as he continued to value the practitioner journals over the “elite” peer-reviewed scholarly journals. He spoke as a teacher when he said, “you could care if it’s in what journal.” Peyton serves as an example of Harris and Shelswell’s (2005) legitimation conflicts in which a participant in the community attempts to change his current community to value the skills or experiences that helped form his identity because of their significance in his previous community of practice rather than attempting to develop the skills and experiences valued by the current community of practice. When Peyton said that higher education, “hasn’t caught up to the fact that most people look at what they find to be relevant,” he is expressing the hope that the faculty community of practice will adopt a practice of the teacher community.

Fig. 1. Legitimacy, access to discourse and professional identity development

While Peyton maintained his legitimacy in the teacher community of practice, he struggled to develop it in the faculty community of practice. He felt that he “doesn’t seem as important to people,” and that he’s, “low on the totem pole.” He believes that much of this stems from being in the second group of Teaching and Learning graduate students to enter the program and that he didn’t “have the theoretical background or research background that they’ve already developed,” with “they” being the graduate students who entered the program before him. While Lave and Wenger (1991) proposed that experts in the community of practice use “benign community neglect,” to allow novices to develop learning structures with peers and near peers, Peyton viewed it as leaving him to flounder until he becomes more “important.” It is unclear if Peyton’s unwillingness to relinquish legitimacy in his teacher community of practice fueled or stemmed from his inability to gain legitimacy in his new community of practice.

The participants described feeling legitimate as well. Sidney explained feeling, “validated that we’re seen as early career,” when the faculty set high expectations for the graduate students because he felt that he was being treated as a colleague. While Sidney spoke of the faculty in general terms, Cameron’s sense of legitimacy came from his relationship with his advisor. Cameron’s relationship with his advisor was similar to the relationship that Lave & Wenger’s (1991) tailor’s apprentices had with their masters in that the master’s sponsorship of the apprentice granted him legitimacy. Cameron spoke of feeling legitimate when his advisor engaged him in authentic practice – research projects – and told him, “you’re fine, you can contribute.” Cameron’s advisor literally sponsored his legitimacy when he volunteered to serve as the advisor thus granting Cameron a spot in the program.

Doctoral students’ ability to define themselves as “good” and to have legitimacy reinforce each other and are necessary to increase access to the faculty Discourse. Once the participant has legitimacy, he has exposure to what the community defines as “good,” through his access to the community Discourse. The faculty Discourse and access to it will be discussed further in the next section while this section will focus on one aspect of the Discourse, the definition of “good”, because of its interplay with legitimacy. As the doctoral students’ current community participation was as graduate students but they were working toward participation as faculty, they needed to understand the community’s definitions of “good” for faculty and graduate students. The graduate student community developed several different concepts of what makes a “good,” graduate student.

Peyton struggled with the definition of a “good” faculty member that included pursuing grant funding. He considered it, “begging” and felt that members of the faculty were unable to complete projects because they were pursuing the next grant. His discussion with a faculty member revealed that the faculty members feel the need to adhere to the university definition of “good” in order to be granted tenure. While he recognized that it was part of the tenure process, he felt that a faculty member could incorporate working with schools into the pursuit of grants thereby meeting the university’s definition of “good” while incorporating what he believes is essential to a “good” agricultural education faculty member – interaction with school programs. Peyton’s resolves the conflict for himself saying he intends work with

schools and pursue grants. This shows a desire to meet one aspect of the community's definition of "good" and may be interpreted as an indication of a desire to belong (Rudolph, 1994).

Cameron's definition of a "good" faculty member included helping graduate students have access to the larger community of university faculty and agricultural education on a national level. He felt that faculty did not value this and felt that his access to opportunities had been limited by factors he did not understand. Cameron's belief that "good" faculty should provide access was exemplified by his story that he sends job postings to his fellow graduate students and believed that faculty should do that for the graduate students with whom they work. Peyton discussed a similar access issue when he was invited to a dinner and realized that other graduate students had not been invited. Both expressed frustration over the limited access that some graduate students experienced but felt helpless in resolving it. Jessie, however, did not see access to the community as an issue. This may indicate that he shared the faculty's definition of "good" and was therefore granted access that others were not.

Other conflicts developed out of differences in how faculty and graduate students defined "good" graduate students. Cameron believed that the faculty defined a "good" graduate student by a set of experiences that the group of students ahead of him had. He believed that the faculty wanted him to have those same experiences to be "good." He pursued other experiences that he believed to be important for his development. Sidney's definition of a "good" graduate student conflicted with the faculty as well. He believed that students were asked to prioritize their duties to the department above their course work. Though he believed it was, "not a conscious thought in people's minds," he believed that faculty thought he should be willing to miss classes – those he was taking and those he taught – when the department needed him for something. Sidney incorporated this definition of "good" by missing classes he felt weren't too important and by being willing to miss one meeting of each course each semester. He had a similar conflict when the faculty believed that the needs of some faculty in the department should override the demands of his assistantship. While Sidney recognized that "good" faculty have to balance multiple demands on their time, he resolved this conflict with the belief that priority should be given to, "the person who's signing your checks." Sidney's allegiance to his funding source differs from Peyton's allegiance to the high school programs in that Sidney believed that "good" graduate students and faculty must first serve the people who fund their projects while Peyton believed that they must serve the people who provide them with students. While Peyton's definition of "good" aligned him with the community of teachers, Sidney's aligned him more closely with the community of faculty.

Some of Peyton's frustration with the department was because he struggled to know what the faculty thought a "good" graduate student should do. He discussed that he did not know what his dissertation was supposed to look like or what he was supposed to do on some projects.

Peyton's lack of understanding of how the community defines, "good," indicates that he has been blocked from the Discourse of the community. If one does not know what he is expected to be within a community, he cannot develop an identity that will

be accepted as legitimate to the community. A doctoral student must be willing to shed some of his legitimacy in his previous professional community of practice – in this case teaching secondary agriculture – in order to participate in his new community of practice in ways that reinforce this legitimacy and give them access to the community's definition of "good."

Graduate students experienced conflicts within their academic department based on different definitions of "good" in relation to what it means to be faculty, how graduate students should be treated, and what it means to be graduate students. Conflicts developed when graduate students had different definitions of "good" than their faculty did and graduate students do not have the power to negotiate these meanings with faculty. Wenger (1998) found this conflict to be typical in communities of practice and postulated that the negotiation of them is different in each community and depends on its particular power structures. While doctoral students must have some legitimacy to access what the faculty view as "good", when they do not share the faculty's definition of "good," they are limited in further access to the community (Hodges, 1998).

Limited access to the community creates challenges for graduate students as it is essential that they be exposed to the skills necessary to be faculty and the expectations that faculty fulfill (Austin, 2002). As few doctoral students may possess an understanding of these skills and expectations when they enter their programs, limiting access to those who share the faculty's definitions of, "good" reinforces their privilege by allowing them to see themselves in terms of the community's norms and prevents others from seeing themselves as "normal," (Hallman, 1998; Hodges, 1998; Maclean & White, 2007; Sweitzer, 2009). When a doctoral student can be identified as "normal," that privilege allows him more access to the faculty Discourse.

Legitimacy within a community is essential for access to the tools and resources that the community values (Lave & Wenger, 1991). An essential step for a newcomer to a community to take in gaining legitimacy and the access that comes with it, is the expression of desire for membership that is recognized by more experienced members of the community (Rudolph, 1994). The findings discussed in the above section indicate that knowing how a community defines "good" and trying to become defined as "good" provides a sense of legitimacy in the community and the access that comes with fitting the community's norms. Each participant felt a sense of belonging to the communities in which he felt that he was "good." Previous studies have reported that an identity that is in line with the community is necessary for access to the community and is further developed through that access (Hodges, 1998; Rudolph, 1994). Thus, one cannot develop an appropriate identity for a community if he does not share that community's definition of "good."

Accessing the faculty Discourse facilitates doctoral students' professional identity development as access provides the novice with an understanding of the language and non-language "stuff" that communicates what the community values, thinks, feels, and believes thereby decreasing power differentials and allowing the novice to evaluate himself in the community's terms (Gee, 1999; Hallman, 2008; Maclean & White, 2007; Rudolph, 1994; Wenger, 1998). Access to the Discourse of a community,

through legitimate participation in the community, allows individuals to assess themselves in terms of the community's norms and to determine their positions within the community (Hallman, 2008; Maclean & White, 2007). Therefore, it is important to explore the ways that doctoral students have access to the faculty Discourse. In order to access the faculty Discourse, doctoral students must: recognize the faculty Discourse, have opportunities to access it, recognize these opportunities, and accept them.

A novice to a community of practice needs models from which he can build possible trajectories for his own identity (Wenger, 1998). The doctoral students must recognize the models they see of faculty engaging in authentic practice in order to engage in this piece of the faculty Discourse. Recognition of the faculty Discourse allows the doctoral students to see opportunities to develop relationships with faculty who will scaffold further Discourse acquisition for them (Rudolph, 1994; Wenger, 1998).

Casey and Sidney discussed being given autonomy or having ambiguity in their programs as positive experiences because they viewed ambiguity as an authentic practice of the faculty. Sidney referred to their opportunities to design and manage research projects as, "a real world experience...which hopefully prepares us better for that later." In contrast, Peyton resisted ambiguity and wanted his advisor to provide more detailed guidance because he viewed the less-defined structure as a lack of interest in his progress instead of as a chance to engage in the practice of conducting research in the same way that faculty do. Previous studies determined that doctoral students do not understand the demands of a faculty career (Austin, 2002; Sweitzer, 2009). The findings of this study suggest that doctoral students must recognize the authentic practices of faculty in order to choose to engage in these demands and gain a better understanding of them.

Jessie recognized the faculty Discourse as containing professional and social components. He was able to recognize the social aspects of the faculty Discourse and engage in them by ensuring that his interactions conveyed that he valued faculty as complete people, "not just research machines." Jessie demonstrated even greater recognition of the faculty Discourse when he was able to articulate how doctoral students were given access to it, identifying factors such as, "who's going to be really good versus who's not," "who's a better fit," and "availability and proximity," as contributing to determining who gets different opportunities to access the Discourse.

When asked when they see themselves as able to be faculty someday, Sidney and Jessie discussed the times when they felt that they had taken on the faculty roles of teaching, research and outreach. Peyton explained that earning a Ph.D. makes him feel like he can be faculty. These three participants have given outright expressions of feeling like legitimate participants and Casey is described by another graduate student as having access but Cameron may not feel that he has legitimate access to the community.

Assistantship duties played a role in providing doctoral students with opportunities for access. The participants discussed the relationship between their current assistantship duties and the professional identities they were developing. Sidney

explained that he sees himself taking on many of the same roles in the future as he currently fills in his assistantship, saying, “All of that smooshed together to be my future,” of professional development for teachers and teacher preparation. He continued, explaining how taking on faculty roles made him feel like he could be faculty and that he felt legitimized in taking on these roles when, “nobody’s told me to stop.” Jessie expressed similar feelings saying that he enjoys the roles he has taken on for his assistantship, “and I’d like to find a job where I get to do similar things.” With access to identities comes a sense of agency, that one is allowed and able to perform a role. Sidney described this saying that he believes he can be faculty when he’s, “handed responsibility.”

In order to understand the role power plays in developing professional identities, one must explore how graduate students receive access to the roles that shape how they represent themselves. The graduate coordinator for the department explained how assistantships are assigned saying:

I sit down with [the department head] and we say, “Hmm, what does he like to do? And what can we do here? Who has the skill set for this? How do we match them up?” So it isn’t really random at all. We really look at and try to match.

This was confirmed by Sidney, Jessie, Peyton, and Casey who each had experience in the roles they performed before they entered graduate school. Sidney had worked on teacher professional development within agricultural education, Jessie had experience with, and a love for, technology in education, Casey had served as a teacher mentor, and Peyton had extensive experience with FFA and SAEs. Each stated a desire to continue these roles through their graduate experiences when they were recruited for the program. Thus, graduate students gain access to roles by expressing a desire to belong to a part of the community or by having experience in a part of the community before they enter the program. This matches previous studies which postulated that experts grant access to novices who express a desire to belong and that access based on a novice’s prior experiences reinforces the privilege those experiences have granted (Hallman, 1998; Hodges, 1998; Maclean & White, 2007; Rudolph, 1994). Previous research found that an individual’s compliance with community norms determines his access to roles within a community (Hodges, 1998). This can be seen in the experiences of this study’s participants as each must possess the skills the department deems appropriate to take on different roles.

Just as opportunities to access the Discourse through the roles one plays can facilitate the development of a doctoral student’s professional identity, a lack of access can hinder the development of an identity within the community. A novice must have access to the community Discourse to understand what the community values, thinks, feels, and believes (Gee, 1999). As Rudolph (1994) found that working with experts can provide scaffolding of Discourse acquisition, graduate students who have not had the opportunity to work with a faculty member in a role they may perform in the future may be limited in developing an identity that is in line with the community. Jessie and Casey each had the opportunity to co-teach a teacher preparation course with a faculty member and Casey believed this led to being viewed as an

instructor by the pre-service teachers. Peyton and Cameron felt they had limited experience working with the pre-service teachers and that this limited their ability to talk about teacher preparation in a way that would be valued in a job interview. Thus, they felt that they had been given limited opportunities to access the Discourse and little support in acquiring the pieces of it that relate to teacher preparation. However, Cameron explained that he was unsure of how other graduate students received the opportunity to co-teach teacher preparation courses. He did not know if the doctoral students had been asked to teach or if they had asked faculty for the opportunity. This further indicates that Cameron did not access the faculty Discourse as he was not able to understand how opportunities for access were granted.

A doctoral student's ability to fit the norms of the community can facilitate opportunities for access to the Discourse as well. Hodges (1998) asserted that access to a community of practice can be limited by personal factors that do not fit the norms for the community. Sidney's experience with National FFA is an example of access being limited by personal factors. Sidney perceived limited access to the Discourse of National Agricultural Education, particularly The National FFA Organization. He explained that this came from a lack of participation in FFA activities from a young age. All other participants had strong FFA backgrounds as high school students and Sidney compared his access to theirs. He perceives that FFA is "for Christian white kids and they talk about Jesus," and that his peers, "had the FFA upbringing that I didn't have." As he does not believe that he possesses the appropriate personal factors for access, nor does he want to, he does not work with National FFA in the same capacity as his peers. Thus he has not accessed the FFA piece of the Discourse belonging to National Agricultural Education and does not want to incorporate FFA into his career.

Casey, Peyton, and Cameron, however, possess the appropriate personal factors for access to the National FFA community of practice. Each described his FFA experiences in high school – and for Cameron, as a child in the community – as contributing to his career decisions. Casey and Peyton state that FFA is the reason they went to Land Grant Universities and majored in Agricultural Education and Cameron recognizes that it has guided his career decisions. Cameron and Peyton each discussed considering careers with state or national FFA programs while Casey stated that he hopes to maintain his work with FFA throughout his career. The experiences that Sidney, Casey, Cameron, and Peyton relate about their access to FFA indicates that access is granted to those who embody community norms and that this access reinforces their privileged status by allowing them to continue to shape themselves in what the community considers normal which allows for further access.

Participants expressed different levels of access to the faculty Discourse. Peyton believed that he did not have a community expert to scaffold his acquisition of the Discourse and felt that his access was blocked by being a year behind other graduate students in his progress. His lack of understanding of the community's expectations indicates that he has not been given access to the faculty Discourse as he does not know what they value. Cameron felt limited in his access as well. He had established a trusting relationship with one faculty member but his lack

of understanding of how decisions related to graduate students were made demonstrates that he has not been able to access the Discourse of the faculty community. Sidney and Casey were each given access to multiple faculty communities' Discourses through relationships they had developed with faculty in the agricultural education department and in other departments. They expressed understandings of how faculty operate within their department and in other departments across the university. They understood their roles within the department and could see the relationships between who they were during the study and who they would be in the careers as faculty. Their access to other faculty Discourses allowed them to imagine professional identities in other education departments leaving them, as Casey explained, "not 100% tied to the context of Agricultural Education." Jessie had access to the faculty Discourse through his relationships with faculty in the agricultural education department. Jessie explained the efforts he took to develop personal relationships with faculty and these lead to his access to the more personal aspects of the faculty Discourse.

Sidney and Jessie discussed understanding when one is being given access and then accepting that access. While all of the graduate students talked about the closed-door faculty sessions and Casey, Jessie, and Sidney admitted to not wanting to know everything that the faculty talk about, Sidney and Jessie spoke of feeling represented by faculty because they've, "already had some input," through discussions with faculty who are, "just trying to get the feeling of the graduate students."

Each doctoral student had opportunities to access the faculty Discourse throughout his program. All of the participants were engaged in research projects relevant to their area of study. All of the participants worked with faculty to supervise pre-service teachers during their student teacher internships and Casey, Jessie, and Peyton had opportunities to teach the pre-service teachers before their student teaching internships. Sidney had the opportunity to co-teach a graduate class with faculty in another department. Cameron, Jessie, and Sidney each taught undergraduate courses, and all of the doctoral students engaged in outreach activities with faculty such as developing and implementing teacher professional development, FFA activities, and Cooperative Extension programming. Sidney explained how taking these opportunities facilitated his professional identity development saying he felt like it was possible for him to be a faculty member in the future, "when you are taking on roles that you see faculty doing."

There were times, however, when graduate students did not accept opportunities for access to the faculty Discourse. Cameron explained getting a glimpse of faculty life and deciding, "I have no desire to be faculty. If this is what it's like, I'm this unhappy, then this is not what my life is going to look like in the future." Rejecting access to the faculty Discourse by leaving the community and expressing a desire not to belong has altered Cameron's professional identity development as he does not see himself as faculty in the future and has chosen to take another professional identity within agricultural education. When Peyton resisted opportunities to work as faculty do – with ambiguity – he was rejecting access to the faculty Discourse. This has hindered Peyton's development of a professional identity as a faculty member as

evident when he speaks as a teacher and states that he sees himself going back to teaching high school agriculture.

Doctoral programs should scaffold the community Discourse purposefully. Faculty should assign roles intentionally to students who exhibit some of the community's definition of "good" but with a consideration for those who need to develop the components of legitimacy that they lack. Further, faculty should help doctoral students become aware of the legitimacy and access that they have. Doctoral students should be informed as to why they are receiving opportunities for access so that they understand that these opportunities relate to faculty roles within the Discourse. In order to implement these recommendations, doctoral programs may offer a first-year graduate student seminar that addresses conceptions about faculty roles, roles graduate students are asked to fill, and how the two are connected. Further, programs should ensure that graduate students are performing authentic tasks and roles of faculty members.

Bibliography

1. Austin, A.E., & McDaniels, M. (2006). Using doctoral education to prepare faculty to work within Boyer's four domains of scholarship. *New Directions for Institutional Research*, 129.
2. Austin, A.E., & Wulff, D.H. (2004). The challenge to prepare the next generation of faculty. In D. Wulff & A. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
3. Hodges, D.C. (1998). Participation as dis-identification with/in a community of practice. *Mind, culture, and activity*, 5(4), 272-290. doi: 10.1207/s15327884mca0504_3.
4. Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
5. Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161.
6. Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
7. Yin, R.K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage Publications.

Katherine E. McKEE

Virginia Tech Blacksburg, VA, USA
e-mail: kemckee2003@gmail.com

Donna WESTFALL-RUDD

Virginia Tech Blacksburg, VA, USA

Edukacja zawodowa w walce z ubóstwem w Wietnamie

Vocational education in the fight against the poverty in Vietnam

Słowa kluczowe: edukacja zawodowa, bieda, ubóstwo, programy rządowe, finansowanie, rezultaty.

Key words: vocational education, poverty, government programmes, funding, results.

Abstract

In the article it was presented the strategy, the government programmes and the practical results of the vocational education development on the basis of an analysis of the economic situation in Vietnam, scale of social exclusion and poverty.

Ludność

Liczba ludności: Zgodnie z ogólnymi danymi statystycznymi z roku 2009 Wietnam zamieszkuje 85,8 mln mieszkańców. Średni roczny przyrost demograficzny w latach 1999–2009 wynosił 1,2%. Ludność w wieku produkcyjnym (15–60 lat) wynosi 69%, jednak jedynie 13% z nich posiada pozaakademickie wykształcenie zawodowe. Grupy etniczne: W Wietnamie żyją 54 grupy etniczne, 86,2% z nich należy do grupy etnicznej Kinh. Mniejszości z porównywalną liczbą ludności to: Tày, Thái, Mường, Khmer, Hoa, Nùng, Hmông, Dao, Êđê, Cham... Większość mniejszości żyje na terenach górskich na północy, północnym-zachodzie lub na zachodnim obszarze górskim oraz w delcie rzeki Mekong na południu.

Poziom wykształcenia: Odsetek osób potrafiących pisać i czytać wynosi w Wietnamie w sumie 93% i na obszarach miejskich jest wyższy niż na wiejskich.

Przychody osób ubogich w Wietnamie: Według kryteriów ubóstwa rządu wietnamskiego w latach 2006–2010 ludzie na obszarach wiejskich zarabiający poniżej 200 000 VND (około 11 USD) miesięcznie uważani są za ubogich, natomiast na terenach miejskich zarabiający poniżej 260 000 VND (około 14 USD) miesięcznie. Według tych kryteriów w Wietnamie jest około 17–18 milionów ubogich, którzy mieszkają głównie w 62 dystryktach w oddalonych regionach górskich. Wielu z nich należy do mniejszości narodowych.

Przyczyny ubóstwa

Kryteria ubóstwa określone przez United Nations Development Programme (UNDP) są jednakowe dla wszystkich krajów, jednak przyczyny ubóstwa mogą być różne. W Wietnamie są to głównie:

- Uboga ludność jest zazwyczaj sumienna, lecz wydajność pracy jest niska.
- Ubodzy nie posiadają żadnego kapitału, a dochody nie pokrywają podstawowych wydatków.
- Dysponują zazwyczaj niskimi kwalifikacjami lub nie posiadają wykształcenia. Nie posiadają także wiedzy z zakresu zastosowania nowych technologii w produkcji.
- Odsetek zatrudnienia jest niski. Na jednostkę nie przypada także wystarczający obszar ziemi uprawnej, a brak możliwości zatrudnienia prowadzi do poczucia sytuacji bez wyjścia wśród ubogiej ludności.
- Brakuje koniecznej infrastruktury (transport, Internet, telefony...) na obszarach wiejskich. Niewielkie możliwości transportowe prowadzą do tego, że wytworzone produkty nie mogą zostać dostarczone na rynek w celu ich sprzedaży. Brakuje również możliwości magazynowania i przetwarzania produktów rolniczych, co prowadzi często do ich zepsucia. Obecnie produkty te są produkowane przez różnych producentów, są niskiej jakości i są przeznaczone do konsumpcji w miejscu ich wytworzenia. Przy produkcji brakuje czynników rynkowo-gospodarczych.
- Kolejną przyczyną ubóstwa są trudne warunki naturalne w niektórych regionach, które co roku nawiedzane są przez susze i powodzie. Także na obszarze wysokogórskim, gdzie żyje duża liczba ubogiej ludności, nie jest możliwa uprawa ziemi.

Sukcesy w zwalczaniu ubóstwa w Wietnamie

Szacunki organizacji międzynarodowych. W swojej opinii z 31 sierpnia 2010 niezależny ekspert ds. praw człowieka i ubóstwa UNDP, Magdalena Sepulveda, zaznaczyła, że Wietnam powinien zwiększyć starania i inwestycje w intensywniejsze postępy w zwalczaniu ubóstwa. Według oficjalnych danych statystycznych odsetek ubogich (według wietnamskich kryteriów) w Wietnamie zmniejszył się z 56% w 2005 roku do 10% w roku 2010. Magdalena Sepulveda przyznała, że Wietnam poczynił określone postępy w rozbudowie infrastruktury oraz dostępie do niej dla różnych mniejszości etnicznych, lecz nadal istnieje spore zapotrzebowanie na dalsze zmiany. Jej zdaniem rząd wietnamski powinien poświęcić większą uwagę zwalczaniu ubóstwa w celu zredukowania odsetka ubóstwa do 13%. Proces zwalczania ubóstwa jest skomplikowany i wymaga włączenia różnych partnerów społecznych.

Sprawozdanie Global M&M dotyczące milenijnych celów rozwojowych (MDG) oraz Bank Światowy potwierdzili 9 maja 2010 r. w Hanoi: „Wietnam nabrał imponującego tempa rozwoju gospodarczego i zwalczania ubóstwa”.

Niektóre międzynarodowe organizacje i eksperci określili Wietnam jako „model”, „historię sukcesu”, „bajkową historię” w procesie zwalczania ubóstwa.

Działania rządu wietnamskiego. Wietnam podpisał deklarację ONZ zawierającą 8 celów: zwalczanie skrajnej biedy i głodu; realizację ogólnej edukacji szkolnej; wspieranie równości płci; zmniejszenie śmiertelności dzieci; poprawienie stanu zdro-

wia matek; zwalczanie AIDS oraz innych chorób; zapewnienie trwałości ekologicznej; stworzenie światowego partnerstwa rozwoju.

Osiągnięcie tych celów pośrednio i bezpośrednio pomoże Wietnamowi w trwałym zredukowaniu lub zwalczeniu ubóstwa. W maju 2002 wietnamski premier podpisał „Obszerną strategię rozwoju i zwalczania ubóstwa” (CPRGS), pełną, szczegółową i dopasowaną strategię, która jest zgodna z milenijnymi celami rozwoju ONZ.

Rząd wietnamski podjął już wiele istotnych działań. Jednym z nich jest implementacja Narodowego Programu Celowego Zmniejszania Ubóstwa w latach 2006–2010 mająca na celu zredukowanie narodowego odsetka z 22% w roku 2006 do 10–11% w roku 2010. W wyżej wymienionych latach postawiono sobie następujące cele:

- Wynagrodzenie grup ubogich zostanie podniesione o 1,45 w stosunku do roku 2005.
- Dla biednych komun zostanie stworzona konieczna infrastruktura.
- Sześć milionów biednych rodzin otrzyma kredyty bankowe z korzystnym oprocentowaniem.
- 4,2 miliona ubogich rodzin weźmie udział w szkoleniach z zakresu rolnictwa, leśnictwa i rybołówstwa.
- Dla 1,5 miliona osób zostanie obniżona lub zniesiona opłata za kształcenie zawodowe.
- Leczenie medyczne będzie w 100% bezpłatne.
- Dla 19 milionów ubogich uczniów zostanie obniżona lub zniesiona opłata za szkołę.
- 500 000 gospodarstw domowych otrzyma pomoc przy budowie nowych domów.
- 98% ubogiej ludności potrzebuje bezpłatnej pomocy prawnej.

Istniejące problemy i trudności. Proces zwalczania biedy w Wietnamie osiągnął znaczące sukcesy i cieszy się międzynarodowym uznaniem. Jednakże istnieją jeszcze inne problemy:

- Odsetek ubogich wśród grup etnicznych został jedynie w niewielkim stopniu obniżony, ponieważ zwalczanie ubóstwa w tych grupach napotyka wiele trudności takich, jak tradycje, zwyczaje, wiedza, niskie kwalifikacje zawodowe, brak zasobów oraz chęci wyjścia z biedy.
- Rezultaty zwalczania ubóstwa nie są jeszcze trwale zakorzenione; liczba gospodarstw domowych znajdujących się blisko granicy ubóstwa jest nadal duża.
- Liczba gospodarstw domowych, które rocznie popadają w ubóstwo, jest nadal zbyt wysoka.

Proces zmniejszania ubóstwa stanowi dla Wietnamu w najbliższym czasie nadal duże wyzwanie.

Edukacja zawodowa – kluczowe rozwiązanie

Na podstawie analizy przyczyn ubóstwa wietnamski rząd widzi w edukacji zawodowej kluczowe rozwiązanie dla trwałego zwalczania ubóstwa, ponieważ kształcenie tego typu ma dla ubogich następujące korzyści:

- Wiara w siebie, chęć wyjścia z biedy oraz zdobycia wystarczających dochodów.

– Podczas procesu kształcenia zawodowego ubogim przekazywane są umiejętności i wiedza. W wyniku tego podnosi się poziom wykształcenia wśród ubogich, a wraz z nowymi kompetencjami ubodzy mogą dalej się rozwijać, wyjść z biedy i zdobyć dochody. Są to istotne czynniki, jakie niesie ze sobą edukacja zawodowa.

– Większe szanse znalezienia pracy. Poprzez naukę zawodu ubodzy mają większe szanse na znalezienie pracy lub założenie własnej działalności.

– Zwiększenie wydajności pracy i dochodów. Podczas nauki zawodu osoby kształcące się uczą się procesów technologicznych. Zdobywają kwalifikacje i uczą się korzystać z narzędzi, co podwyższa wydajność ich pracy, a co za tym idzie również wynagrodzenie.

– Efektywność korzystnych kredytów w celu zdobycia pracy. Kiedy ubodzy zdobywają wykształcenie zawodowe i w wyniku tego otrzymują kredyt, są w stanie samodzielnie produkować lub oferować usługi. To doświadczenie potwierdziło się w wielu wietnamskich wsiach i komunach. Wykształcenie zawodowe daje ubogim wędkę zamiast ryby. To rozwiązanie zyskuje na znaczeniu dla ubogich w Wietnamie, ponieważ jego mieszkańcy są z natury pracowici i sumienni.

Ponieważ edukacja zawodowa stanowi główny czynnik zwalczania ubóstwa, wietnamski rząd podjął następujące decyzje:

- Organizacja Generalnego Dyrektoriatu Edukacji Zawodowej (GDVT) w roku 1998, który jest podporządkowany Ministerstwu Pracy, Osób Niepełnosprawnych i Spraw Socjalnych (MoLISA).
- Zgromadzenie Narodowe uchwaliło w roku 2006 ustawę dotyczącą kształcenia zawodowego.
- Dopuszczono program celowy dotyczący reformy kształcenia zawodowego.
- 27 listopada 2009 r. dopuszczono program celowy „Edukacja zawodowa osób pracujących w regionach wiejskich do roku 2020”.

Wietnamski rząd stworzył specjalne programy finansowane ze środków budżetowych obszaru centralnego i lokalnego oraz środków z ODA:

- Koncepcja „Wsparcie w edukacji zawodowej dla kobiet, zdobywanie pracy w latach 2010–2015”.
- Koncepcja „Wsparcie młodzieży w edukacji zawodowej oraz zdobywaniu pracy w latach 2008–2015”.
- Otwieranie instytucji kształcenia zawodowego dla osób niepełnosprawnych i sierot w różnych miejscach.
- Rozbudowa systemu edukacji zawodowej we wszystkich prowincjach i dystryktach.

Z pomocą wymienionych decyzji oraz ustaw w Wietnamie tworzony jest istotny dla rynku pracy i ukierunkowany na jego potrzeby system edukacji zawodowej. Fundamentalnymi cechami tego systemu są: stworzenie korzystnych warunków dla osób zdolnych do pracy pod wszystkimi warunkami, jak i dostęp usług kształcenia zawodowego i zakładania własnej działalności.

Dywersyfikacja wykształcenia zawodowego. Każdy ma prawo, niezależnie od możliwości finansowych oraz obszarów zawodowych, do ukończenia instytucji edukacji zawodowej. Instytucje kształcenia zawodowego są różnej wielkości. Obecnie 30% in-

stytucji edukacji zawodowej jest prywatna. Czas jej trwania wynosi od półtora roku do trzech lat na poziomie podstawowym, średniozaawansowanym oraz kolegiальnym.

Krótkoterminowe kształcenie zawodowe odbywa się na kursach i trwa kilka dni, tygodni lub miesięcy w centrach treningowych, zakładach pracy lub przedsiębiorstwach rolniczych (np. kształcenie zawodowe może odbywać się bezpośrednio w warsztatach rzemieślniczych. Uczniowie uczą się m.in. wydajnej uprawy różnych gatunków ryżu i owoców w takich gospodarstwach rolnych, których właściciele odnoszą sukcesy w uprawie).

Różnorodność obszarów zawodowych

Wietnam jest w trakcie procesu integracji i rozwoju, dlatego wprowadzanych jest wiele nowych obszarów zawodowych. Nowe zawody i nowe usługi są sprawnie wprowadzane przez instytucje kształcenia zawodowego oraz centra zastosowania i transferu nowych technologii.

Istnieją dwie fundamentalne formy edukacji zawodowej, w których udział mogą brać ubogie grupy ludności:

- Formalne kształcenie zawodowe w instytucjach kształceniowych. W wyniku programu zmiany struktury pracy zatrudnienie przesuwa się od rolnictwa do obszarów przemysłu i usług, przy czym staje się konieczne kształcenie większej liczby osób w formalnym toku kształcenia zawodowego dla przemysłu i usług.
- Krótkotrwałe kształcenie zawodowe: kształcenie zawodowe dla osób pracujących i ubogich w regionach rolniczych mające na celu znalezienie pracy w miejscu zamieszkania.

Zniesienie lub obniżenie opłaty szkolnej. Państwo przyjęło zasadę znoszenia lub obniżania opłat za kształcenie osobom z niskimi dochodami.

Zniesienie lub obniżenie opłaty za kształcenie oraz finansowanie podstawowych kosztów (jedzenie, dojazd...) dotyczy zarówno osób, których obszary rolne zostały przeznaczone pod uprzemysłowienie, jak i ubogich osób.

Zniesienie lub obniżenie opłaty za kształcenie obowiązuje również dla osób ubogich z mniejszości etnicznych, którzy pracują na umowę za granicą lub odbywają kształcenie na wychowawcę w przedszkolu.

Cel kształcenia zawodowego: więcej miejsc pracy i wyższe wynagrodzenie.

Osoby ubogie potrzebują zatrudnienia. Będą one uczyły się zawodu tylko wtedy, gdy po ukończeniu kształcenia będą mogły dostać pracę. Dlatego też kształcenie zawodowe musi być ściśle związane z pośrednictwem pracy.

Rozwiązania:

- Korzyści przy użytkowaniu ziemi i obniżenie podatków dla firm zatrudniających dużą liczbę pracowników.
- Wspieranie firm, które inwestują w ubogich regionach oraz zatrudniają ubogie osoby.
- Integracja trwałych celów ograniczania ubóstwa w socjalno-ekonomicznym planie rozwoju każdego regionu.

- Wspieranie projektów inwestycyjnych (zalesienie, pielęgnacja lasu, uprawa roślin przemysłowych, hodowla ryb, turystyka ekologiczna) w odległych regionach poprzez politykę preferencyjną.

Rozwój roli organizacji społecznych. Organizacje społeczne (np. Unia Kobiet, związki rolników, weteranów, ogrodników, pszczelarzy, Stowarzyszenie Młodych Przedsiębiorców, Stowarzyszenie Edukacji Zawodowej, Stowarzyszenie Ochrony Niepełnosprawnych itd.) odgrywają ważną rolę w kształceniu zawodowym oraz przy zdobywaniu pracy, ponieważ one najszybciej i najdokładniej odczytują zapotrzebowanie wśród ubogich. Organizacje te są włączane w doradztwo lub do komentowania ustaw i mechanizmów edukacji zawodowej oraz aktywnie biorą udział w kampanii Funduszu edukacji zawodowej dla ubogich.

Wyniki

Po czterech latach implementacji Narodowego Programu Celowego Zwalczania Ubóstwa Wietnam postawione sobie cele osiągnął rok wcześniej, niż zakładano. Niektóre z celów zostały nawet lepiej zrealizowane:

- Sześć milionów gospodarstw otrzymało korzystne kredyty;
- Przeprowadzono 4,2 miliona kursów z zakresu upraw rolniczych, leśnych i hodowli wodnej dla ubogich gospodarstw;
- Dla 1,5 miliona osób obniżono lub zniesiono opłaty za kształcenie, 69% osób uczących się znalazło pracę po zakończeniu kształcenia;
- Liczba instytucji kształcenia zawodowego rośnie we wszystkich prowincjach i miastach;
- Wietnam odnowił i rozwinął 1450 tradycyjnych wiosek rzemieślniczych oraz przeprowadzono kształcenie w 46 tradycyjnych zawodach. Około dwóch milionów kobiet znalazło pracę;
- Według danych MoLISA z pomocą Narodowego Programu Celowego zwalczania ubóstwa w latach 2006–2010 obniżono odsetek ubogich z 22% (2005) do 10–11% (2010).

Wietnamskie Stowarzyszenie Edukacji Zawodowej (VVTA) jest organizacją społeczną założoną przez ministra spraw wewnętrznych zgodnie z decyzją nr 74/QĐ-BNV z 1 lutego 2008 roku. Administracyjnie podlega Ministerstwu Pracy, Osób Niepełnosprawnych i Spraw Socjalnych.

- VVTA ma 509 członków, są to zarówno instytucje kształcenia zawodowego, firmy, jak i naukowcy dziedzin nauk społecznych i wychowania.
- VVTA reprezentuje interesy członków oraz instytucji kształcenia zawodowego na terenie Wietnamu.
- VVTA brała aktywnie udział w doradzaniu i komentowaniu państwowych ustaw i mechanizmów oraz przeprowadzała liczne zadania naukowe na zlecenie ministerstwa oraz rządu, jak np. tworzenie nowych programów kształcenia zawodowego, opracowywanie tematów dotyczących przekazywania wiedzy z zakresu gospodarki i działania zakładów, a także rozbudowę zawodów społecznych.

– VVTA wydaje czasopismo „Zawód i życie” i na zlecenie państwa prowadzi kampanię medialną, doradztwo w kształceniu zawodowym oraz pośrednictwo pracy dla rolników i pracowników.

– VVTA współpracuje z następującymi organizacjami: ILO, UNICEF, GIZ, GENEV (Hiszpania), AFD (Francja) oraz z wieloma innymi.

Nguyen THI HANG

Przewodnicząca Wietnamskiego Stowarzyszenia Edukacji Zawodowej,
była Minister Pracy, Osób Niepełnosprawnych i Spraw Socjalnych

Tłumaczenie **Anna FALKIEWICZ**

na podstawie: „Armutsbekämpfung durch berufliche Bildung”,
redaktion: P.Backfisch, Ch. Beier, EVBB, Lissabon 2010, s. 47–54.

Izabela SEREDOCHA

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

Rola uniwersytetów trzeciego wieku w procesie pomyślnego starzenia się

The role of Universities of the Third Age
in the process of satisfactory ageing

Słowa kluczowe: uniwersytet trzeciego wieku, aktywność, starość, edukacja.

Key words: University of the Third Age, activity, old age, education.

Abstract

In the 21st century non-governmental organisations, including Universities of the Third Age, are said to have an essential role in social policy orientated on elderly people. They make up institutional and well-working form of education of elderly people, which is conducive to their activity, makes life independency higher as well as gives the feeling of self-realisation and development.

The research conducted shows that the need for broadening knowledge, conditioned by changes in the environment and interest in the world, is clearly identified with the students of the university of the third age. Moreover, they are aware that membership of the university makes their lives more attractive and worthy.

Wstęp

Systematycznie zwiększająca się liczba osób w wieku poprodukcyjnym w Polsce i na świecie, niewystarczająca pomoc państwa wobec tej grupy społecznej rodzą potrzebę stwarzania warunków sprzyjających pobudzaniu aktywności w jesieni życia i zachowaniu życiowej autonomii. W XXI w. istotną rolę w polityce społecznej zorientowanej na osoby starsze przypisuje się organizacjom pozarządowym, w tym uniwersytetom trzeciego wieku. Stanowią one instytucjonalną i sprawnie działającą formę edukacji osób starszych, która sprzyja życiowej aktywności, wyzwala i zaspokaja potrzeby poznawcze, przeciwdziała alienacji i wykluczeniu społecznemu, zwiększa życiową samodzielność, daje poczucie samorealizacji i rozwoju oraz podnosi samoocenę. To wszystko składa się na proces tzw. pomyślnego starzenia się.

Stosunek do starości

Starość uważana jest za najbardziej skomplikowaną fazę życiową z uwagi na wielość trudnych zadań, których wykonywanie bardziej niż w innej fazie rozwoju związane jest zarówno z procesami biologicznymi, psychicznymi, jak i zmianami w sferze społecznej aktywności jednostki¹. Jedną z widocznych oznak starości jest systematyczne zmniejszanie zakresu interakcji społecznych uwarunkowane utratą sił fizycznych oraz zakończeniem życia zawodowego².

Starość postrzegana jest w Polsce jako okres dezaktywizacji i bierności, powolnego wycofywania się z różnych form aktywności dnia codziennego. Obecnie wiąże się z oczekiwaniami wobec państwa dotyczącymi zabezpieczenia środków do życia dla tej grupy społecznej. Tymczasem Polacy będą musieli oswoić się z myślą ponoszenia odpowiedzialności za swoją przyszłość i podjąć w tym kierunku działania jeszcze w okresie aktywności zawodowej³. Konieczność tych zmian jest uzasadniona, gdyż z przeprowadzonych badań wynika, iż na przedpolu starości, a więc w wieku 45–65 lat, dominuje orientacja na teraźniejszość a nie na przyszłość, nie podchodzi się do życia w kontekście długookresowego planowania, nie posiada się strategii życiowej⁴.

Zmianie musi także ulec sposób postrzegania siebie i swoich możliwości społecznych, fizycznych, intelektualnych w okresie jesieni życia. Mieszkańcy wsi oraz osoby legitymujące się niskim poziomem wykształcenia i niskimi dochodami częściej postrzegają siebie jako osoby starsze. Ponadto na wsi gorzej traktuje się osoby starsze, nadmiernie je wykorzystując w gospodarstwie domowym i korzystając z ich często skromnych dochodów⁵.

¹ B. Sztatur-Jaworska, *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, Warszawa 2000, s. 33–34 [za:] J. Wawrzyniak, *Oblicza starości. Biografie jako źródło czynników adaptacyjnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2009, s. 13.

² J. Wawrzyniak, op.cit., s. 18.

³ P. Szukalski, *Podsumowanie z badań: wnioski i rekomendacje*, [w:] P. Szukalski (red.), *To idzie starość. Postawy osób w wieku przedemerytalnym*. Raport z badań, Fundacja Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 2008, 13.

⁴ P. Szukalski, op.cit., s. 14.

⁵ J. Halik, *Starzenie się społeczeństw jako proces demograficzny*, [w:] J. Halik (red.), *Starzy ludzie w Polsce. Społeczne i zdrowotne skutki starzenia się społecznego*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2002, s. 15, 21.

Postawa wobec starości jest także wynikiem wielu zależności psychicznych i biologicznych, w tym cech charakteru, osobowości, temperamentu, doświadczeń życiowych, jakości przeżyć, stanu zdrowia i kondycji fizycznej. Jest też uwarunkowana takimi czynnikami społecznymi, jak: prestiż, status, stan rodzinny, status ekonomiczny, charakter wykonywanych zajęć zawodowych i pozazawodowych. Istotna jest także kwestia potrzeb pozamaterialnych, w tym poczucie użyteczności, realizowanie własnych dążeń, samorozwój.

Teoria pomyślnego starzenia się

Przeprowadzone na przełomie XX i XXI wieku przez Polskie Towarzystwo Gerontologiczne badania dowiodły, iż po przejściu na emeryturę Polakom towarzyszy poczucie osamotnienia i deprywacja innych potrzeb psychospołecznych. Dotkliwie odczuwalny jest brak kontaktów społecznych, pozycji, prestiżu, społecznej tożsamości człowieka czynnego zawodowo, poczucia użyteczności i wartości swojego dorobku życiowego, pojawia się świadomość zablokowania możliwości samorealizacji. Wycofywanie się z różnych form aktywności społecznej częstokroć nie jest procesem dobrowolnym. Funkcjonowanie ludzi starszych poza głównym nurtem życia społecznego ma swoje uwarunkowania w kulturowych postawach Polaków⁶. Spędzanie wolnego czasu głównie przed telewizorem lub poświęcanie go przede wszystkim najbliższym członkom rodziny, co potwierdzają liczne badania⁷, nie sprzyja zmianie aktywności poznawczej i nawiązywaniu nowych interakcji społecznych. Tymczasem, jak dowodzi literatura przedmiotu, struktura i hierarchia odczuwanych potrzeb w starszym wieku pozostaje bez zmian, modyfikacji ulega jedynie ich intensywność. Szczególnie mocno odczuwana jest potrzeba bezpieczeństwa psychicznego i przynależności do grupy, bycia we wspólnocie, afirmacja siebie i świata⁸.

W związku z powyższym koniecznym staje się zmiana modelu życia osób starszych. Musi pozostawać on w opozycji do wycofywania się z dotychczasowych ról społecznych i różnych form uczestnictwa społecznego, czemu towarzyszy osłabienie więzi emocjonalnej ze światem zewnętrznym, poczucie braku możliwości oddziaływania na życie społeczne, deprywacja aktywności.

Aktywny sposób życia staje się obecnie antidotum na wiele ograniczeń i dysfunkcji wynikających ze starości. Aktywność ta winna mieć charakter wieloaspektowy zarówno w wymiarze fizycznym, jak i umysłowym. Może i powinna być inicjowana i rozwijana w organizacjach społecznych, w ostatnich latach obserwuje się bowiem wyraźny wzrost tendencji do angażowania się w różnego rodzaju działania obejmujące sferę pozarodziną i dotyczące sfery lokalnej.

⁶ M. Niezabitowski, *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice 2007, s. 7–9, 84.

⁷ Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Wydawnictwo ITeE – PIB, Radom 2009.

⁸ A. Leszczyńska-Rejchert, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn 2005, s. 67–68.

Wraz ze zmianą stylu życia rośnie wśród seniorów świadomość własnych praw nie tylko socjalnych, ale także edukacyjnych, co przekłada się na samoocenę. Poprawa stanu zdrowia i wzrost świadomości własnych praw mają związek z koncepcją pomyślnego starzenia się, coraz częściej utożsamianą z aktywnym starzeniem się. Zakłada ona konieczność dostępu do trzech newralgicznych sfer warunkujących jakość życia: zdrowia, samodzielności i produktywności. Pomyślne starzenie uwarunkowane jest aktywnością na różnych poziomach życia, która ma charakter prewencyjny. Wymaga to stworzenia odpowiednich warunków instytucjonalnych i prawnych, jest jednak korzystne, gdyż aktywność dostosowana do stanu zdrowia przekłada się na samodzielność osób starszych, a zatem oznacza mniejsze obciążenie społeczeństwa.

Teoria pomyślnego starzenia się uwzględnia społeczną produktywność, a więc zdolność osób starszych do produkowania nowych wartości, powiększania zasobów, z których korzysta cała społeczność. Może się ta produktywność przejawiać w wykonywanej odpłatnie pracy, w stabilizującym wpływie na popyt rynkowy czy we wzroście bezpieczeństwa (osoby starsze popełniają stosunkowo mało przestępstw) oraz w coraz bardziej popularnej w krajach zachodnich działalności wolontarystycznej.

Wyznacznikami pomyślnego starzenia się są: niski poziom niepełnosprawności, wysoki poziom samodzielnego funkcjonowania fizycznego i umysłowego oraz aktywne zaangażowanie w życie i zainteresowanie różnymi jego formami⁹.

Pomyślne starzenie się wymaga podjęcia działań przygotowawczych już w okresie aktywności zawodowej. Winny one mieć¹⁰:

- wymiar ekonomiczny – oszczędzanie na starość;
- wymiar zdrowotny – prozdrowotny tryb życia;
- wymiar społeczny – budowanie i podtrzymywanie relacji międzyludzkich w ramach rodziny, sąsiedztwa, przyjaźni i innych typów związków;
- wymiar przestrzenny – organizacja przestrzeni, w której się egzystuje, w tym lokalizacja i urządzenie mieszkania;
- wymiar technologiczno-edukacyjny – konieczność pozyskiwania nowej wiedzy i umiejętności, nadążanie za rozwojem technologicznym, poznawanie złożoności świata społecznego;
- wymiar polityczny – konieczność przestrzegania zasad sprawiedliwości międzypokoleniowej.

Przygotowanie do starości należy zatem rozpatrywać w kontekście koncepcji aktywnego starzenia się. Oznacza to umożliwienie ludziom starszym prowadzenie produktywnego życia w sferze społecznej i gospodarczej, wspieranie wyborów dotyczących zarządzania własnym czasem¹¹.

Teoria aktywności wskazuje na możliwości adaptacji człowieka do życia w starości, rysuje szanse kontynuowania dotychczasowych ról społecznych i podejmowania

⁹ P. Szukalski, *Starzenie się ludności – wyzwanie XXI wieku* [w:] P. Szukalski (red.), *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2009, s. 31–36.

¹⁰ Szukalski P., *Przygotowanie do starości jako zadanie dla jednostek i zbiorowości*, [w:] P. Szukalski (red.), *Przygotowanie...* op.cit. s. 43–51.

¹¹ Tamże, s. 53.

nowych¹². W starszym wieku aktywność edukacyjna pełni funkcję: profilaktyczną, adaptacyjną, terapeutyczną, kompensacyjną i integracyjną¹³. Aktywność intelektualną w sposób profesjonalny i wielowymiarowy rozwijają uniwersytety trzeciego wieku.

Cele uniwersytetów trzeciego wieku

Uniwersytety trzeciego wieku (UTW) stanowią przykład środowisk pobudzających aktywność osób starszych, ich rozwój społeczny i osobowościowy¹⁴. Organizacje te stanowią część wyższej uczelni (model francuski) lub funkcjonują jako samodzielne stowarzyszenia luźno powiązane z uczelnią (model brytyjski). Ich głównym celem jest edukacja, a więc upowszechnianie wiedzy z różnych dziedzin, rozwój osobowości słuchaczy, pobudzanie postaw twórczych, poprawa jakości życia osób starszych, tworzenie sprzyjających warunków do tzw. dobrego starzenia się, wszechstronne usprawnianie i aktywizowanie osób starszych, ułatwianie kontaktów społecznych¹⁵.

Uniwersytety trzeciego wieku pełnią trzy istotne funkcje¹⁶:

- funkcję edukacyjną – upowszechniają zasady profilaktyki gerontologicznej, uczą, jak żyć w starszym wieku, przeciwdziałają samotności i izolacji społecznej, nudzie, monotonii życia, oferują wiedzę stymulującą rozwój słuchaczy, szczególnie przydatnej w profilaktyce gerontologicznej oraz przeciwdziałającej wykluczeniu cyfrowemu;
- funkcję psychoterapeutyczną – uczestnictwo w zajęciach wpływa na samoocenę, poprawę samopoczucia, wzrost aktywności, wzbogaca i urozmaica życie, pozwala zapomnieć o samotności i trudach dnia codziennego;
- funkcję integracyjną – udział w zajęciach sprzyja kontaktom społecznym, także z przedstawicielami młodszych generacji.

Pierwszy na świecie uniwersytet trzeciego wieku został powołany w 1973 roku we Francji, kolejne uniwersytety powstawały w dużych miastach, najczęściej pod patronatem lokalnych uczelni.

Elbląski Uniwersytet Trzeciego Wieku i Osób Niepełnosprawnych (UTWiON), początkowo jako Wszechnica, został założony w 1999 roku. Od początku organizacja jest współfinansowana przez Urząd Miasta w Elblągu (zadanie własne gminy). W 2006 r. zostało powołane stowarzyszenie o tej samej nazwie. Słuchaczami Uniwersytetu jest obecnie 356 osób starszych bądź niepełnosprawnych w wieku 40–80 lat. Tylko w porównaniu z rokiem poprzednim 2007/08 liczba słuchaczy zwiększyła się o 128 osób, co świadczy o coraz większym zainteresowaniu ofertą stowarzyszenia.

Znaczenie aktywności intelektualnej w ocenie słuchaczy UTWiON

Celem przeprowadzonego badania było określenie zasadności uczenia się w wieku poprodukcyjnym oraz wskazanie najbardziej preferowanych przez słuchaczy form

¹² M. Niezabitowski, op.cit., s. 93.

¹³ M. Pakuła, *Postawy osób starszych wobec edukacji. Studium teoretyczno-diagnostyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 8.

¹⁴ M. Niezabitowski, op.cit., s. 88.

¹⁵ A. Leszczyńska-Rejchert, op.cit., s. 170–171.

¹⁶ Tamże, s. 172.

aktywności, a także obszarów wiedzy i umiejętności oraz określenie znaczenia UTWiON i jego wpływu na ocenę otoczenia i siebie.

Kwestionariusz badawczy wypełniły 193 osoby uczestniczące w wykładach, co stanowi 54,21% wszystkich słuchaczy i 80,40% osób deklarujących regularny udział w wykładach (z tej formy systematycznie korzysta średnio 240 słuchaczy). W grupie badawczej dominowały osoby z wykształceniem średnim, w wieku 61–70 lat, były to głównie kobiety, stanowiły one aż 91,19% respondentów. Charakterystykę grupy badawczej przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka grupy badawczej

Badani słuchacze	Ogółem	Płeć		Wiek			Wykształcenie			
		K	M	Poniżej 60.	61–70	Powyżej 70.	P	Z	Ś	W
Liczba osób	193	176	17	35	96	62	2	21	129	41
% badanych	100%	91,19%	8,81%	18,13%	49,74%	32,12%	1,04%	10,88%	66,84%	21,24%

K – kobieta, M – mężczyzna, P – podstawowe, Z – zawodowe, Ś – średnie, W – wyższe

Źródło: opracowanie własne.

Wszyscy respondenci uznali, iż człowiek powinien uczyć się przez całe życie, a więc także w starszym wieku. Jest to zrozumiałe, gdyż w badaniu uczestniczyły osoby o wyraźnie uświadomionych potrzebach edukacyjnych, czego potwierdzeniem jest przynależność do uniwersytetu trzeciego wieku. Także miejsce zamieszkania umożliwia skuteczniejsze włączanie się w nurt działań edukacyjnych oferowanych przez ośrodki kultury i organizacje pożytku publicznego, a akces wstąpienia do stowarzyszenia jest odbiciem określonej postawy edukacyjnej i orientacji na rozwój intelektualny. Prowadzone w Polsce badania postaw edukacyjnych osób starszych także potwierdzają pozytywny stosunek tej grupy społecznej do edukacji przez całe życie oraz pozytywny stosunek do swoich możliwości intelektualnych¹⁷.

Tabela 2. Zasadność uczenia się w starszym wieku

Lp.	Czy uważa Pani/Pan, że człowiek powinien uczyć się także w starszym wieku	Wskaźnik procentowy
1	Tak, bo świat się zmienia	64,77% (125)
2	Tak, bo to ułatwia i uatrakcyjnia życie	60,10% (116)
3	Tak, bo poznawanie nowych rzeczy jest ciekawe	56,99% (110)
4	Nie, bo nowa wiedza nie jest już mu potrzebna	0%
5	Nie, bo to wymaga wysiłku	0%
6	Nie, bo i tak niczego już się na starość nie nauczy	0%

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych (respondenci mogli zakreślić 2 odpowiedzi, zsumowane wyniki nie dają więc 100%, w nawiasie podano liczbę wskazań).

125 respondentów, czyli 64,77% akceptację edukacji w jesieni życia uzasadniało dynamiką zmian w otoczeniu, 116 (60,10%) wskazało na aspekty utylitarne wiedzy oraz

¹⁷ M. Pakuła, op.cit., s. 97 i n.

jej wpływ na poziom atrakcyjności życia. 110 badanych, czyli 56,99% uznało, iż poznawanie nowych rzeczy jest po prostu ciekawe. Respondenci mają więc świadomość konieczności ustawicznej edukacji, odczuwają potrzebę ciągłej aktualizacji wiedzy oraz dostrzegają realne korzyści wynikające z edukacji. Wyniki prezentuje tabela 2.

Zdolność do przyswajania nowej wiedzy przez osoby starsze potwierdzają liczne badania, zaprzeczające jednocześnie kontrowersyjnej teorii tzw. deficytu intelektualnego, stanowiącej płaszczyznę interpretacji wycofywania się i ograniczania aktywności przez osoby starsze. Teoria ta zakłada, iż ludzie w wieku emerytalnym nie są w stanie sprawować swoich dotychczasowych ról i funkcji społecznych, gdyż w znacznym stopniu pogarszają się ich kwalifikacje umysłowe, zdolność przyswajania nowych informacji i wykonywania zadań¹⁸. Badania dowodzą, iż osoby starsze w większości rozumieją potrzebę kształcenia przez całe życie i są przekonane o stosunkowo dużej skuteczności tej edukacji¹⁹.

Jak podkreśla O. Czerniawska, aktywność edukacyjna w zaawansowanym wieku stanowi jeden z czynników ułatwiających uporanie się z egzystencjalnymi problemami. Jest konieczna w sytuacji tzw. kryzysu nowoczesności, gdy „świat dziś – tu i teraz tak znacznie odbiega od świata wczoraj i zdąży do nieprzewidywalnego jutra”²⁰.

Słuchacze elbląskiego UTW określali także najbardziej przydatny im rodzaj wiedzy lub umiejętności oferowanych w ramach zajęć na Uniwersytecie. W tym wypadku mogli zakreślić nawet trzy odpowiedzi. Najwięcej wskazań, bo 74,09% uzyskała wiedza z zakresu zdrowia, co wydaje się być uzasadnione ze względu na wysoki wskaźnik zastosowania tej wiedzy w praktyce, świadomość odpowiedzialności za swoje zdrowie psychofizyczne oraz znaczenie prewencyjnego charakteru wielu zachowań prozdrowotnych. Na drugim miejscu znalazła się ogólna wiedza o człowieku – 56,99%, a na trzecim wiedza na temat nowych technologii i związane z nią umiejętności obsługi komputera, korzystania z poczty elektronicznej czy innych komunikatorów – 53,89% (tabela 3).

Tabela 3. Preferowane kategorie wiedzy

Lp.	Kategoria wiedzy lub umiejętności	Wskaźnik procentowy
1	Wiedza z zakresu zdrowia	74,09% (143)
2	Wiedza o człowieku (np. psychologia, socjologia)	56,99% (110)
3	Wiedza na temat nowych technologii teleinformatycznych (obsługa komputera)	53,89% (104)
4	Historia, w tym historia współczesna	29,02% (56)
5	Wiedza ekonomiczna	16,06% (31)
6	Wiedza o roślinach, zwierzętach, klimacie	16,06% (31)
7	Języki obce	10,06%(31)

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych (respondenci mogli zakreślić 3 odpowiedzi, zsumowane wyniki nie dają więc 100%, w nawiasie podano liczbę wskazań).

¹⁸ M. Niezabitowski, op.cit., s. 116–117.

¹⁹ M. Pakuła, op.cit., s. 184.

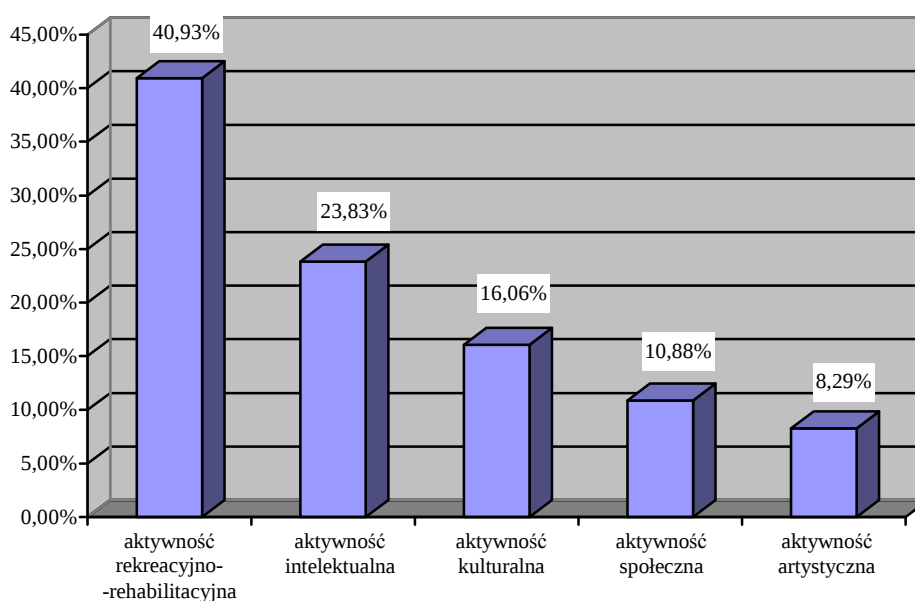
²⁰ O. Czerniawska O., *Uczenie się jako styl życia*, „Edukacja Dorosłych”, 1997 nr 2, s. 11, [za:] M. Pakuła, op.cit., s. 63.

Należy podkreślić, iż nowoczesne technologie stwarzają osobom starszym, także tym schorowanym, mającym trudności z poruszaniem się, możliwości tworzenia trwałych i znaczących interakcji społecznych, dających poczucie sensu życia. Mogą też umożliwiać pozyskiwanie ważnych informacji, uczestnictwo w życiu kulturalnym, wyrażanie swoich opinii czy załatwianie spraw urzędowych²¹. We współczesnym świecie zachowanie autonomii, samodzielności życiowej nie jest bowiem możliwe bez ustawicznego aktualizowania wiedzy.

Znaczenie UTWiON

Celem badania było także wskazanie najbardziej atrakcyjnego rodzaju aktywności w UTWiON. Za najatrakcyjniejszą respondenci uznali aktywność rekreacyjno-rehabilitacyjną, tak odpowiedziało 79 badanych, co stanowi 40,93%, na drugim znalazła się aktywność intelektualna (udział w wykładach, lektoratach itp.) preferowana przez 46 słuchaczy (23,83%), a na trzecim aktywność kulturalna (wyjścia do kina, teatru itp.), którą najbardziej ceni sobie 31 słuchaczy, co stanowi 16,06% badanych. Wyniki prezentuje wykres 1.

Preferowane formy aktywności sprzyjają zachowaniu samodzielności w wymiarze fizycznym i intelektualnym, pomagają w rozwiązywaniu problemów dnia codziennego, pogłębianiu sensu życia, nadaniu mu wyższej jakości i harmonii oraz twórczej refleksyjności, inicjowanej w wyniku obcowania z dobrami kultury i nauki.



Wykres 1. Najatrakcyjniejszy rodzaj aktywności w UTWiON

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych.

²¹ M. Niezabitowski, op.cit., s. 11.

Wszyscy badani przyznali, iż udział w zajęciach uniwersytetu trzeciego wieku zmienił ich percepcję świata i siebie. 118 badanych, a więc 61,14% stwierdziło, iż świat ciągle wydaje im się wart poznania, 79 (40,93%) wskazało na lepsze samopoczucie, a 77 osób (39,90%) dostrzegło, iż dzięki udziałowi w zajęciach UTWiON ich życie stało się atrakcyjniejsze (tabela 4).

Tabela 4. Wpływ UTWiON na postrzeganie siebie i świata

Lp.	Czy udział w zajęciach UTWiON zmienił Pani/Pana postrzeganie siebie i świata?	Wskaźnik procentowy
1	Tak, świat ciągle wydaje mi się wart poznania	61,14%
2	Tak, mam lepsze samopoczucie	40,93%
3	Tak, moje życie jest atrakcyjniejsze	39,90%
4	Tak, poprzez udział w zajęciach czuję się dowartościowana (-ny)	30,05%
5	Tak, jestem bardziej towarzyska(-ki)	13,99%
6	Tak, jestem bardziej samodzielna(-ny)	9,84%
7	Nie, w moim postrzeganiu siebie i świata nic się nie zmieniło	0%

Źródło: Opracowanie na podstawie badań własnych (respondenci mogli zakreślić 2 odpowiedzi, zsumowane wyniki nie dają więc 100%).

Respondenci oceniali także znaczenie swojego uczestnictwa w zajęciach UTWiON. Najwięcej wskazań dotyczyło możliwości poznania ciekawych rzeczy i atrakcyjnego spędzenia czasu (62,18%) oraz zwiększenia aktywności życiowej (51,81%). Przynależność do UTWiON to dla badanych także okazja do wyjścia z domu i poznanie nowych ludzi (34,20%), poczucie, że coś można jeszcze w życiu zrobić (25,91%), sposób na samotność (16,06%) czy okazja do pracy społecznej (2,07%).

Wnioski

Jak słusznie zauważa G. Orzechowska, miejsce i rola człowieka starszego w środowisku zamieszkania w dużej mierze uwarunkowane są możliwościami realizacji jego potrzeb wyzwalających aktywność. Jest to między innymi grupa potrzeb określanych jako „korzystne współżycie i współdziałanie z innymi”²².

Człowiek starszy odczuwa także potrzebę aktywności społecznej, uznania, prestiżu, osiągnięć. W celu ich zaspokojenia musi ciągle się doskonalić, stawiać sobie nowe zadania i cele. Starzejąc się, musi uczyć się nowych ról i zachowań, modyfikować swoje postawy, dostosowywać się do nowych sytuacji, a więc ciągle się uczyć i rozwijać²³.

Nie ulega wątpliwości, iż takie potrzeby pozwalają zaspokoić uniwersytety trzeciego wieku. Funkcjonowanie człowieka we współczesnym świecie wymaga przecież

²² G. Orzechowska, *Miejsce i rola człowieka starszego w środowisku zamieszkania* [w:] B. Synak (red.) *Ludzie starzy w warunkach transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000, s. 23.

²³ M. Pakuła, op.cit., s. 56.

ustawicznego kształcenia. Przeprowadzone badania pokazują, iż u słuchaczy UTW wyraźnie identyfikowana jest potrzeba pogłębiania wiedzy. Dostrzegają oni dobrodziejstwo wiedzy i doceniają znaczenie działalności takich organizacji edukacyjnych, jak uniwersytety trzeciego wieku, stwarzające uczestnikom możliwości różnych form aktywności, czynią ich życie bardziej atrakcyjnym i wartościowym. Ponadto widzą pozytywny wpływ UTW na ich percepcję świata i poziom zadowolenia z życia, czują się dowartościowani. Człowiek bowiem, jako istota rozumna, na każdym etapie egzystencji odczuwa potrzebę zdobywania nowych doświadczeń, kształtowania świata zewnętrznego i reżyserowania swojego życia.

Popularyzowanie aktywności edukacyjnej wśród osób starszych wiąże się z koniecznością promowania nowego stylu życia i nowego wizerunku polskich emerytów. Z pewnością w realizacji tego zadania uniwersytety trzeciego wieku mają do odegrania bardzo ważną rolę.

Literatura

1. Czekanowski P. (2000), *Aktywizacja osób starych w społeczności lokalnej*, [w:] B. Synak (red.) *Ludzie starzy w warunkach transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
2. Halik J. (red.) (2002), *Starzy ludzie w Polsce. Społeczne i zdrowotne skutki starzenia się społecznego*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
3. Niezabitowski M., (2007), *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice.
4. Leszczyńska-Rejchert A., (2005), *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn.
5. Pakuła M. (2007), *Postawy osób starszych wobec edukacji. Studium teoretyczno-diagnostyczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
6. Synak B. (red.) (2000), *Ludzie starzy w warunkach transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
7. Szukalski P. (red.), (2009), *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
8. Wawrzyniak J., (2009), *Oblicza starości. Biografie jako źródło czynników adaptacyjnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
9. Wiatrowski Z., (2009), *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Wydawnictwo Naukowe ITeE – PIB, Radom

dr Izabela SEREDOCHA

Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna
ul. Lotnicza 2, 82-300 Elbląg,
e-mail: izabela_seredocha@neostrada.pl

Kształcenie ustawiczne jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości

Continuing education as a necessary requirement
of modern reality

Słowa kluczowe: społeczeństwo wiedzy, kształcenie ustawiczne, edukacja permanentna, kształcenie na odległość, technologia informacyjna, e-learning.

Key words: knowledge society, continuing education, permanent education, distance education, information technology, e-learning.

Abstract

In modern reality, continuing education is treated as a fundamental right of every citizen. An access to the acquisition, complementing and expanding knowledge and qualifications throughout life has become common. One of the more and more popular forms of lifelong education is distance learning, based on newer and newer information technologies. E-learning is an important model for teaching with the use of a computer. Easy access to information and appropriate tools enabling their acquisition, processing and use are necessary conditions for the development of information society.

Wprowadzenie

Szybki postęp cywilizacyjny charakteryzujący współczesne czasy niesie za sobą konieczność ciągłego pogłębiania i uzupełniania zdobytej wiedzy w celu sprośnięcia zwiększającym się wymogom ze strony rynku pracy i oczekiwaniom pracodawców. W tym szybko zmieniającym się świecie niektóre zawody zmieniają się gruntownie lub zupełnie zanikają, a pojawiają się nowe, co wywołuje potrzebę przystosowywania się do zmieniającego się rynku pracy. „Współczesne społeczeństwo, nazywane społeczeństwem wiedzy, jest zbiorowością, w której gotowość do ciągłego uczenia się, staje się wyznacznikiem sukcesu zawodowego”¹. Aby jednostka mogła nadążyć za dokonującymi się zmianami, zmuszona jest do wysiłku intelektualnego i doskonalenia swoich umiejętności praktycznie przez cały okres swej aktywności zawodowej, ponieważ praca zawodowa odbywa się aktualnie w warunkach nieustannej zmienności, w związku z czym wymagany jest coraz wyższy poziom kompetencji podczas jej re-

¹ L. Krawczyk, *Kształcenie ustawiczne – wybór czy konieczność*, Publikacja sfinansowana ze środków Rządowego Programu „Pierwsza Praca” w ramach realizacji projektu Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej Ochotniczych Hufców Pracy, s. 3.

alizacji. „Wobec gwałtownych zmian, jakim podlega dzisiejszy świat a zwłaszcza wobec postępu naukowo-technicznego, jaki się w nim dokonuje, wykształcenie zdobyte w systemie szkolnym szybko dezaktualizuje się i staje się przestarzałe, toteż koniecznością staje się kontynuowanie kształcenia przez całe życie”². Bierność edukacyjna równoznaczna jest z porażką w wielu dziedzinach życia, ponieważ tradycyjny model przygotowania zawodowego „raz na zawsze” obecnie zupełnie traci na wartości.

Istota kształcenia ustawicznego

Kształcenie ustawiczne, zwane także edukacją permanentną lub edukacją ustawiczną jest procesem ciągłego zdobywania przez jednostkę wiedzy i umiejętności. W. Okoń definiuje, że jest to „kształcenie ciągłe, proces ciągłego doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych, zasada współczesnego systemu oświaty, zgodnie z którą kształcenie trwa przez całe życie człowieka, obejmując odnawianie, poszerzanie i pogłębianie jego kwalifikacji ogólnych i zawodowych”³.

Pojęcie edukacji permanentnej (education permanente) zostało wprowadzone w latach 70. przez Radę Europy i jest ono definiowane jako: „system elastycznych form uczenia się; kształcenie ogólne, zawodowe, kulturalne, socjalne i obywatelskie; stałe edukacyjne poradnictwo; wspieranie rozwoju krytycznych i twórczych zdolności; samokształcenie z zastosowaniem nowoczesnych technik komunikacyjnych”⁴. Edukacja uczenia się przez całe życie jest pojęciem i zagadnieniem szczególnie rozwijanym w raportach OECD, według których obejmuje ona rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach – w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności. Podkreśla się w niej potrzebę przygotowywania i zachęcania wszystkich do nauki przez całe życie, już od wczesnego wieku. Koncepcja ta ukierunkowuje działania w taki sposób, by zapewnić odpowiednie możliwości wszystkim – osobom dorosłym, pracującym i bezrobotnym, które muszą przekwalifikować się lub podnieść swoje kwalifikacje⁵.

Według Z. Wołka⁶ pojęciu „edukacja ustawiczna” przypisywane są najczęściej dwa znaczenia. Pierwsze, węższe dotyczy kształcenia realizowanego po zakończeniu systematycznej nauki szkolnej i w tym rozumieniu edukacja ustawiczna utożsamiana jest z oświatą dorosłych i realizowana w czterech podstawowych obszarach, takich jak: doksztalcanie, doskonalenie zawodowe, rekwalifikacja, czyli przekwalifikowywanie się i edukacja dla siebie. Autor jednocześnie zwraca uwagę, iż trzy pierwsze

² G. Cęcelek, *Kształcenie i doskonalenie dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej*, „Edukacja Dorosłych” 2005/4 (49), s. 57–58.

³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 196.

⁴ A.C. Tuijnman (red.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Second Edition, London, New York, Tokyo, 1996, s. 28.

⁵ OECD: *Lifelong Learning for All*, Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. 16–17.01.1996, Paris, 1997, s. 89.

⁶ Zob. Z. Wołek, *E-learning jako komponent elastycznego układu kształcenia ustawicznego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2007/2, s. 73.

obszary dotyczą pracy zawodowej, zwracając szczególną uwagę na znaczenie procesu zmiany kwalifikacji, będącego jednym z zasadniczych sposobów redukowania problemu bezrobocia oraz stanowiącego ważny komponent mobilności zawodowej postrzeganej nie tylko w przestrzeni społecznej, ale także jako gotowość do zmiany. Drugie, szersze rozumienie kształcenia ustawicznego związane jest natomiast z postrzeganiem edukacji jako procesu całościowego, którego ważną cechą jest ciągłość oraz permanentna kontynuacja.

Bardzo interesujący pogląd na temat kształcenia ustawicznego sformułował R.J. Kidd⁷. Wyodrębnił on trzy podstawowe jego wymiary takie jak kształcenie w pionie, kształcenie w poziomie oraz kształcenie w głąb. Kształcenie w pionie według autora obejmuje kolejne szczeble edukacji szkolnej – od przedszkola poprzez szkołę do studiów wyższych i podyplomowych. Zasady drożności i dostępności gwarantują młodzieży i dorosłym spełnienie się w tym wymiarze, niezależnie od wieku, zawodu, miejsca zamieszkania i innych czynników utrudniających edukację. Kształcenie w poziomie ma zapewnić poznawanie różnych dziedzin życia, nauki i kultury niezależnie od studiów pionowych. Likwidacja sztucznych barier między dziedzinami życia i kultury umożliwia pełne wykorzystanie tego wymiaru dzięki indywidualnej aktywności człowieka i dzięki działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych. Kształcenie w głąb jest natomiast ściśle związane z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach intelektualnych, w stylu życia zgodnym z ideą ustawicznego kształcenia i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego. Koncepcja Kidda ma szczególną wartość dla edukacji dorosłych, ponieważ wyraźnie łączy trzy podstawowe formy aktywności edukacyjnej: kształcenie szkolne, oświatę pozaszkolną i samokształcenie, nie ujmując ich zastępczo lub przeciwstawnie, lecz akcentując potrzebę łącznego urzeczywistniania aktywności edukacyjnej w trzech wymiarach kształcenia obejmujących edukację programową w szkole i uczelni wspieraną aktywnością samokształceniową i udziałem w formach pozaszkolnej oświaty dorosłych.

Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest wychowanie nowego typu człowieka, który ma być twórczy i innowacyjny, charakteryzować się dynamicznym stosunkiem do otaczającego go świata, potrafić doskonalić sam siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa. Ważną zasadą kształcenia permanentnego jest zachowanie ciągłości i systematyczności procesu uczenia się, co zapewnia stały rozwój i jednocześnie chroni przed dezaktualizacją zdobytej wiedzy. „Kształcenie ustawiczne obejmuje cały system szkolny oraz oświatę równoległą, kształcenie dorosłych i wychowanie w środowisku. Istotnie wpływa na zmianę dotychczasowego systemu oświatowego, wprowadzając nowe cele, formy oraz metody i treści edukacji”⁸. Funkcje edukacji permanentnej związane są głównie z odświeżaniem i aktualizacją wiedzy, co pozwala jednostce rozwijać się i nadążać za nowościami i zmianami⁹. Uczenie się przez doświadczenie w przebiegu życia i kształcenie ustawiczne nie są

⁷ R.J. Kidd, *The Implications of Continuous Learning*. Gage, Toronto 1966.

⁸ L. Krawczyk, dz. cyt., s. 16.

⁹ A.C. Tuijnman (red.), dz. cyt., s. 28.

tylko naturalną konsekwencją ekonomicznego instrumentalizmu, lecz także w coraz wyższym stopniu środkiem wyrażania własnej pozycji społecznej i czynnikiem rozwijającym tożsamość jednostki¹⁰. Bardzo ważną cechą współczesnych czasów, mającą ogromny wpływ na charakter i jakość kształcenia ustawicznego jest fakt, iż urynkwienie wiedzy rozpowszechnia się z obszaru komercji na obszar praktyk oświatowych. Mamy do czynienia z sytuacjami, gdzie upowszechnianie wiedzy odbywa się poza systemem instytucjonalnym, zaś istniejące instytucje oświatowe stają się częściami rynku, sprzedając wiedzę jako towar i konkurując w „interesie” oświatowym¹¹. Mimo faktu, iż edukacyjne drogi wiodące przez społeczne i zawodowe struktury w społeczeństwie informacyjnym podporządkowane są w coraz wyższym stopniu wymaganiom rynkowym, proces kształcenia ustawicznego ma zawsze charakter indywidualny oraz biograficzny i równocześnie zawsze pociąga za sobą społeczne implikacje. W społeczeństwie uczącym się jednostka posiada większą wolność w zakresie tego, czego i w jaki sposób chce się uczyć¹².

Według J. Półturzyckiego¹³ dydaktyczną konsekwencją edukacji ustawicznej jest przede wszystkim odejście od przekazu wiedzy encyklopedycznej na rzecz poznawczego uczenia się. Człowiek powinien uczyć się planowania własnej przyszłości i urzeczywistniania planów, powinien być przygotowany do samokształcenia i samowychowania. Powinien uczyć się pracy i studiowania, rozwiązywania problemów, tworzenia nowych wartości, a nie ograniczać się do zapamiętywania informacji.

W dokumencie rządowym „Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010”¹⁴ kształcenie ustawiczne uznane zostało za podstawowy czynnik warunkujący rozwój społeczno-gospodarczy, szczególnie w realiach gospodarki globalnej. Celem realizacji założeń Strategii jest umożliwienie indywidualnego rozwoju każdego obywatela poprzez upowszechnienie dostępu do kształcenia ustawicznego oraz podniesienie jego jakości, a także promowanie aktywnych postaw poprawiających jego szanse na rynku pracy.

Technologia informacyjna jako ważne narzędzie edukacji permanentnej

W procesach edukacji ustawicznej bardzo istotną rolę odgrywa technologia informacyjna rozumiana jako „zespół środków (czyli urządzeń, takich jak komputery i ich urządzenia zewnętrzne oraz sieci komputerowe) i narzędzi (czyli oprogramowanie), jak również inne technologie (takie, jak telekomunikacja), które służą wszechstronnemu posługiwaniu się informacją”¹⁵, posiadającą olbrzymie potencjalne możli-

¹⁰ J. Urry, *Leisure and Social Identity*. Time and Society 3, 2, 1994.

¹¹ R. Usher, J. Bryant, R. Johnston, *Adult education and postmodern challenge*, London – New York, 1997.

¹² P. Jarvis: *The Public Recognition of Lifetime Learning*, Lline nr 1, 1996.

¹³ J. Półturzycki, *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, źródło: http://www.pedagogika.umk.pl/zeuipp/eduust/materialy/2/NIEPOKOJE_W_EDUKACJI.pdf [data dostępu: 08.03.2012 r.].

¹⁴ Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r., źródło: <http://www.men.gov.pl/content/view/82/23/> [data dostępu: 17.06.2009 r.].

¹⁵ M.M. Sysło, *Technologia informacyjna w edukacji*, źródło: http://www.snti.pl/snti/files/ti_w_educacji.pdf [data dostępu: 21.06.2009 r.].

wości innowacyjne obejmujące sposoby uczenia się, metody nauczania, środki dydaktyczne oraz środowiska edukacyjne. „Kształcenie ustawiczne ma związek przede wszystkim z globalnym dostępem do informacji, co wymaga stałego podnoszenia umiejętności stosowania nowoczesnych technologii przez społeczeństwo”¹⁶. Według M. Sysła¹⁷ wśród głównych cech technologii informacyjnej w odniesieniu do kształcenia przez całe życie można wymienić:

- elastyczność w odniesieniu do czasu i miejsca,
- elastyczność w odniesieniu do treści i zakresu nauczania,
- łatwy dostęp do informacji i do ludzi, do pomysłów i rozwiązań różnych problemów oraz do nowości w różnych dziedzinach,
- ważny czynnik w ewolucji edukacji, od podejścia nastawionego na dostarczanie informacji i wiedzy do podejścia reagującego na oczekiwania i potrzeby uczących się,
- łatwość komunikacji i interakcji między osobami, w tym również reakcji z zasobami sieciowymi,
- wspomaganie uczenia się przez wykonywanie, czyli tak zwane uczenie się czynnościowe, np. komputerowe modelowanie i symulacja zjawisk przyrodniczych i procesów społecznych oraz elektroniczne uczenie się w nauczaniu na odległość,
- nowa organizacja uczenia się, np. planowanie indywidualnego i grupowego uczenia się, zarządzanie informacją, treściami nauczania i procesem uczenia się,
- główny czynnik sprzyjający scalaniu aktywności osobistej, zawodowej, prywatnej i związanej z czasem wolnym.

Rozwój nowych technologii informacyjnych powoduje powstawanie nowych i bardziej efektywnych form kształcenia, posługiwanie się którymi w codziennej praktyce wymaga dobrej ich znajomości i odpowiednich kwalifikacji.

Odpowiednia selekcja i łączenie treści informacyjnych to pierwszy krok do kształcenia społeczeństwa informacyjnego. Nauczenie, jak owe pozyskane treści połączyć z już posiadaną wiedzą to drugi krok. Wskazanie, jak nabytą wiedzę wykorzystać to trzeci krok kształcenia. Tak więc podstawą społeczeństwa informacyjnego jest społeczeństwo mądre. Mówi się, że każdy sukces ma swoje korzenie w fazie przygotowawczej. Jeśli zadaniem priorytetowym obecnego rozwoju gospodarczego jest wykształcenie „społeczeństwa informacyjnego”, cokolwiek by miało to określenie znaczyć, to zacząć należy od powszechnej edukacji społeczeństwa w każdym wieku i w każdej dziedzinie gospodarki i życia¹⁸. Podstawowymi warunkami, które muszą być spełnione, aby społeczeństwo można było uznać za informacyjne, jest rozbudowana nowoczesna sieć telekomunikacyjna, która swoim zasięgiem obejmowałaby wszystkich obywateli oraz rozbudowane zasoby informacyjne dostępne publicznie.

¹⁶ G. Tadeusiewicz, *Doradztwo zawodowe w społeczeństwie informacyjnym*, [w]: T. Janicka-Panek (red.), *System wsparcia doradztwa zawodowego*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Skierniewicach, Skierniewice 2008, s. 16.

¹⁷ M.M. Sysła, dz. cyt., s. 11.

¹⁸ I. Toborowicz, *Społeczeństwo informacyjne*, źródło: <http://globaleconomy.pl/content/view/145/17/> [data dostępu: 18.06.2009 r.].

Ważnym aspektem jest również kształcenie społeczeństwa w kierunku dalszego rozwoju, tak by wszyscy mogli w pełni wykorzystywać możliwości, jakie dają środki masowej komunikacji i informacji¹⁹.

Rola e-learningu w układzie kształcenia ustawicznego

Ważnym modelem nauczania wykorzystującym technologie informacyjne do tworzenia, dystrybucji, dostarczania danych i informacji oraz organizowania różnego rodzaju szkoleń i kursów jest e-learning, definiowany w literaturze jako „model nauczania wykorzystujący technologie informacyjne do tworzenia, dystrybucji i dostarczania danych, informacji, szkoleń oraz wiedzy w celu podniesienia efektywności pracy oraz działań instytucji”²⁰. Nauczanie oparte na e-learningu charakteryzuje się więc wspomaganiem dydaktyki za pomocą komputerów i Internetu, jednak odnosi się do stosowania w nauczaniu technologii elektronicznej w o wiele szerszym zakresie niż w ramach tradycyjnych szkoleń komputerowych. Ta technika szkolenia służy nauczaniu na odległość, jednak może być również łączona z tradycyjnym nauczaniem w formie kursów mieszanych. Według M.J. Kubiaka²¹ nauczanie na odległość to metoda prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy nauczyciele i uczniowie są od siebie oddaleni, stosując do przekazywania informacji – oprócz tradycyjnych sposobów komunikowania się – również współczesne, bardzo nowoczesne technologie telekomunikacyjne, przesyłając: głos, obraz wideo, komputerowe dane oraz materiały drukowane.

E-learning wykorzystuje wszelkie dostępne media elektroniczne, w tym Internet, intranet, extranet, przekazy satelitarne, taśmy audio/wideo, telewizję interaktywną oraz CD-ROMy i kojarzony jest najczęściej z nauczaniem, w którym stroną przekazującą wiedzę i egzaminującą jest komputer, dlatego też przyjęło się nazywać tę formę nauki „distance learning”: uczenie na odległość, w którym brak fizycznego kontaktu z nauczycielem. Ponadto e-learning umożliwia samodzielne wybranie preferowanego formatu dostarczania wiedzy i tempa jej przekazywania²².

E-learning posiada duże walory edukacyjne, sprzyja rozwojowi umiejętności wyszukiwania informacji, kreatywności, nawiązywania kontaktów oraz prezentacji własnych informacji na forum. „Wszystkie te aktywności wspierają rozwój samokształcącego się społeczeństwa opartego na wiedzy, którego budowa jest wyzwaniem współczesności”²³. Do zalet tej formy kształcenia zalicza się ruchomy czas, wygodę uczest-

¹⁹ *Spółeczeństwo informacyjne*, źródło: http://www.eng.nauka.gov.pl/ms/index.jsp?place=Lead08&news_cat_id=109&news_id=117&layout=2&page=text [data dostępu: 18.06.2009 r.].

²⁰ *Wirtualne campusy – nowy wymiar edukacji*. Materiały z ogólnopolskiej konferencji. Firma i rynek – numer specjalny, Warszawa 2005, za: Z. Kramek, *Technologie e-learning w rozwoju kadr eksploatacyjnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2005/3, s. 65.

²¹ M.J. Kubiak, *Wirtualna edukacja*, Wydawnictwo „Mikom”, Warszawa 2000, s. 11.

²² *E-learning – nowe możliwości*, źródło: <http://www.learning.pl/elearning/index.html> [data dostępu: 19.06.2009 r.].

²³ L. Nejkauf, *Propozycje europejskich projektów z zastosowaniem nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych edukacji*, w: J. Moos (red.), *Edukacja społeczeństwa informacyjnego*, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2004, s. 22.

ników, lepsze dostosowanie do ich potrzeb, większe urozmaicenie materiału dzięki zastosowaniu multimediiów. Użycie technik wideo umożliwia uczenie się za pomocą materiału audiowizualnego, który można zatrzymać i przewinąć w celu ponownego obejrzenia. Zauważyć należy, że edukacja za pomocą e-learningu ma również swoich przeciwników, krytykowana jest najczęściej za brak w takim nauczaniu osobistego kontaktu z nauczycielem i poczucie odosobnienia, którego doświadczają uczniowie uczący się na odległość. Nie należy jednak zapominać, że relacje międzyludzkie można rozwijać przy zastosowaniu programów audio lub wideo służących do prowadzenia konferencji internetowych, forów dyskusyjnych, czatów, blogów, poczty elektronicznej lub innych synchronicznych czy asynchronicznych środków. Poza tym fora dyskusyjne i inne formy komunikacji komputerowej mogą zmniejszyć to wrażenie, a nawet zachęcać do kontaktów osobistych i tworzenia grup wzajemnej pomocy. W sieci mogą również powstawać grupy dyskusyjne.

E-learning odgrywa ogromną rolę w prowadzeniu różnego rodzaju kursów i szkoleń ze względu na następujące zalety:

- oszczędność pieniędzy wynikająca z eliminacji kosztów związanych z prowadzeniem szkoleń w sposób tradycyjny, takich jak: honorarium prowadzącego, wynajem ośrodka szkoleniowego, transport, zakwaterowanie, wyżywienie i inne,
- oszczędność czasu: uczestnicy szkolą się w czasie, który jest dla nich najwygodniejszy, nie muszą tracić czasu na dojazdy na szkolenia,
- brak dezorganizacji pracy, ponieważ pracownicy mogą uczestniczyć w szkoleniach w dowolnych, dogodnych dla nich i zakładu pracy porach,
- monitoring wyników nauczania: przełożeni mogą w łatwy sposób monitorować postępy w nauce swoich pracowników dzięki testom weryfikującym,
- dowolna liczba osób szkolonych: nie ma żadnych ograniczeń ilości osób, które mogą korzystać ze szkoleń przez Internet,
- stałe doskonalenie programu szkoleniowego, który może być modyfikowany wraz z rozwojem potrzeb firmy i wymaganiami stawianymi przez rynek,
- nowoczesny sposób nauczania polegający na przekazywaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności przy wykorzystaniu najnowocześniejszych narzędzi,
- nieograniczony dostęp do wiedzy: uczestnik szkolenia zawsze w dogodnym dla siebie czasie może powrócić do informacji zawartych w szkoleniach internetowych, w przypadku nowych produktów czy też usług może zweryfikować posiadane wiadomości²⁴.

Podsumowanie

W społeczeństwie opartym na wiedzy edukacja przez całe życie jest najlepszym sposobem na to, by sprostać wyzwaniom przynoszonym przez dokonujące się w szybkim tempie zmiany, w obliczu których niezmiennie ważna jest zdolność do efektywnego oraz rozsądnego wytwarzania wiedzy oraz korzystania z niej. Odpowiedni, speł-

²⁴ *E-learning – nowe możliwości*, źródło: <http://www.learning.pl/elearning/index.html> [data dostępu: 19.06.2009 r.].

niający oczekiwania obywateli system usług kształcenia ustawicznego ma ogromne znaczenie w działaniach na rzecz zapewnienia jednostce dostępu do informacji oraz pozyskania szerokiej wiedzy i umiejętności koniecznych do zatrudnienia w takich miejscach pracy, które wymagają odpowiedniego poziomu wiedzy. Zmiany na rynku pracy, zwłaszcza wobec szerokiego dostępu do rynku europejskiego, wymagają nowego przygotowania zawodowego oraz bardzo dobrej orientacji w możliwościach aktywności zawodowej. Polityka dotycząca realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie powinna spełniać potrzeby zarówno młodych ludzi kształcących się w szkołach, jak również dorosłych, którzy muszą doskonalić swoje umiejętności i przeszkalać się na różnych etapach swojego życia, aby dostosować się do postępu i zmieniających się realiów życia społecznego. „Zgodnie z ideą edukacji ustawicznej stanowi ona serce społeczeństwa. Zmieniły się i rozszerzyły tradycyjne środowiska kształcące, gdyż poza szkołą i rodziną prowadzą edukację środowiska sąsiedzkie, kręgi religijne, grupy rówieśnicze, miejsca pracy i inne aktywne skupiska ludzkie. Potrzebne jest zrozumienie i współdziałanie – edukacyjna synergia – by dać właściwe korzyści i upowszechniać kształcenie”²⁵.

Bardzo ważną formą edukacji ustawicznej jest kształcenie na odległość, podstawę którego we współczesnych czasach stanowi nowoczesna technologia informacyjna wykorzystywana w różnych formach telenauczania, takich jak: bazy danych, forum, chat, e-maile, platformy e-learningowe. Sieć komputerowa daje olbrzymie możliwości docierania do informacji, wyszukiwania jej, gromadzenia i przetwarzania. E-learning jest dostępny w dowolnym czasie i miejscu, w związku z czym stwarza możliwość stałego dostępu do wiedzy oraz umożliwia dostosowanie tempa uczenia się do indywidualnych potrzeb ucznia. Edukacja taka wymaga jednocześnie odpowiedniego poziomu motywacji, wytrwałości i samodyscypliny. Nie należy zapominać również o różnorodnych zagrożeniach płynących z sieci komputerowej, szczególnie w odniesieniu do młodego pokolenia, w związku z czym wzrasta znacznie rola nauczycieli, wychowawców i rodziców w przygotowaniu młodego człowieka do umiejętnego korzystania z różnych źródeł wiedzy.

Kształcenie ustawiczne umożliwiające przystosowanie się do zmian ekonomicznych, naukowych czy też kulturalnych jest wymogiem koniecznym współczesnej rzeczywistości.

Literatura

1. Cęcelek G. (2005), *Kształcenie i doskonalenie dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej*, „Edukacja Dorosłych” nr 4.
2. Janicka-Panek T. (red.) (2008), *System wsparcia doradztwa zawodowego*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Skierniewicach, Skierniewice.
3. Jarvis P. (1996), *The Public Recognition of Lifetime Learning*, Lline nr 1.
4. Kidd R. J. (1966), *The Implications of Continuous Learning*. Gage, Toronto.
5. Kramek Z. (2005), *Technologie e-learning w rozwoju kadr eksploatacyjnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 3.

²⁵ J. Półturzycki, op.cit.

6. Krawczyk L., *Kształcenie ustawiczne – wybór czy konieczność*, Publikacja sfinansowana ze środków Rządowego Programu „Pierwsza Praca” w ramach realizacji projektu Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej Ochotniczych Hufców Pracy.
7. Kubiak M. J. (2000), *Wirtualna edukacja*, Wydawnictwo „Mikom”, Warszawa.
8. Moos J. (red.) (2004), *Edukacja społeczeństwa informacyjnego*, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź.
9. OECD: Lifelong Learning for All, Meeting of the Education Committee at Ministerial Level. 16–17.01.1996, Paris, 1997, s. 89.
10. Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
11. Tuijnman A. C. (red.) (1996), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Second Edition, London, New York, Tokyo.
12. Urry J. (1994), *Leisure and Social Identity*. Time and Society 3, 2.
13. Usher R., Bryant J., Johnston R. (1997), *Adult education and postmodern challenge*, London – New York.
14. Wołk Z. (2007), *E-learning jako komponent elastycznego układu kształcenia ustawicznego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 2.

Netografia

1. *E-learning – nowe możliwości*, źródło: <http://www.learning.pl/elearning/index.html> [data dostępu: 19.06.2009 r.].
2. Półturzycki J., *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, źródło: http://www.pedagogika.umk.pl/zeuipp/eduust/materialy/2/NIEPOKOJE_W_EDUKACJI.pdf [data dostępu: 17.08.2012 r.].
3. *Spółeczeństwo informacyjne*, źródło: http://www.eng.nauka.gov.pl/ms/index.jsp?place=Lead08&news_cat_id=109&news_id=117&layout=2&page=text [data dostępu: 18.06.2009 r.].
4. *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010*, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r., źródło: <http://www.men.gov.pl/content/view/82/23/> [data dostępu: 17.06.2009 r.].
5. Toborowicz I., *Spółeczeństwo informacyjne*, źródło: <http://globaleconomy.pl/content/view/145/17/> [data dostępu: 18.06.2009 r.].

dr Grażyna CĘCELEK

Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna

e-mail: cecelek.gra@wp.pl

Nauczyciele a innowacje pedagogiczne

Danuta WOSIK-KAWALA
Teresa ZUBRZYCKA-MACIĄG
Anna PIECH

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Postulaty nauczycieli w kontekście potrzeb wychowawczych w pracy z uczniem

The teachers' demands in the context of educational needs of work with a student

Słowa kluczowe: nauczyciel, kompetencje, kompetencje nauczyciela, postulaty, szkoła.

Key words: teacher, competences, teacher's competences, demands, school.

Abstract

Today the school is no longer seen only as an educational institution. Its role as an environment having a significant impact on the education of young people is emphasized more and more. How do students behave in the perception of teachers? Which programmes in terms of working with a student are carrying out and which one should be done? How are the competences of teachers in this area of pedagogical activity? This article attempts to answer these questions.

W tradycyjnym modelu kształcenia podstawowym wyznacznikiem kwalifikacji nauczyciela był posiadany przez niego zasób wiedzy z nauczanego przedmiotu. Od kandydata na nauczyciela wymagano także przygotowania metodycznego i dydaktycznego. Dlatego też taki nauczyciel wymagał od uczniów przyswojenia przekazywanej im wiedzy, natomiast zupełnie pomijał rozwój osobowy, w tym emocjonalny i społeczny swoich uczniów (T. Zubrzycka-Maciąg 2007, s. 224). Tymczasem od współczesnego nauczyciela wymaga się czegoś więcej niż tylko wyuczonej profesji. Dzisiaj pedagog musi sprostać wielu różnym wyzwaniom, m.in. agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży; uzależnieniom od alkoholu, narkotyków, komputera, a także

zjawisku pracujących dzieci czy też problemowi eurosieroctwa. Nauczyciel zatem powinien być przygotowany na rozpoznawanie symptomów wskazujących na dany rodzaj problemu bądź trudności, winien także wiedzieć, jak w takich sytuacjach postępować, czy też gdzie szukać wsparcia i pomocy. Powinien znać potrzeby dzieci i młodzieży i umieć wyjść im naprzeciw, bowiem współczesna szkoła obok funkcji dydaktycznej pełni także wychowawczą i opiekuńczą.

W literaturze przedmiotu, jak również w praktyce pedagogicznej coraz częściej zwraca się uwagę na konieczność rozwoju profesjonalnych dyspozycji nauczycieli, co rodzi nadzieję na takie ich przygotowanie zawodowe, które będzie zbliżone do pożądanego przejawiającego się m.in. w stwarzaniu przez nauczyciela możliwości rozwoju społecznego, emocjonalnego i intelektualnego uczniów, a także własnego samorozwoju i samodoskonalenia.

Najważniejszym wymiarem profesjonalnych kompetencji w zawodzie nauczyciela zdaniem M. Czerepaniak-Walczak jest otwartość na zmiany (M. Czerepaniak-Walczak 1997, s. 88). Wynika to z faktu, że nauczyciel musi radzić sobie w niepowtarzalnych, ustawicznie zmieniających się warunkach i okolicznościach działania, wymagających namysłu oraz odpowiedzialnych decyzji.

Wyzwania współczesności sprawiają zatem, iż konieczne staje się ustawiczne doskonalenie przez pedagogów ich kompetencji nauczycielskich. W literaturze przedmiotu spotykamy bardzo wiele definicji kompetencji. Szerokie ujęcie kompetencji zaproponowała Maria Dudzikowa, określając ją jako zdolność do czegoś, zależną od zdolności wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania do posługiwania się tą zdolnością. Chodzi zatem o wykorzystanie zdolności do posługiwania się kluczowymi umiejętnościami dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie (M. Dudzikowa 1994, s. 205).

Nieco inne podejście do rozumienia kompetencji prezentuje Wincenty Okoń, który pojęciem tym określa zdolność do osobistej samorealizacji stanowiącej podstawowy warunek wychowania. Kompetencja w rozumieniu tego autora jest uważana za rezultat procesu uczenia się (W. Okoń 2001, s. 176).

Ciekawe a zarazem bardzo praktyczne podejście prezentuje Maria Czerepaniak-Walczak, która uważa, iż kompetencje są „świadomym, wyuczonym, satysfakcjonującym, choć nie niezwykłym poziomem sprawności, warunkującym efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie” (M. Czerepaniak-Walczak 1997, s. 87).

Ze względu na poruszaną w tym opracowaniu problematykę, zasadne wydaje się przytoczenie podejścia do zagadnienia kompetencji E. Goźlińskiej i F. Szloska (1997, s. 52). Autorzy ci określają kompetencje nauczycielskie jako strukturę poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej.

Przeglądając bogatą i różnorodną literaturę dotyczącą definiowania kompetencji, można wyodrębnić podstawowe czynniki tworzące omawiane pojęcie. Należą do nich wiedza, umiejętności i postawy, zamiennie rozumiane jako przekonania lub motywacje. Wiedza to treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia doświadczeń i uczenia się. Szczególne znaczenie mają dwie kategorie wiedzy – wiedza praktyczna, oparta na doświadczeniu, która dostarcza informacji o tym, jak zmieniać rzeczywistość,

oraz wiedza teoretyczna dostarczająca danych o tym, jaka jest rzeczywistość. Umiejętności w ogólnym rozumieniu to sprawność posługiwania się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań; wiadomości te występują w postaci normatywnej jako zasady, reguły lub – w przypadku naśladownictwa – jako wzory postępowania. Postawy w rozumieniu psychologii społecznej to trwała ocena – pozytywna lub negatywna – ludzi, obiektów i idei, oznacza to, że są one pozytywną lub negatywną reakcją na coś (E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert 1997, s. 313–314).

W literaturze przedmiotu istnieją różne klasyfikacje kompetencji. Maria Czerepaniak-Walczak wyróżnia trzy rodzaje kompetencji nauczycielskich: kompetencje w warstwie pracy z młodzieżą, kompetencje w warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły, a także kompetencje w warstwie pracy nad sobą.

Na kompetencje nauczyciela w warstwie pracy z młodzieżą składają się:

- uznanie i przyjmowanie szerokiego spektrum sytuacji problemowych, w tym także tych, które niesie życie codzienne i które związane są z bezpośrednim doświadczeniem ucznia;
- włączanie młodzieży do twórczego rozwiązywania problemów, organizowania warunków do powstawania i rozwijania nowych pomysłów;
- poszanowanie prawa ucznia do wyboru oraz prawa do błędu.

W warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły nauczyciel może ujawniać swoje kompetencje w zakresie:

- rozumienia i uznawania źródeł, treści projektów formułowanych przez inne osoby zaangażowane w rozwój ucznia i realizację zadań szkoły,
- jasne i zrozumiałe przedstawienie własnych projektów (ujawnianie tej kompetencji związane jest z nauczycielskimi umiejętnościami komunikacyjnymi prezentowanymi w różnych sytuacjach – formalnych, nieformalnych, indywidualnych, zbiorowych – oraz w różnych formach – ustnych, pisemnych, graficznych, pozawerbalnych itp.);
- innowacyjne i odważne przekraczanie tradycyjnych norm regulujących wzajemne kontakty, ich treści i formy.

Natomiast kompetencje nauczyciela w pracy nad sobą to głównie:

- posiadanie i aktualizowanie własnej wizji siebie jako osoby żyjącej w zmieniającym się dynamicznie świecie oraz wizji siebie jako nauczyciela;
- otwartość na nowości i racjonalne ich przyjmowanie zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym. Dotyczy to także otwartości na nowe idee i wartości leżące u podstaw budowanej filozofii życia i edukacji. Warunkuje ona bowiem świadome uwalnianie się od przesądów i stereotypów związanych z własną osobą jak i z pełnioną rolą zawodową,
- odwaga w stawianiu pytań i poszukiwaniu odpowiedzi na nie. Ujawnianie tej kompetencji związane jest z przekraczaniem tradycyjnie wyznaczonych granic swobody oraz upominaniem się o prawo dostępu do prawdy i racjonalnego posługiwania się nią,
- odwaga w podejmowaniu nowych, uznanych czasem za ekscentryczne, decyzji i eksperymentów, ale bez zagrożenia dla ucznia (M. Czerepaniak-Walczak 1994, s. 53–61).

Posiadanie przez nauczyciela wymienionych przez Autorkę kompetencji jest warunkiem sprzyjającym rozwojowi zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

Z nieco innej perspektywy kompetencje nauczyciela rozpatruje Sabina Guz. Autorka uważa, że kompetencje nauczyciela należałoby rozważać w trzech aspektach: emocjonalnym, poznawczym i działaniowym.

Aspekt emocjonalny odnosi się do poczucia panowania nad otoczeniem, poczucia, że nauczyciel ma wpływ na to, co się dzieje w grupie choćby to nawet nie było przez niego zaplanowane, ważne jest także to, że nie obawia się on sytuacji nowych. Poczucie ufności i wiary w siebie powoduje, że nauczyciel czerpie satysfakcję z tego, co robi, jest z siebie zadowolony, a wobec dzieci przejawia postawę bezwarunkowej akceptacji. Pedagog taki tworzy klimat, w którym dziecko czuje się bezpieczne, chętnie podejmuje i rozwiązuje proponowane i samodzielnie wymyślane zadania.

Aspekt poznawczy kompetencji nauczyciela obejmuje umiejętność obserwowania własnych działań i wszystkiego, co dzieje się wokół. Dotyczy to zarówno całej grupy, jak i poszczególnych dzieci. To także z jednej strony wiedza nauczyciela o sobie samym, o swoich mocnych i słabych stronach, o posiadanych umiejętnościach i brakach, zaś z drugiej strony to także wiedza o dziecku – która dotyczy znajomości potrzeb i właściwości typowych dla dziecka w okresie szkolnym a związanych z jego rozwojem. Jest to wiedza teoretyczna głównie z zakresu psychologii i pedagogiki, dająca wyobrażenie jak przeciętne dziecko przeżywa i poznaje świat, w którym żyje, co potrafi a czego dopiero musi się nauczyć. Drugi rodzaj wiedzy odnosi się do konkretnego dziecka, jego specyficznych, niepowtarzalnych cech, osiągnięć rozwojowych, sytuacji rodzinnej i stosunku do samego siebie; to również wiedza o środkach i metodach pracy z dzieckiem w szkole, które mogą sprzyjać jego rozwojowi. Wiedza ta pozwala nauczycielowi dobrać do zajęć odpowiednie pomoce i materiały dydaktyczne, funkcjonalnie urządzić salę, by dziecko czuło się swobodnie i znalazło miejsce do różnych działań; właściwie zaplanować zajęcia i godzić spontaniczną zabawę z uczeniem oraz odpoczynkiem.

Aspekt działaniowy ujawnia się w sposobie zwracania się do dzieci, w komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Ważne jest, czy nauczyciel używa prostych, zrozumiałych dla dzieci słów, czy zamiast polecać i rozkazywać proponuje, zachęca, pyta dzieci o pomysły, pozostawiając im jednocześnie wybór sposobu rozwiązywania zadania i czy słucha tego, co mają do powiedzenia. Istotne jest także to, czy nauczyciel otwarcie mówi co mu się podoba, co sprawia przyjemność a co przykrość, odwołując się do zachowań dzieci a nie do ich cech charakteru czy osobowości (S. Guz 1996, s. 92).

W literaturze odnaleźć można wiele różnych podejść uwypuklających różne aspekty kompetencji nauczycielskich. Kompetencje nauczyciela zależą od jego przygotowania do pracy zawodowej, od jego cech osobowości, a także umiejętności, jakie posiada i doskonali (D. Wosik-Kawała 2007, s. 90). Od jego relacji z wychowankami zależy kształt wzajemnych kontaktów (por. T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawała 2010, s. 65). Mianem dobrego nauczyciela – zdaniem E. Wojdy – można określić tego, kto wywiera znaczący wpływ wychowawczy na uczniów oraz zazwyczaj odnosi powodzenie w pracy dydaktycznej i wychowawczej (za: T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawała 2010, s. 41). W tym miejscu swoje rozważania skierujemy na od-

powieść na pytania, jaki powinien być współczesny nauczyciel, czy potrafi zauważyć problemy uczniów, jakie widzi w tej kwestii rozwiązania. Szukając odpowiedzi na te pytania, przeprowadzono diagnozę potrzeb wychowawczych w pracy z uczniem w percepcji nauczycieli czynnych zawodowo.

Badania przeprowadzono w 2010 roku wśród nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjum i szkół średnich. Ogółem badaniem objęto 60 nauczycieli z miasta i ze wsi. Staż pracy badanych osób wynosił od 1 roku do 30 lat.

Tabela 1. Staż pracy badanych nauczycieli

Staż pracy	N	%
do 4 lat	7	11,66
5–9 lat	16	26,68
10–14 lat	7	11,66
15–19 lat	9	15
20 i więcej	21	35
Razem	60	100

Dane zawarte w tabeli 1 wskazują, iż dość liczna grupa badanych to nauczyciele z bardzo dużym doświadczeniem zawodowym, są to bowiem osoby pracujące 20 i więcej lat (aż 35% ogółu badanych). W badanej grupie są także osoby, które stosunkowo niedawno rozpoczęły swoją karierę zawodową i nie posiadają jeszcze dużego doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą, ich staż pracy wynosi do 4 lat (11,66% badanych). Średni staż pracy w badanej grupie to ok. 14 lat. Warto nadmienić, iż mimo przypuszczeń dotyczących wpływu doświadczeń zawodowych na postulaty składane przez nauczycieli w kwestii określenia swoich potrzeb w kontekście pracy z uczniami, staż pracy nie różnicował w znaczący sposób odpowiedzi udzielonych przez osoby badane. Dlatego też przedstawiając wyniki przeprowadzonych badań nie przedstawiamy ich w aspekcie stażu pracy badanych.

Skupiając się zatem na diagnozie potrzeb wychowawczych, poproszono badanych nauczycieli o wymienienie zajęć bądź też warsztatów dla dzieci i młodzieży, jakie ich zdaniem powinny być realizowane w szkole. Zebrane informacje wskazują, iż w opinii badanych najbardziej potrzebne są zajęcia, które uczyłyby młodzież radzenia sobie w sytuacji trudnej (68,3%), zajęcia przeciwko agresji np. *Szkoła bez przemocy*, *Warsztaty przeciwko agresji*, *Jak sobie radzić z agresją* (66,6%), warsztaty kształtujące umiejętność radzenia sobie przez młodzież ze stresem (63,3%), a także trening twórczego myślenia (61,6%). Nauczyciele zwrócili uwagę także na to, iż dobrze by było, gdyby w szkole realizowane były zajęcia mające na celu rozwijanie tolerancji u uczniów (56,6%), uczące umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej (56,6%), bycia asertywnym (55%), a także związane z treningiem pamięci (53,3%)¹.

Następnie zapytano nauczycieli, jakie zajęcia są realizowane w ich szkołach. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, iż najczęściej (w ponad 50% udzielanych odpowiedzi) szkoły proponują uczniom koła przedmiotowe, a także sportowe, zajęcia dla

¹ W niniejszym opracowaniu zwrócono uwagę głównie na te warsztaty i zajęcia, które zostały wymienione w ponad 50% ogółu udzielonych przez nauczycieli odpowiedzi.

uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych, programy dotyczące profilaktyki uzależnień, edukacji zdrowotnej, a także udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej. Dość często realizowane są też zajęcia poświęcone znajomości przez dzieci swoich praw, a także warsztaty mające na celu kształtowanie poczucia własnej wartości i asertywności (ok. 20% odpowiedzi). Niestety dość duża liczba nauczycieli (średnio, co trzeci) twierdzi, iż szkoła, w której pracują, nie realizuje żadnych dodatkowych zajęć dla swoich wychowanków. Oceniając realizację prowadzonych przez szkołę zajęć, nauczyciele zwrócili uwagę na brak przygotowania osób prowadzących do realizacji tego typu spotkań, a także prowadzenie zajęć w sposób stereotypowy oraz brak odniesienia do praktyki. Zwrócono także uwagę na to iż jest stanowczo za mało zajęć dotyczących bezpośrednio dzieci, a także na konieczność włączenia rodziców w działania podejmowane przez szkołę. Co ciekawe, sami nauczyciele przyznali, że niejednokrotnie szkoda im czasu na realizację programów wychowawczych, gdyż ważniejsze są wyniki w nauce, dlatego też w ramach godzin wychowawczych zajmują się głównie sprawami bieżącymi: rozliczaniem nieobecności uczniów na lekcjach, organizowaniem uroczystości szkolnych czy też państwowych i przede wszystkim realizacją programu z nauczanego przedmiotu. Wśród badanej grupy znalazły się także osoby, które bardzo dobrze oceniły realizowane w ich szkołach zajęcia pozalekcyjne. Niepokoić natomiast może fakt, iż w większości (81,66%) nauczyciele mieli trudności z oceną zajęć realizowanych przez ich placówkę. Czyżby zatem brakowało w szkołach dialogu między nauczycielami, który to ułatwiły by a zarazem udoskonalił wzajemne porozumienie w kwestii budowania i realizowania prowadzonych programów wychowawczych?

Znając opinie badanych nauczycieli na temat realizowanych w ich szkołach zajęć, poproszono ich o wyrażenie postulatów dotyczących tego, jakie zajęcia powinny być realizowane na poszczególnych szczeblach kształcenia. Oto najczęściej wymieniane przez nauczycieli sugestie dotyczące problematyki zajęć:

Na poziomie szkoły podstawowej, zdaniem nauczycieli, istnieje duża konieczność prowadzenia zajęć mających na celu zapobieganie agresji (83,33%), następnie dotyczących treningu pamięci (51,66%) i twórczego myślenia(35%)².

W gimnazjum jako najbardziej pożądane zostały wymienione zajęcia dotyczące niwelowania i zapobiegania agresji (96,66%), a także mające na celu rozwijanie zachowań asertywnych (45%) i kształtowania tolerancji (38,33%).

W przypadku szkół średnich istnieje potrzeba realizowania zajęć przeciwko agresji (65%), umiejętności radzenia sobie przez młodzież ze stresem (61,66%), a także rozwijania ich samooceny (30%).

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, iż nauczyciele biorący w nich udział potrafią określić problemy, jakie istnieją w rzeczywistości szkolnej, wśród których pierwszoplanowe miejsce zajmuje agresja, brak tolerancji oraz brak umiejętności poradzenia sobie ze stresem. Uwagę przyciąga fakt, iż na każdym z wymienionych poziomów kształcenia dzieci i młodzieży istnieje zdaniem nauczycieli potrzeba realizacji zajęć przeciwko agresji – mimo iż takie zajęcia są realizowane

² Badani nauczyciele mogli podać więcej niż 1 odpowiedź, stąd wyniki nie sumują się do 100%.

w szkołach! Z prezentowanego materiału badawczego wynika, iż nauczyciele zdają sobie sprawę jakie zajęcia powinny być realizowane w pracy wychowawczej z uczniami, jednakże nie są oni dobrze przygotowani do tego typu wyzwań. Nasuwa się przypuszczenie, że nauczyciele posiadają wiedzę z zakresu występujących w szkołach trudności natomiast nie posiadają umiejętności właściwego radzenia sobie z nimi. Dlatego z pewnością należy zwrócić uwagę na rozwijanie kompetencji nauczycieli w warstwie pracy wychowawczej i profilaktycznej z dziećmi i młodzieżą.

Literatura

1. Aronson E., Wilson T. D., Akert R.M., (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań.
2. Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń.
3. Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, (w:) M. Dudzikowa, A. Kortusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Białystok.
4. Dudzikowa M. (1994), *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, (w:) H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa.
5. Goźlińska E., Szlosek F. (1997), *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom.
6. Guz S. (1996), *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa.
7. Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
8. Wosik-Kawała D. (2007), *Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość*, (w:) Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny teraźniejszość i przyszłość*, Lublin.
9. Zubrzycka-Maciąg T. (2007), *O potrzebie rozwijania umiejętności społecznych u nauczycieli w ramach kształcenia uniwersyteckiego*, (w:) Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny teraźniejszość i przyszłość*, Lublin.
10. Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawała D. (2010), *Wychowanie w szkole, wskazówki dla nauczycieli*, Lublin.

mgr Anna PIECH

dr Teresa ZUBRZYCKA-MACIĄG

dr Danuta WOSIK-KAWAŁA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

a-piech@wp.pl

terzub@wp.pl

danusia.wk@wp.pl

Refleksja etyczna wokół relacji nauczyciel-wychowawca andragog a osoba dorosła

Ethical reflection on the teacher-tutor andragogue
and adult relationship

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, nauczyciel-wychowawca andragog, relacja, refleksja etyczna.

Key words: adult education, teacher- tutor andragogue, relationship, ethical reflection.

Abstract

An issue of particular interest for a teacher-tutor andragogue may be interpersonal relationship between them and an adult person. To a large extent, they determine the peculiar character of teachers' professional activity. It is about ethical reflection on relationship between a teacher- tutor andragogue and an adult person. This deliberation may enable better and deeper accomplishment of a job as a teacher.

Wprowadzenie

Wśród wielości i różnorodności zagadnień podejmowanych przez przedstawicieli andragogiki nie może zabraknąć takich, które dotyczą osoby nauczyciela-wychowawcy andragoga, jak i zawodu przez niego uprawianego. Ważkość tych kwestii podyktowana jest przede wszystkim znaczeniem i charakterem aktywności zawodowej podejmowanej przez przedstawicieli wspomnianej kategorii społeczno-zawodowej, jak również rozległością tej aktywności, o której wspomina Tadeusz Aleksander, wskazując na szereg zajęć zawodowych wykonywanych przez tych, którzy zajmują się edukacją osób dorosłych¹. Kim wobec tego jest nauczyciel andragog?

Jak zauważa Jerzy Semków „(...) nazwa «nauczyciel andragog» nie jest przypadkową zbitką pojęciową, lecz świadomie użytym określeniem, oddającym z jednej strony skomplikowanie sytuacji, w której przychodzi oddziaływać na ludzi dorosłych w realizacji ich potrzeb poznawczych, z drugiej zaś strony pokazującym odmienność i dynamikę relacji zachodzących pomiędzy ludźmi dorosłymi w szybko zmieniającym się otoczeniu cywilizacyjnym i kulturowym współczesnego świata. Tak więc w poję-

¹ T. Aleksander, *Przemiany modelu i funkcji nauczyciela dorosłych (oświatowca) we współczesnej rzeczywistości polskiej*, [w:] *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Wrocław 2010.

ciu tym chcielibyśmy obok tradycyjnego nauczyciela dorosłych widzieć może bardziej współczesną jego postać – mentora, po części także badacza czy też doradcę dorosłego, podejmującego trud kształcenia”². Takie rozumienie nauczyciela andragoga różni się od jego pojmowania, jakie funkcjonowało nieco wcześniej. Przed wieloma laty bowiem Mieczysław Marczuk zauważył, że nauczyciel dorosłych to „osoba, która w sposób celowy i świadomy naucza dorosłych słowem żywym i pisany bądź też za pośrednictwem technicznych środków przekazu, systematycznie lub dorywczo, organizuje proces samodzielnego uczenia się, zmierzając przez to do przyswojenia przez nich określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, do ukształtowania odpowiednich postaw i zachowań niezbędnych w pracy zawodowej, życiu osobistym, rodzinnym, społeczno-kulturalnym i politycznym lub dla własnej satysfakcji i rozwoju osobowości osób uczących się”³. Słowa te – aczkolwiek wypowiedziane wiele lat temu – zdają się zaświadczać o roli nauczycieli andragogów w edukacji dorosłych. Tym niemniej – jak podkreśla przywoływany nieco wcześniej J. Semków – współcześnie nauczyciel dorosłych przestaje być przekazicielem wiedzy, a staje się osobą, która stwarza dorosłemu człowiekowi warunki do tego, aby mógł rozwijać zawarty w nim potencjał⁴.

Również obecnie interesująco osobę wychowawcy dorosłych (ale także nauczyciela dorosłych) postrzega Duccio Demetrio. Zdaniem wspomnianego autora „(...) wychowawca dorosłych, stając się specjalistą od rozwoju potencjału ludzkiego, zaczyna 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, w ocenie aspektów poznawczych i afektywnych, kryjących się w każdej ścieżce dydaktycznej, w doborze eksperymentalnych metod nauczania waloryzujących poprzednie doświadczenia uczącego się dorosłego”⁵. Taki punkt widzenia wyznacza szczególną rolę i znaczenie wychowawcy, a niejednokrotnie i nauczyciela andragoga w procesie edukacji dorosłych, zwłaszcza iż kwestia wychowania człowieka dorosłego wywołuje wiele dyskusji. Tym niemniej nie należy zapominać, że – jak podkreśla Mieczysław Łobocki – jedną z właściwości wychowania jest jego długotrwałość, co oznacza, „(...) iż każdy człowiek podlega przemianom własnej osobowości niemal przez całe życie. Dlatego o wychowaniu można mówić nie tylko w odniesieniu do dzieci i młodzieży, lecz także wobec osób dorosłych. Nawet ludzie w podeszłym wieku są w stanie się czegoś nauczyć i wewnętrznie się przeobrazić”⁶. Zatem kwestia wychowania dorosłych jawi się więc bezdyskusyjną. Natomiast polemizować można wokół modelu tegoż wychowania, zwłaszcza – jak zauważa Tadeusz Aleksander – „Za koniecznością i obligatoryjnością wychowania

² J. Semków, *Nauczyciel andragog wobec wyzwań cywilizacyjno-kulturowych współczesnego świata*, [w:] *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku*, W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Wrocław 2002, s. 31.

³ M. Marczuk, *Nauczyciel dorosłych*, [w:] *Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych*, K. Wojciechowski (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986, s. 186.

⁴ J. Semków, op.cit. s. 31.

⁵ D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika. T. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2006, s. 180.

⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 57.

dorosłych przemawia swoisty wymóg efektywnego nadążania za współczesnymi, coraz bardziej złożonymi zjawiskami cywilizacji”⁷. Warto też w tym miejscu przytoczyć słowa Janusza Tomiły, który twierdzi, że „(...) przyjęcie określonego paradygmatu wychowania dorosłych jest zdeterminowane właściwościami człowieka dorosłego, jego nieufnością w przyjmowaniu propozycji wychowawczych, skłonnością do odrzucania oferowanych dróg rozwojowych, wreszcie motywacją do doskonalenia własnej osobowości. Ostatecznie czynnikiem decydującym o jego rozwoju jest przekonanie dorosłego o potrzebie samoaktualizacji, wznoszenia się na wyższy poziom, zwiększenia aktywności samowychowawczej, a także istnienie swoistego imperatywu wychowawczego, będącego motorem napędowym ludzkiej aktywności, chęci zmieniania się, dążenia do bycia lepszym, moralniejszym, mądrzejszym, bardziej emocjonalnym, empatycznym itp.”⁸. Taki punkt widzenia implikuje nie tylko określony sposób postrzegania nauczyciela andragoga właśnie jako nauczyciela-wychowawcę andragoga, ale także sposób postrzegania edukacji człowieka dorosłego, edukacji, która ulegała na przestrzeni lat przeobrażeniom.

Józef Półturzycki przez edukację dorosłych rozumie „system działań edukacyjnych w różnych formach i zakresach wobec osób dorosłych różnego wieku, zawodu, środowiska; treścią edukacji są różne dziedziny wiedzy, kultury i aktywności człowieka w formach szkolnych, pozaszkolnych oraz indywidualnego samokształcenia. Edukacja dorosłych stanowi część edukacji permanentnej i realizuje jej cele we właściwych dla dorosłych formach aktywności intelektualnej”⁹. Jednakże sam termin edukacja dorosłych – jak dostrzega Mieczysław Malewski – „(...) ma zmienny zakres i denotuje zmieniające się znaczenia. W jego obrębie sytuowała się niegdyś problematyka samokształcenia, zagadnienia motywacji do podejmowania zadań edukacyjnych, rozwoju zawodowego itp. Dzisiaj są to problemy w zasadzie archiwalne. W ich miejsce pojawiły się zagadnienia nowe. Uwagę badaczy skupia uczenie się biograficzne ludzi dorosłych, rola doświadczenia życiowego w poznawaniu, procesy nabywania i zmiany indywidualnej tożsamości. Zainteresowanie badaczy budzą nowe «miejsca», w których zachodzą procesy uczenia się – organizacje i instytucje społeczne, sąsiedztwo i społeczności lokalne, oddolne inicjatywy obywatelskie i ruchy społeczne”¹⁰. Powyższe słowa zdają się zaświadczać, że myśl andragogiczna przechodzi swoistą ewolucję, koncentrując się współcześnie na tych kwestiach, które kiedyś nie były dostrzegane w zadowalającym stopniu.

Wśród andragogicznych zagadnień pedeutologicznych nie powinno zabraknąć takich, które koncentrują się wokół etycznego wymiaru pracy nauczyciela-wychowawcy andragoga. Jak podkreśla Janusz Tomiło: „Profesjonalizacja zawodu andragoga polega na podnoszeniu poziomu wiedzy i umiejętności zawodowych, dbałości o poziom etyczny nauczycieli andragogów, ich dążeniu do efektywności oddziaływań edukacyjnych, a przede wszystkim budowaniu świadomości ważności pracy wśród

⁷ T. Aleksander, *Wychowanie dorosłych*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. T. VII, T. Pilch (red.), Warszawa 2008, s. 349–350.

⁸ J. Tomiło, *O wychowaniu dorosłych. Szkice i rozważania*, Pułtusk 2008, s. 91.

⁹ J. Półturzycki, *Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych*, *Edukacja Dorosłych* 1993, nr 1, s. 19.

¹⁰ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 18–19.

dorosłych oraz jej wyjątkowości. W końcu – dążeniu do uznania edukacji dorosłych za równie ważną, jak edukacja dzieci i młodzieży”¹¹. Zatem edukację dorosłych można postrzegać w kontekście etycznym, zaś powyższe słowa zdają się potwierdzać, że wśród wielości elementów wyznaczających profesjonalizm andragoga, nie może zabraknąć takich, które koncentrują się wokół jego etycznego wymiaru.

Przedmiotem szczególnego namysłu nauczyciela-wychowawcy andragoga mogą być relacje interpersonalne, jakie zachodzą między nim a osobą dorosłą. To one w znacznym stopniu przesądzają o osobliwym charakterze aktywności zawodowej nauczycieli-wychowawców andragogów. To właśnie nauczyciel-wychowawca andragog wchodzi w bezpośrednie relacje interpersonalne z osobami, które już w znacznym stopniu zostały ukształtowane w trakcie wcześniejszej edukacji odbywającej się na niższych poziomach.

Jako takie relacje niejednokrotnie stanowiły przedmiot rozważań prowadzonych na gruncie filozofii, socjologii, psychologii, jak również pedagogiki. Przedstawiciele wyróżnionych nauk we właściwy sobie sposób dokonują analiz i interpretacji tychże relacji¹². Ze względu na podejmowane w tym miejscu rozważania warto zauważyć, że relacje te, obok aspektu pragmatycznego, posiadają aspekty etyczne, a potrzeba świadomego namysłu etycznego nad ich istotą, sensem wydaje się być kwestią bezdyskusyjną we współczesnym dyskursie andragogicznym.

Jak zauważa wcześniej przywoływany Mieczysław Marczuk, którego poglądy ewoluowały: „Nauczyciel-andragog (...) ma wspomagać ludzi dorosłych w edukacyjnym samorozwoju, wspierać ich w zdobywaniu nowej wiedzy i umiejętności, pomagać im w dochodzeniu do coraz wyższych stadiów dojrzałości, nie zaś ich nauczać i pouczać”¹³. Stąd też wynika potrzeba umiejętnego prowadzenia refleksji etycznej przez nauczycieli-wychowawców andragogów wokół ich aktywności zawodowej, w tym również tej, która odnosi się do ich relacji z osobami dorosłymi.

Istotne jest to zwłaszcza z tego powodu, że praca nauczyciela, w tym również nauczyciela-wychowawcy andragoga ma osobliwy wymiar. Jak podkreśla Andrzej M. de Tchorzewski: „Praca nauczyciela ma szczególny wymiar. Z jednej strony nauczyciel jest postrzegany jako organizator i kierownik procesów edukacyjnych, zaś z drugiej – jego profesjonalna działalność jest oparta na specyficznej formie kontaktu międzypodmiotowego, w ramach którego, dzięki intencjonalnej relacji łączącej go z uczniem, kieruje się on ku wartościom zarówno intelektualnym, światopoglądowym, jak i moralnym, ale także estetycznym oraz wszystkim tym, które pomagają kreować ład indywidualnego i społecznego życia każdego człowieka”¹⁴. Doniosłość świadczonych przez nauczyciela usług edukacyjnych, konieczność reprezentowania odpowiedniego, wyższego od przeciętnego poziomu etycznego sprawia, że zawód przez niego upra-

¹¹ J. Tomiło, op.cit., s. 194.

¹² U. Ostrowska, *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*, [w:] *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, U. Ostrowska (red.), Kraków 2002.

¹³ M. Marczuk, *Pracownicy i działacze oświaty dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, T. Wujek (red.), Warszawa 1996, s. 343.

¹⁴ A. M. de Tchorzewski, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, A. M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz 1998, s. 90.

wiany poddawany jest szczególnej społecznej ocenie. Dotyczy to nauczycieli wszystkich szczebli kształcenia.

Należy też pamiętać, że proces edukacyjny odbywa się przede wszystkim na płaszczyźnie etycznej, która obejmuje relacje osób i w warunkach swobodnego decydowania o własnych działaniach i podjętych zobowiązaniach. W procesie tym nauczyciel prezentuje stronę idealną, z kolei uczeń – stronę realną¹⁵. Stąd też na nauczyciela nakłada się szereg obwarowań etycznych, do których przestrzegania zobowiązany jest w trakcie podejmowanych przez siebie czynności zawodowych, składających się na jego działalność zawodową. Namysł etyczny nad istotą tych obwarowań, ich sensem i znaczeniem nabiera szczególnej wagi. W przypadku nauczyciela-wychowawcy andragoga, choć nie tylko, wchodzącego w relacje z osobami dorosłymi, obwarowania te mogą być punktem odniesienia, regulującym jego profesjonalną działalność. Sama zaś refleksja wokół tych obwarowań etycznych może stanowić istotne źródło pobudzające nauczyciela-wychowawcę andragoga do postępowania etycznego i tym samym kształtowania jego etycznej sylwetki.

Już samo nawiązanie relacji między nauczycielem andragogiem a osobą dorosłą implikuje określone wątki etyczne. Jak w każdej innej relacji międzyludzkiej pojawić się może niebezpieczeństwo instrumentalnego traktowania człowieka, jego manipulacji, indoktrynacji. Pewnym sposobem przezwyciężenia tego może być pogłębiona refleksja etyczna nauczyciela andragoga, która – przynajmniej w jakimś stopniu – sprzyjać może nadawaniu tym relacjom właściwego wymiaru etycznego.

W Powszechnej Encyklopedii Filozofii czytamy, że refleksja to: „(łac. *reflexio*, *reflectere* – zginanie, przechylenie do tyłu, odbijanie np. światła – czynność umysłu polegająca na ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów (w tym samej refleksji) w aspekcie ich istnienia, zawartości, struktury i przebiegu”¹⁶. Bogusława Jodłowska, analizując pojęcie refleksji podkreśla, że jej mianem określa się „akt lub proces, w którym myśl zwraca się ku samej sobie, by zbadać mechanizm własnego działania, rozpoznać go w celu wyciągnięcia konkretnych wniosków poznawczych. (...) istotne wydają się dwa aspekty pojęcia refleksji:

1. jej «uwewnętrznienie» i zwrócenie uwagi poznawczej na sam proces myślenia, odzwierciedlającego się jakoś w działaniu;
2. jej «docelowość», orientacja teleologiczna, pozwalająca refleksji przybrać formę wniosku korygującego i modyfikującego dotychczasowy tok rozumowania, a w ślad za tym także samego działania”¹⁷.

Wśród różnych rodzajów refleksji towarzyszących człowiekowi znajduje się refleksja etyczna, niekiedy określana mianem moralnej. Niewątpliwie ten rodzaj refleksji winien przyświecać nauczycielowi, w tym również nauczycielowi-wychowawcy andragogowi na polu jego aktywności zawodowej.

¹⁵ W. Wołoszyn, *Wybrane problemy etyki zawodowej nauczyciela*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji nauczycielskiej*, E. Kubiak-Jurecka (red.), Bydgoszcz 1999, s. 110–111.

¹⁶ *Powszechna Encyklopedia Filozofii. T. VIII*, Lublin 2006, s. 68.

¹⁷ B. Jodłowska, *Edukacja refleksyjna dorosłych. Wybrane problemy teorii i praktyki*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, J. Saran (red.), Lublin 2000, s. 62.

Do pojawienia się tej refleksji – jak zauważał wiele lat temu Józef Pieter – „potrzebne jest pewne minimum kultury intelektualnej i jakaś pierwocina samowiedzy, tj. refleksji nad samym sobą, samooceny kształtowania jakiegoś wzorca własnego «lepszego ja», a więc jakiejś koncepcji własnej działalności na przyszłość, własnego losu, leżącego «we własnych rękach». Do pojawienia się zagadnień ostro ujętych i jasnych niezbędna jest duża kultura, zarazem wysoki stopień samowiedzy w ogóle, samowiedzy moralnej w szczególności”¹⁸. Nauczyciel-wychowawca człowieka dorosłego to ktoś uświadamiający sobie ważkość i złożoność relacji interpersonalnych zachodzących między nim a osobą dorosłą, to ktoś, kto dostrzega etyczny wymiar tychże relacji i jest w stanie poczynić osobisty namysł etyczny wokół nich. Ten zaś może – przynajmniej w jakimś stopniu – decydować o jakości czynności podejmowanych przez nauczyciela-wychowawcę andragoga w aspekcie etycznym. Stąd też refleksja etyczna winna towarzyszyć nauczycielowi-wychowawcy andragogowi w trakcie podejmowanej aktywności zawodowej, w szczególności zaś wokół relacji nawiązywanych z osobą dorosłą. To właśnie wielość tych relacji, ich złożony i wielowymiarowy charakter powodują, że niezbędna jest wnikliwa refleksja wokół nich, w tym również ta o charakterze etycznym, choć nie tylko.

Uprawianie refleksji etycznej jest – zdaniem Józefy Chmielewskiej – sztuką celnych odkryć, która skutecznie integruje osobowość, jest dla niej ostoją w sytuacjach wyjątkowych¹⁹. To właśnie przesądza o roli i znaczeniu refleksji etycznej w pracy nauczycieli, w tym również nauczycieli-wychowawców andragogów, refleksji, która sprzyjać może właściwemu wykonywaniu zawodu na płaszczyźnie etycznej. Uprawianie tej refleksji może służyć lepszemu i pełniejszemu pojmowaniu przez nauczyciela andragoga swojego zawodu, uchwyceniu jego istoty i sensu w kontekście etycznym w wymiarze teoretycznym, zaś w szczególności w wymiarze praktycznym.

Rację ma Z. Zwoliński, stwierdzając: „Nie wystarczy być podmiotem myślącym, poznającym i działającym, trzeba «widzieć» wartości moralne, umieć je porządkować, należy działania i postawy postrzegać przez pryzmat tych właśnie wartości i emitowanych przez nie powinności. Trzeba przekroczyć swój byt epistemologiczny i fizyczny ku istnieniu w sposób moralnie wartościowy. Wrażliwość etyczna oraz zdolność do moralnego oceniania stanowi więc jeden z warunków człowieczeństwa”²⁰. Nauczyciel andragog winien dostrzegać etyczny aspekt zagadnień związanych z człowiekiem dorosłym, w tym również i te, które związane są z relacjami, jakie zachodzą między nim a wspomnianym podmiotem edukacyjnym. To właśnie interpersonalność w stosunkach nauczyciel andragog – osoba dorosła pociąga za sobą konieczność postrzegania ich w wymiarze etycznym. Tak więc człowiek dorosły jako szczególny odbiorca usług edukacyjnych, w relacje z którym wchodzi nauczyciel-wychowawca andragog, jest aż nadto powodem tego, aby relacje te ujmować w kategoriach etycznych. Kluczowego znaczenia nabiera tu umiejętność prowadzenia przez nauczyciela-wychowawcę andragoga pogłębionej refleksji etycznej koncentrującej się wokół tych

¹⁸ J. Pieter, *Oceny i wartości*, Katowice 1973, s. 145.

¹⁹ J. Chmielewska, *Doświadczenie człowieka jako źródło refleksji etycznej*, [w:] *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa 1995, s. 108.

²⁰ Z. Zwoliński, *Byt i wartość u Nicolaia Hartmanna*, Warszawa 1974, s. 392.

relacji. Namysł nauczyciela andragoga nad etycznym wymiarem tych relacji, nad ich istotą, treścią, znaczeniem może mieć znacznie większą moc oddziaływania niż nawet najdoskonalszy kodeks etyczny. Choć sama refleksja etyczna nie jest wielkością stałą, to jednak trudno jest odmówić jej wysokiego poziomu u osób szczególnie do niej predestynowanych, z uwagi na uprawiany zawód, a do takich należą nauczyciele-wychowawcy andragodzy.

Literatura

1. Aleksander T. (2010), *Przemiany modelu i funkcji nauczyciela dorosłych (oświatowca) we współczesnej rzeczywistości polskiej*, [w:] Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie, W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Wrocław.
2. Aleksander T. (2008), *Wychowanie dorosłych*, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. T. VII, T. Pilch (red.), Warszawa.
3. Chmielewska J. (1995), *Doświadczenie człowieka jako źródło refleksji etycznej*, [w:] Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), Warszawa.
4. Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] Pedagogika. T. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej, B. Śliwerski (red.), Gdańsk.
5. Günther U. (1982), *Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Diskussion*, Köln-Wien.
6. Jodłowska B. (2000), *Edukacja refleksyjna dorosłych. Wybrane problemy teorii i praktyki*, [w:] Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian, J. Saran (red.), Lublin.
7. Knoll J., H. (1973), *Einführung in die Erwachsenenbildung*, Berlin.
8. Łobocki M. (2003), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków.
9. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
10. Marczuk M. (1986), *Nauczyciel dorosłych*, [w:] Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych, K. Wojciechowski (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
11. Marczuk M. (1996), *Pracownicy i działacze oświaty dorosłych*, [w:] Wprowadzenie do andragogiki, T. Wujek (red.), Warszawa.
12. Ostrowska U. (2002), *Relacje interpersonalne w edukacji jako przedmiot badań*, [w:] Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji, U. Ostrowska (red.), Kraków.
13. Pieter J. (1973), *Oceny i wartości*, Katowice.
14. Powszechna Encyklopedia Filozofii. T. VIII (2007), Lublin.
15. Półturzycki J. (1993), *Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych*, Edukacja Dorosłych, nr 1.
16. Semków J. (2002), *Nauczyciel andragog wobec wyzwań cywilizacyjno-kulturowych współczesnego świata*, [w:] Nauczyciel andragog u progu XXI wieku, W. Horyń, J. Maciejewski (red.), Wrocław.
17. Tchorzewski de A. M. (1998), *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny, A. M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz.
18. Tomiło J. (2008), *O wychowaniu dorosłych. Szkice i rozważania*, Pułtusk.
19. Wołoszyn W. (1999), *Wybrane problemy etyki zawodowej nauczyciela*, [w:] Wybrane zagadnienia edukacji nauczycielskiej, E. Kubiak-Jurecka (red.), Bydgoszcz.
20. Zwoliński Z. (1974), *Byt i wartość u Nicolaia Hartmanna*, Warszawa.

dr Dariusz ZAJĄC

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

e-mail: darzaj@poczta.onet.pl

Potrzeby oraz motywy udziału nauczycieli w formach doskonalenia zawodowego

Teachers' needs and motives for undertaking
professional training

Słowa kluczowe: nauczyciele, kompetencje, doskonalenie zawodowe, motywacja.

Key words: teachers, competence, professional training, motivation.

Abstract

One of the requirements of modern times is the professional expertise in all areas of employment. The teaching profession requires a broad spectrum of diverse competencies. The article aims to show the objective needs for undertaking continuing education as well as the subjective motives driving teachers to participate in in-service training. Taking into consideration the deficiencies of pre-service training, there is a need to enhance and update knowledge and skills which constitute the basis of teacher professional competence. A significant number of university graduates claim that their pedagogical studies did not prepare them adequately for the profession. Teachers participate in many forms of teacher training on their own initiative not only to increase their professional competence, but mainly to gather certificates of participation in training sessions and courses, which are necessary to create appropriate documentation for career advancement.

Wprowadzenie

Jednym z wymogów współczesności jest profesjonalizm zawodowy we wszelkich obszarach zatrudnienia. Rynek pracy potrzebuje fachowców i tylko takie osoby mają szanse na szeroko pojęty sukces w obliczu silnej konkurencji i coraz wyższych wymagań dotyczących specjalistycznych umiejętności oraz konstruktywnych zachowań społecznych.

Zawód nauczyciela jest zawodem szczególnym, którego wypełnianie wymaga szerokiego spektrum różnorodnych kompetencji. Co więcej kompetencje te powinny być stale rozwijane i doskonalone ze względu na szybko dokonujące się przeobrażenia kulturowe oraz zmieniające się wymagania i potrzeby społeczne.

Istnieje wiele opracowań dotyczących kompetencji nauczycielskich, w których autorzy dokonują szczegółowych klasyfikacji i omówień, ukazując ważne z ich punktu widzenia aspekty tego zagadnienia. Problematyką tą od wielu lat zajmuje się szerokie

grono badaczy, a wśród nich takie autorytety, jak M. Czerepaniak-Walczak (1995), M. Nowak-Dziemianowicz (2001), R. Kwaśnica (2003), W. Strykowski (2003).

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto koncepcję kompetencji W. Strykowskiego, który odwołując się do istoty zawodu nauczyciela oraz pełnionych przez niego zadań i funkcji, wymienia trzy grupy kompetencji: merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne i wychowawcze. Tak więc nauczyciel powinien dysponować szeroką wiedzą, znać sposoby i posiadać umiejętności jej przekazania oraz być dobrym i skutecznym wychowawcą. Sfera kompetencji dotycząca wychowania zawiera w sobie całą gamę cech, predyspozycji i umiejętności, które warunkują specyfikę relacji nauczyciela z uczniem. W. Strykowski dodaje również, że kompetencje niezbędne dla profesjonalnego i skutecznego działania nauczyciela powinny mieć charakter dynamiczny (Strykowski, Strykowska, Pieluchowski, 2003).

Pomimo tego, iż dostrzega się konieczność właściwego przygotowania nauczycieli i wyposażenia ich w szerokie spektrum kompetencji, co jest ustawowym zadaniem uczelni kształcących kadrę pedagogiczną, rzeczywistość jest jednak inna. Wskazują na to wyniki badań zawarte w licznych opracowaniach dotyczących kształcenia nauczycieli, które uwidaczniają poważne braki w wiedzy i umiejętnościach nauczycieli, a tym samym niedociągnięcia w systemie edukacji nauczycielskiej (Król-Zielińska, Śleboda, 2010).

W tej sytuacji konieczność wzbogacania oraz aktualizowania wiedzy i umiejętności, które przekładają się w znaczącym stopniu na poziom kompetencji nauczyciela, jest niezbędne. Podejmowanie dalszego kształcenia daje szansę na wyrównanie braków, ale też zdobycie nowych, przydatnych w zawodzie wiadomości i sprawności.

Formy doskonalenia, w jakich mogą brać udział nauczyciele, to oczywiście cała gama propozycji uczelni wyższych oferujących różnorodne studia podyplomowe oraz kursy umożliwiające zdobycie nowych kwalifikacji, a także bardzo liczna i urozmaicona oferta Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli, znajdujących się w każdym większym mieście, które proponują szkolenia o różnym zakresie tematycznym oraz wymiarze godzinowym. Ofert dalszej edukacji jest wiele, ale niestety, możliwości udziału w nich są ograniczone, ze względu na koszty, które nauczyciel zmuszony jest pokryć indywidualnie, co przy niskich zarobkach tej grupy zawodowej dla wielu osób stanowi niebagatelną przeszkodę (Sekułowicz, 2002).

Dużym powodzeniem cieszą się natomiast studia i kursy realizowane ze środków unijnych, które są dla uczestników bezpłatne. Zainteresowanie tego typu zajęciami jest tak duże, że niejednokrotnie brakuje miejsc na przyjęcie wszystkich chętnych.

Cel i metoda badań

Celem podjętych badań było określenie, w jakim stopniu nauczyciele szkół różnego szczebla czują się kompetentni w swoim zawodzie. Próbowano również poznać opinię nauczycieli dotyczącą przydatności wiedzy i doświadczeń praktycznych wyniesionych ze studiów, a także ich zdanie na temat potrzeby, możliwości oraz motywów dalszego kształcenia się.

Realizacja powyższego celu wymagała sformułowania szczegółowych pytań badawczych:

1. W jaki sposób nauczyciele oceniają poziom posiadanych kompetencji w sferze merytorycznej, metodycznej i wychowawczej?
2. Jaka jest opinia nauczycieli na temat przydatności kształcenia pedagogicznego podczas studiów dla rozwijania kompetencji zawodowych?
3. W jakich formach doskonalenia zawodowego biorą udział badani nauczyciele oraz jakie są tego powody, możliwości i ograniczenia?

Badania przeprowadzono w 2011 roku na terenie województwa dolnośląskiego, w miastach Wrocław, Wałbrzych, Legnica. Objęto nimi 298 nauczycieli zatrudnionych w szkołach różnego szczebla. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety.

Grupę badawczą stanowiły osoby w wieku 26 do 54 lat, ze stażem pracy od 2 do 30 lat. W ich gronie znalazło się 77% kobiet i 23% mężczyzn, przy czym 35% to nauczyciele szkół podstawowych, 33% szkół gimnazjalnych i 32% nauczyciele zatrudnieni w liceach.

Analiza wyników badań

Kompetencje zawodowe nauczycieli

Dokonując oceny kompetencji merytorycznych, większość nauczycieli (78%) stwierdziła, że czuje się w tym zakresie działań kompetentna w stopniu wysokim, natomiast blisko 1/4 badanych ma poczucie kompetencji na poziomie średnim. Żadna z osób nie oceniła swoich kompetencji merytorycznych jako niskie, co świadczy o dobrym przygotowaniu rzeczowym w zakresie nauczanego przedmiotu. Przygotowanie merytoryczne na poziomie wysokim i średnim wykazują wszyscy nauczyciele bez względu na szczebel nauczania, a różnice pomiędzy poszczególnymi grupami są niewielkie. Podobny rozkład wyników otrzymano, biorąc pod uwagę staż pracy nauczycieli. Zdecydowana większość osób, bez względu na liczbę przepracowanych w szkolnictwie lat, ocenia swoje kompetencje merytoryczne jako wysokie, natomiast pozostali uważają ich poziom za średni. Zauważono, że w tej grupie najliczniej reprezentowani są nauczyciele o stażu najkrótszym, a najpewniej czują się pedagodzy ze stażem 9–16 lat.

Ocena kompetencji metodycznych wygląda już nieco inaczej. Wysoko kompetentnymi pod tym względem czuje się 71% nauczycieli, co piąty ocenia swój poziom kompetencji jako średni, pozostali (9%) mają poczucie niskich kompetencji metodycznych. Biorąc pod uwagę zmienne stażu pracy i rodzaju szkoły można zauważyć, iż mniej kompetentni metodycznie czują się nauczyciele o najkrótszym okresie zatrudnienia oraz osoby pracujące w gimnazjum.

Zdecydowanie inaczej nauczyciele oceniają swoje kompetencje wychowawcze. Najwięcej osób (64%) czuje się w tym zakresie działań pedagogicznych kompetentna w stopniu średnim, co czwarty nauczyciel stwierdził u siebie niski poziom kompetencji wychowawczych, natomiast zdecydowanie najmniej liczna jest grupa nauczycieli mających poczucie wysokich kompetencji w relacjach interpersonalnych z uczniami.

Wysoko kompetentnymi wychowawczo określiło się zaledwie 11% badanych. Biorąc pod uwagę rodzaj szkoły, najliczniejsza grupa nauczycieli deklarujących niski poziom kompetencji wychowawczych zatrudniona jest w gimnazjum. Nie od dziś wiadomo, że gimnazjum to poziom edukacji, na którym młodzież przysparza najwięcej problemów natury wychowawczej, dlatego na podstawie uzyskanych wyników nie można jednoznacznie stwierdzić, że kompetencje wychowawcze nauczycieli gimnazjum są niższe, ale ogrom i powaga pojawiających się problemów wymaga od nich szczególnej wiedzy i umiejętności psychologicznych, pedagogicznych i społecznych, których zapewne im brakuje. Wyrażając opinię dotyczącą swoich kompetencji wychowawczych, najwyżej ocenili je nauczyciele o stażu pracy 9–16 lat. Zdecydowanie gorzej pod względem wychowawczym czują się nauczyciele o stażu mniejszym, ale też pewna grupa starszych nauczycieli stwierdziła u siebie niższy poziom skuteczności w zakresie oddziaływań wychowawczych. Biorąc pod uwagę zmienną płci, bardziej skuteczne wychowawczo czują się kobiety niż mężczyźni.

Kolejną badaną kwestią była opinia nauczycieli dotycząca przydatności zajęć dydaktycznych podczas studiów w kształtowaniu trzech rodzajów kompetencji. Nauczyciele stwierdzili, że studia najlepiej przygotowały ich pod względem merytorycznym, nieco gorzej pod względem metodycznym, a najslabiej w zakresie oddziaływań wychowawczych.

Spodziewając się krytycznych uwag na temat przygotowania do zawodu, wyniesionego ze studiów, zapytano nauczycieli, w zakresie jakich przedmiotów odczuwają szczególne braki. Stwierdzono, że zbyt mało jest praktyk pedagogicznych (do przebiegu których również zgłaszano zastrzeżenia), brakowało też zajęć kształcących umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych oraz innych trudnościach wychowawczych, emisji głosu, przygotowania do prowadzenia dokumentacji oraz do pracy w roli wychowawcy klasy. Jak widać, niemal wszystkie uwagi dotyczą zajęć z zakresu psychologiczno-pedagogicznego, ze szczególnym naciskiem na sferę działań wychowawczych. Kolejny zarzut dotyczący tego obszaru kształcenia podczas studiów to przerost teorii nad praktyką oraz niedostosowanie treści teoretycznych do rzeczywistych potrzeb przyszłego nauczyciela.

Udział nauczycieli w formach doskonalenia zawodowego

Niemal wszyscy badani nauczyciele (98%) stwierdzili, że uczestniczyli w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego, a większość z nich czyniła to wielokrotnie. Liczba ukończonych szkoleń jest wprost proporcjonalna do stażu pracy, choć osoby z grupy wiekowej 28–38 lat dokończają się najbardziej intensywnie. Nauczyciele podejmują dalsze kształcenie z własnej inicjatywy i zwykle pokrywają koszty udziału z prywatnych środków. Wśród szkoleń, w których brali udział, najczęściej wymieniane były propozycje zajęć organizowanych przez Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. W kursach tych uczestniczyło 89% badanych nauczycieli, przy czym 73% osób czyniło to kilka razy. Blisko połowa (43%) ukończyła studia podyplomowe, a co czwarty nauczyciel posiada świadectwo ukończenia dwóch rodzajów tych studiów. Nauczyciele biorą też udział w szkoleniach organizowanych przez inne instytucje.

Jak pokazują uzyskane wyniki badań, intensywność działań podejmowanych przez tę grupę zawodową na rzecz podnoszenia swoich kwalifikacji, jest bardzo wysoka. Świadczy to o dużym zapotrzebowaniu nauczycieli na dalszą własną edukację. Można by więc przypuszczać, że nauczyciele dostrzegając braki w swoich pedagogicznych umiejętnościach, chcą je zniwelować, a także stale się doskonalić oraz dbać o rozwój osobisty i zawodowy. I rzeczywiście jest to jeden z celów przyświecających nauczycielom, jednak hierarchia motywów, którymi się kierują, jest nieco zaskakująca. Najczęściej podawanym przez nauczycieli powodem, dla którego podejmują dalsze kształcenie jest konieczność gromadzenia dokumentacji do awansu zawodowego (69%). Następna w hierarchii ważności była chęć ukończenia studiów/kursów dających dodatkowe kwalifikacje i uprawnienia. W dalszej kolejności znalazła się potrzeba podniesienia kwalifikacji związanych z nauczaniem przedmiotem – w zakresie doskonalenia metodyki nauczania 22%, w zakresie merytorycznym 16% badanych. Na ostatnim miejscu uplasował się motyw dotyczący zdobywania wiedzy i umiejętności wychowawczych, taką potrzebę wykazało 12% nauczycieli. To zdumiewające, że sfera działań, która przysparza nauczycielom najwięcej problemów, stanowi dla nich jednocześnie najmniej ważny cel dokształcania, gdyż najrzadziej podejmują szkolenia w tym zakresie.

Jak widać, uczestnictwo w różnych formach doskonalenia, w których masowo biorą udział nauczyciele, nie zawsze podyktowane jest chęcią zdobycia nowych wiadomości i sprawności. Często jest to „pogoń” za uzyskaniem kolejnego zaświadczenia, które może być przydatne w osiągnięciu wyższego szczebla w tzw. drabinie rozwoju zawodowego, co w konsekwencji przekłada się na korzyści materialne w postaci wyższych poborów. Czynniki materialne, należące do silnych bodźców zewnętrznych, mają potężną moc uruchamiającą procesy motywacyjne aktywizujące człowieka do działania. Oczywiście trudno ganić nauczycieli za to, że dbają o zapewnienie sobie środków finansowych na życie, gdyż czyni to każdy człowiek, jednak przy takim rodzaju motywacji można poddać w wątpliwość efektywność i przydatność odbytych szkoleń dla rzeczywistego podnoszenia kompetencji zawodowych nauczycieli.

Podsumowanie

Nie ma wątpliwości co do tego, iż kompetencje nauczycieli powinny być na bardzo wysokim poziomie, gdyż od tej grupy zawodowej zależy edukacja i wychowanie kolejnych pokoleń tworzących społeczeństwo przyszłości. Kompetencje te muszą być stale rozwijane i doskonalone, by nauczyciel nie pozostawał w tyle za swoimi uczniami, którzy chłoną nowoczesność w niesamowicie szybkim tempie, zwiększając w ten sposób międzypokoleniowy dystans. Nauczyciel z jednej strony musi nadążyć za zmianami, z drugiej zaś być ostoją i przewodnikiem dla młodych ludzi doświadczających wielu wstrząsów związanych z życiem w tych ciekawych, ale jednocześnie trudnych czasach.

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, że nauczyciele nie czują się wystarczająco kompetentni, by sprostać wszystkim wymaganiom związanym z pełnioną rolą zawodową. Największe braki dostrzegają u siebie w zakresie oddziaływań wycho-

wawczych, które obecnie należą do najtrudniejszych zadań pedagogicznych. Znaczna liczba respondentów stwierdziła, że studia nie przygotowały ich w wystarczającym stopniu do wykonywania zawodu.

Opinie te po raz kolejny ujawniły braki w kształceniu nauczycieli. Oczywistym jest, że największy ciężar i odpowiedzialność za wyposażenie nauczycieli we właściwe umiejętności spoczywa na uczelniach pedagogicznych. Studia powinny stanowić gruntowną bazę, na której odbywać się będzie dalsze doskonalenie warsztatu pracy nauczyciela, poprzez zdobywanie doświadczeń praktycznych oraz samodzielne doszkalcenie się. Baza ta jest nieodzowna, ponieważ należy wziąć pod uwagę fakt, że wszelkie studia podyplomowe, kursy oraz inne formy doskonalące są płatne, a przy niskim uposażeniu nauczycieli, dla wielu osób niemożliwe do podjęcia.

Ustawiczne kształcenie nauczycieli jest niewątpliwą potrzebą obecnych czasów. Propozycji podnoszenia kwalifikacji jest wiele, co jednak nie przekłada się w pełni na możliwości udziału w nich osób zainteresowanych. Tym samym niejako wypacza się hierarchia czynników motywujących do dalszego kształcenia, bowiem dla wielu nauczycieli uczestniczących w różnych formach szkoleniowych priorytetowym motywem jest awans zawodowy, a nie chęć zdobycia coraz większej fachowości.

Podjęta problematyka badawcza charakteryzuje się wielką złożonością i rozległością związanych z nią zjawisk, wykraczających poza ramy niniejszego opracowania. Mamy jednak nadzieję, że przedstawione przez nas wyniki i spostrzeżenia stanowią będą kolejny głos w dyskusji dotyczącej jakości kształcenia nauczycieli.

Literatura

1. Czerepaniak-Walczak M., (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin
2. Król-Zielińska M., Śleboda R. (2010), *Nauczyciel i uczeń w sytuacjach konfliktowych*, [w:] Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym, pod red. D. Boreckiej-Biernat, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa, s. 104–115.
3. Kwaśnica R., (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika: podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
4. Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
5. Sekułowicz M. (2002), *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
6. Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo „eMPi2”, Poznań.

dr Anna ROMANOWSKA-TOLŁOCZKO

Anna.Romanowska-Tolloczko@awf.wroc.pl

dr Aleksander SMOLIŃSKI

Aleksander.Smolinski@awf.wroc.pl

Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu

Zakład Pedagogiki

Międzynarodowe projekty wymiany doświadczeń nauczycieli jako element edukacji ustawicznej

International projects of Teachers' Experiences Exchange as a Part of Continuing Education

Słowa kluczowe: wymiana doświadczeń, doskonalenie nauczycieli, współpraca placówek kształcenia zawodowego.

Key words: exchange of experiences, teachers' training, cooperation of institutions of vocational education.

Abstract

In the article there are presented the effects of activity of the national teacher education post, established by the Education System Act, Regulation No. 26 of the Agriculture and Rural Development Minister on the 31st September 2007 (with later modifications), under the name of 'National Centre for Agricultural Education in Brwinów'. The main aim of the activity centre is the organization and conducting the teachers' professional and education training in scope of pedagogy, methodology and specialized (major) skills and management improvement. One of its most important assignments, enclosed in the centre statute, is organizing the cooperation and exchange of experiences among teachers and schools, foreign partners participation included. This task is to some extent a follow-up to previous teacher education institutions activities for schools educating in agricultural and food economics which were ran by the Minister of Agriculture.

Przekazanie szkół ponadpodstawowych (obecnie ponadgimnazjalnych) do prowadzenia przez jednostki samorządu terytorialnego¹ spowodowało w większości szkół zawodowych drastyczne ograniczenie nakładów finansowych, gdyż subwencja oświatowa okazała się niewystarczająca dla szkół o rozbudowanej infrastrukturze technicznej. Brak doposażenia szkół w nowoczesne środki dydaktyczne, redukcja liczby zajęć praktycznych, zwiększanie liczebności uczniów w grupach podczas kształtowania umiejętności praktycznych były jednymi z wielu przyczyn, które spowodowały obniżenie jakości kształcenia zawodowego.

Odrębnym problemem mającym wpływ na efektywność realizowanego procesu kształcenia zawodowego było stopniowe zanikanie (likwidowanie) doradztwa meto-

¹ Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 1998r. nr 117 poz. 759).

dycznego i merytorycznego dla nauczycieli kształcenia zawodowego. Podczas wprowadzania reformy systemu oświaty, z dnia 31 grudnia 1998 roku przekształcono jedną placówkę doskonalenia nauczycieli szkół rolniczych – Krajowe Centrum Oświaty Rolniczej w Krajowe Centrum Doradztwa Rozwoju Rolnictwa i Obszarów Wiejskich, które nie było już placówką doskonalenia dla nauczycieli (obecnie Centrum Doradztwa Rolniczego). Zadania organizacji doradztwa dla nauczycieli szkół rolniczych przekazano do samorządów powiatowych, które ze względu na duże rozproszenie szkół zawodowych (najczęściej po jednej szkole kształcącej w określonym zawodzie na terenie powiatu), nie powoływały doradców do przedmiotów zawodowych. Tylko w niektórych ośrodkach doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez powiaty lub samorząd wojewódzki powołano „bardzo uniwersalnych doradców od kształcenia zawodowego”, którzy nie mogli być specjalistami od wszystkich zawodów z klasyfikacji zawodów MEN.

1. Zadania Krajowego Centrum Edukacji Rolniczej w Brwinowie

W zarządzeniu nr 26 Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 31 sierpnia 2007 r. w sprawie utworzenia Krajowego Centrum Edukacji Rolniczej w Brwinowie, które zostało zmienione zarządzeniem nr 36 Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 19 listopada 2007 r., zamieszczono załącznik zawierający Statut, w którym określono główne zadania powołanej ogólnopolskiej placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Zarządzeniem nr 2 Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 11 marca 2010 dokonano zmiany zadań w nadanym Statucie.

Zadania, jakie zostały postawione do realizacji przez Krajowe Centrum Edukacji Rolniczej w Brwinowie wynikają z jego Statutu² stanowiącego Załącznik do wyżej wymienionego Zarządzenia, w którym czytamy:

§5 pkt 1. Do zadań Centrum należy w szczególności:

- 1) diagnozowanie stanu kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych;
- 2) prowadzenie prac koncepcyjnych dotyczących zakresu i sposobu organizowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych i kadry kierowniczej w szkołach rolniczych;
- 3) opracowywanie we współpracy z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych;
- 4) przygotowywanie programów doskonalenia zawodowego oraz opracowywanie materiałów edukacyjnych dla nauczycieli szkół rolniczych w zakresie przedmiotów zawodowych;
- 5) prowadzenie różnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych i kadry kierowniczej w szkołach rolniczych;

² Zarządzenie nr 2 Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 11 marca 2010 (Dz. Urz. nr 5 z dnia 19 marca 2010 r.

- 6) organizowanie różnorodnych form współpracy i wymiany doświadczeń, w tym warsztatów, konferencji i seminariów dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i kadry kierowniczej w szkołach rolniczych;
 - 7) współpraca w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli przedmiotów zawodowych szkół rolniczych z partnerami krajowymi i zagranicznymi;
 - 8) wspieranie inicjatyw oraz wspomaganie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych;
 - 9) udzielanie konsultacji nauczycielom, kadry kierowniczej z zakresu kształcenia zawodowego realizowanego przez szkoły rolnicze;
 - 10) opracowywanie i realizowanie projektów edukacyjnych finansowanych ze środków funduszy europejskich i innych programów wspierających doskonalenie zawodowe nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz kadry kierowniczej w szkołach rolniczych;
 - 11) diagnozowanie i analizowanie efektów nauczania przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych;
 - 12) wsparcie metodyczne nauczycieli w realizacji kształcenia zawodowego w szkołach rolniczych;
 - 13) inicjowanie i merytoryczne wspieranie zmian programowych kształcenia zawodowego w szkołach rolniczych;
 - 14) tworzenie i rozwijanie multimedialnych centrów informacji pedagogicznej dla potrzeb edukacji rolniczej oraz prowadzenie działalności wydawniczej w tym zakresie.
2. Centrum może organizować i prowadzić doradztwo metodyczne dla nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych prowadzonych przez Ministra.
 3. Centrum może za zgodą Ministra prowadzić kursy kwalifikacyjne z zakresu zarządzania oświatą oraz przygotowania pedagogicznego.
 4. Centrum może wykonywać inne zadania z zakresu doskonalenia zawodowego nauczycieli zlecane przez Ministra.

Zgodnie z obecną klasyfikacją zawodów³, Minister Rolnictwa i Rozwoju Wsi jest „ministrem właściwym” dla 27 zawodów sektora rolniczego, przetwórstwa żywności, rynków rolnych, rozwoju wsi (uczniowie kształcą się w 16 zawodach na poziomie technikum i 11 zawodach na poziomie zasadniczej szkoły zawodowej).

2. Projekty międzynarodowych wymian doświadczeń nauczycieli przedmiotów zawodowych

Pomimo krótkiej działalności, KCER w Brwinowie nawiązało bardzo intensywną współpracę międzynarodową z ośrodkami kształcenia zawodowego z różnych krajów Unii Europejskiej. W pierwszym roku działalności ponad 340 nauczycieli szkół rolniczych uczestniczyło w wyjazdach studyjnych do współpracujących z Krajowym Centrum Edukacji Rolniczej w Brwinowie ośrodkami kształcenia i doskonalenia zawodowego, specjalizujących się w branży rolniczej (DEULA Nienburg, DEULA Hildeshe-

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego Dz. U. 2007 r. nr 124, poz. 860, z późn. zm.

im, ILLUT Berlin- Brandenburg). Tak wysoka liczba osób uczestniczących w różnorodnych formach wyjazdów studyjnych (seminariach, konferencjach, wymianie doświadczeń) utrzymuje się nadal. Kilkudziesięciu nauczycieli odbywa rocznie 2-tygodniowe wyjazdy, a ponad 300 osób uczestniczy w krótszych formach (do 1 tygodnia). W tabeli 1 przedstawiono zestawienie projektów realizowanych w ramach Programu LdV i liczby osób w nim uczestniczących. Kursywą zaznaczono projekty które będą wkrótce zrealizowane (umowy na ich realizację zostały już podpisane z Narodową Agencją).

Tabela 1. Zestawienie projektów realizowanych w ramach Programu LdV w KCER.

Lp.	TYTUŁ	Partner przyjmujący/termin			Liczba uczestników
		ILLUT Berlin Brandenburg	DEULA Nienburg	DEULA Hildesheim	
1	Produkcja i wykorzystanie biopaliw jako warunek europejskiej gospodarki energetycznej <i>PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140107</i>		20 osób 05–18.10. 2008		20
2	Organizacja i prowadzenie gospodarstwa ekologicznego jako potrzeba europejskiego rynku konsumentów <i>PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140237</i>	20 osób 31.05–13.06. 2009			20
3	Prowadzenie usług dla gospodarstw rolniczych szansą na podjęcie działalności gospodarczej <i>PL/09/LLP-LdV/VETPRO/140240</i>	20 osób 11.10–24.10. 2009	20 osób 08.11–21.11. 2009	20 osób 22.11–06.12. 2009	60
4	Przetwórstwo odpadów organicznych szansą na zatrudnienie absolwentów szkół rolniczych <i>PL/09/LLP-LdV/VETPRO/140465</i>	20 osób 30.05–12.06. 2010	20 osób 01.08–14.08. 2010	20 osób 26.09–09.10. 2010	60
5	<i>Odnawialne źródła energii – pozyskiwanie, przetwarzanie i wykorzystanie szansą na redukcję emisji substancji toksycznych 2011-1-PL1-LEO03-19165</i>	20 osób 18.09–01.10. 2011	20 osób 06.11–19.11. 2011	20 osób 09.10–22.10. 2011	60
6	<i>Alternatywne źródła dochodów ludności na terenach wiejskich szansą ich rozwoju 2011-1-PL1-LEO03-19284</i>	20 osób 20.05–02.06. 2012	20 osób 19.08–01.09. 2012	20 osób 30.09–13.10. 2012	60
	Razem	100	100	80	280

Projekt PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140237 zatytułowany „Organizacja i prowadzenie gospodarstwa ekologicznego jako potrzeba europejskiego rynku konsumentów”, zrealizowany we współpracy z ILLUT Berlin-Brandenburg w Niemczech, decyzją dyrektora FRSE został objęty patronatem Europejskiego Roku Kreatywności i Innowacji. Natomiast projekt PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140107 „Produkcja i wykorzystanie biopaliw jako warunek europejskiej gospodarki”, został zakwalifikowany

przez Narodową Agencję jako przykład dobrych praktyk w programach LLP Leonardo da Vinci i sprawozdanie z jego przebiegu zostało opublikowane na stronie Funduszu Rozwoju Systemu Edukacji. W każdym projekcie wymiany doświadczeń nauczyciele kształcenia zawodowego poznali stosowane w Niemczech metody i sposoby przekazywania treści kształcenia z zakresu tematu merytorycznego projektów. Głównymi założeniami projektów, zgodnie z założeniami Programu Leonardo da Vinci, jest połączenie teorii z praktyką, wzmocnienie korelacji pomiędzy edukacją a rynkiem pracy. Wyjeżdżające grupy nauczycieli przeanalizowały możliwości wdrożenia zagadnień merytorycznych, poznanych podczas wymiany doświadczeń do prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych.

W ramach każdego projektu został opracowany program przedmiotu specjalizującego, który może być realizowany w systemie kształcenia szkolnego, jak również w systemie szkolenia kursowego, dla osób dorosłych, podczas różnorodnych form kształcenia ustawicznego. Oprócz programu nauczania (szkolenia), jednym z efektów materialnych wymiany doświadczeń w ramach projektów są opracowane także pakiety materiałów edukacyjnych do wykorzystania podczas szkoleń prowadzonych przez nauczycieli. Opracowane materiały jako efekty materialne wymiany doświadczeń: program zajęć i pakiet materiałów edukacyjnych są bezpłatnie udostępniane wszystkim zainteresowanym osobom, instytucjom. Są one umieszczane na stronie internetowej projektów (zakładka na stronie KCER).

Wnioski z analizy raportów uczestników międzynarodowych wymian doświadczeń nauczycieli przedmiotów zawodowych

Każdy uczestnik projektu zobowiązany jest zapisami wielostronnych umów do wypełnienia raportu w aplikacji internetowej z pobytu w zagranicznej organizacji goszczącej. Już 160 nauczycieli – uczestników projektów do 01.06.2011 r. złożyło raporty z projektów⁴. W każdym z nich znajduje się 25 zamkniętych pytań, a także kilkanaście otwartych, z prośbą o opisanie wpływu nabytych doświadczeń na prace w placówce edukacyjnej. Wiele pytań dotyczy wpływu na współpracowników, podopiecznych, na życie osobiste uczestników. Zestawiając łączne wyniki raportów, można wysnuć wiele, różnych wniosków. Niżej zamieszczono analizę wybranych pytań zamkniętych i udzielonych odpowiedzi uczestników w skali 1 do 5, gdzie poszczególne wartości liczbowe oznaczają:

- 5 – bardzo dobrze
- 4 – dobrze
- 3 – średnio
- 2 – źle
- 1 – bardzo źle

W tabeli 2 zamieszczono tylko wybrane pytania z ankiety dotyczące programu, efektów wymiany, rezultatów z odpowiedziami uczestników.

⁴ Raporty z projektów: PL/09/LLP-LdV/VETPRO/140465, PL/09/LLP-LdV/VETPRO/140240, PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140237, PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140107.

Tabela 2. Ocena projektów wymiany doświadczeń

Lp.	Pytanie	Odpowiedzi (procent wskazań oceny)				
		1	2	3	4	5
Dotyczące programu wymiany doświadczeń						
1	Ocena przygotowania przed wyjazdem	0	0	3	41	116
2	Otrzymałem pomoc w znalezieniu organizacji przyjmującej	0	0	3	21	136
3	Cel i program zostały precyzyjnie określone	0	0	0	20	140
4	Czas trwania wymiany doświadczeń został dobrany prawidłowo	0	0	2	23	115
5	Działania kontrolne ze strony organizacji wysyłającej były zadawalające	0	0	1	25	134
Dotyczące rezultatów						
1	Poznałem inny system kształcenia i szkolenia	0	0	2	28	130
2	Poznałem nowe techniki, metody, technologie dotyczące mojej pracy zawodowej	1	0	12	57	102
3	Zebrałem przydatne materiały dydaktyczne i dokumenty związane z moją pracą zawodową	0	0	8	48	112
4	Udoskonalilem umiejętności językowe w zakresie słownictwa ogólnego	1	0	18	56	85
5	Udoskonalilem umiejętności językowe w zakresie słownictwa zawodowego	0	0	29	56	72
6	Nawiązałem kontakty, które mogą skutkować powstaniem kolejnych partnerstw	2	3	19	49	87
7	Zamierzam nadal rozwijać współpracę	1	0	9	45	105
8	Poznałem inną dziedzinę kształcenia zawodowego	0	0	2	35	123
Dotyczące organizacji wymiany doświadczeń						
1	Wysokość dofinansowania z Programu na wyżywienie i zakwaterowanie	0	0	3	30	127
2	Ustalenia dotyczące warunków ubezpieczenia	0	0	0	15	145
3	Zakres informacji na temat ochrony socjalnej	0	0	0	16	144
4	Pomoc w zakresie organizacji warunków życia	0	0	6	24	130
5	Pomoc ze strony organizacji wysyłającej w zakresie organizacji wymiany doświadczeń	0	0	1	18	141
6	Pomoc ze strony organizacji przyjmującej w zakresie organizacji wymiany doświadczeń	0	1	6	29	124
7	Ocena wysokości dofinansowania z Programu Leonardo da Vinci	0	0	1	38	121

Ankieta jest realizowana w aplikacji pl.Rap4Leo.org, do której każdy uczestnik dostaje indywidualny login i hasło dostępu. Wyniki zbiorcze są dołączane do raportu końcowego ze zrealizowanego projektu.

Z analizy tabeli wynika, że na wszystkie postawione w ankiecie pytania uczestnicy odpowiedzieli, wystawiając głównie ocenę „bardzo dobrze”, na drugim miejscu jest ocena „dobrze”. Incydentalnie, tylko pięć pytań otrzymało ocenę „bardzo źle” (na 4000 ocen), co zostało wyjaśnione tym, że szkoły lub uczestnicy już przed wyjazdem nawiązali współpracę i już utrzymywali kontakty z instytucjami zagranicznymi. W zakresie doskonalenia umiejętności językowych oceny negatywne wystawiła sobie osoba biegle posługująca się językiem niemieckim – stwierdzając, że niczego nowego się nie nauczyła.

W pytaniach otwartych, na które uczestnicy udzielali swobodnych odpowiedzi, wyeksponowano głównie osiągnięcie następujących korzyści:

- wzbogacenie własnych umiejętności dydaktycznych pod wpływem obserwowanych zajęć prowadzonych przez niemieckich nauczycieli,
- aktualizację wiedzy merytorycznej dotyczącej problematyki projektu, która jest przekazywana uczniom i innym uczestnikom szkoleń w trakcie prowadzonych zajęć dydaktycznych,
- możliwość poznania relacji między pracownikami niemieckich ośrodków szkoleniowych i innych zakładów pracy,
- nawiązanie trwałej współpracy międzynarodowej, w którą została zaangażowana młodzież ze szkół, skąd rekrutowani byli nauczyciele – uczestnicy wymiany doświadczeń. Efektem było opracowanie kilkudziesięciu projektów staży dla uczniów, z których część jest już realizowana (w szkołach prowadzonych przez Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi: 4 ZSCKR w Bydgoszczy, 2 ZSCKR w Kowalu, 1 ZSCKR w Sokołowie Podlaskim, 1 ZSCKR w Zduńskiej Dąbrowie),
- integrację nauczycieli z różnych szkół z terenu całej Polski, ponieważ podczas 2-tygodniowych pobytów nastąpiła pełna integracja uczestników z wyjeżdżających grup. Wiele osób nadal utrzymuje kontakty zawodowe, wymieniając się między innymi materiałami dydaktycznymi, organizując wspólne wycieczki dydaktyczne dla uczniów,
- udoskonalenie umiejętności posługiwania się językiem niemieckim podczas rozmów, a także analizowania otrzymanych materiałów informacyjnych.

Wnioski

Nauczyciele i dyrektorzy szkół bardzo pozytywnie oceniają podjętą współpracę międzynarodową, uznając ją za celową, ponieważ pozwala na bieżąco poznać stosowane rozwiązania w innych krajach, a także pozwala nawiązać współpracę bilateralną szkół w zakresie organizacji staży dla uczniów. Wiele szkół aktywnie włączyło się w nawiązanie takiej współpracy, głównie poprzez opracowanie projektów staży.

Uczestnictwo uczniów ze szkół rolniczych w międzynarodowych stażach jest bardzo dużą „atrakcją”, często decydującą o wyborze szkoły rolniczej. Potwierdzają to obserwacje dyrektorów szkół, którzy uczestniczą w projektach międzynarodowych, a także wyniki rekrutacji szkół, które zaniechały tej współpracy i odczuwają gwałtowny spadek zainteresowania uczniów wyborem tej placówki jako szkoły ponadgimnazjalnej.

W organizowanych formach doskonalenia, w wyjazdach studyjnych uczestniczą zarówno nauczyciele szkół rolniczych, dla których organem prowadzącym jest Minister Rolnictwa, a także ze szkół, dla których organem prowadzącym jest JST – powiat. Nauczyciele ze szkół podległych MRiRW traktują doskonalenie merytoryczne jako coś normalnego, uczestnicząc w nim bardzo aktywnie, a nawet kilka razy w roku. Natomiast nauczyciele z pozostałych szkół są bardzo zadowoleni, że po 10-letniej przerwie powróciło specjalistyczne doskonalenie merytoryczne organizowane przez ogólnopolską placówkę. Każdy zainteresowany nauczyciel może uczestniczyć w organizowanych formach doskonalenia.

Literatura

1. Raport z projektu PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140107. KCER Brwinów, 2008.
2. Raport z projektu PL/08/LLP-LdV/VETPRO/140237. KCER Brwinów, 2009.
3. Raport z projektu PL/09/LLP-LdV/VETPRO/140240. KCER Brwinów, 2010.
4. Raport z projektu PL/09/LLP-LdV/VETPRO/140465. KCER Brwinów, 2011.
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 czerwca 2007 w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego Dz. U. 2007 nr 124, poz. 860, z późn. zm.
6. Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 1988 r. nr 117 poz. 759).
7. Zarządzenie nr 2 Ministra Rolnictwa i Rozwoju Wsi z dnia 11 marca 2010 (Dz. Urz. nr 5 z dnia 19 marca 2010).

mgr Marek RUDZIŃSKI

Krajowe Centrum Edukacji Rolniczej, Brwinów
marekrudzinski@wp.pl

Edukacja ustawiczna i jej rola w pracy współczesnego pedagoga

Continuing education and its role in the work of a modern educator

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, kształcenie nauczycieli.

Key words: continuing education, teacher training.

Abstract

They expand not only intellectual character of educator work, but also have influence on longer way of learning by ward, who are getting out of positive examples strives themselves for attainment of resource of knowledge and sills needs "after-modern human after-modern Europe". A characteristic feature of these days are the increasing demands of employers to employees. This effect can be observed among staff which teach the young population i.a. educators. They must be prepared to practice in the realities of a postmodern world in which the employee attribute is continuous acquisition of new skills and competencies. Enrich not only the intellectual character of the educator work but also have an influence on the further way of learning by students who are deriving on good examples themselves seek to acquire the greatest knowledge and skills necessary postmodern human, postmodern Europe.

Wprowadzenie

Charakterystyczną cechą czasów współczesnych są rosnące wymagania pracodawców wobec pracowników. Zjawisko to można również zaobserwować wśród kadry nauczającej młode społeczeństwa, m.in. pedagogów. Powinni być oni przygotowani do wykonywania zawodu w realiach ponowoczesnego świata, w którym atrybutem pracownika jest dalsze, ciągle zdobywanie nowych umiejętności, kompetencji, które wzbogacają nie tylko intelektualny charakter pracy pedagoga we współczesnym systemie nauczania i wychowywania, ale i mają wpływ na podejmowanie dalszej drogi uczenia się przez wychowanków, którzy czerpiąc pozytywne wzory, sami dążą do nabycia jak największego zasobu wiedzy i umiejętności niezbędnych „ponowoczesnemu człowiekowi ponowoczesnej europy”.

Każdy, kto uważnie i krytycznie obserwuje współczesną rzeczywistość z pewnością uświadomił sobie, że cywilizacja, w której przyszło nam żyć, weszła w nową fazę swoich dziejów. Chodzi tu przede wszystkim o gwałtowne przemiany we wszystkich niemal sferach ludzkiego istnienia. Współczesny świat charakteryzuje się ciągłym

„uczeniem się”¹, nawet przez całe życie, doksztalcaniem, doskonaleniem zawodowym, samokształcaniem, samodoskonaleniem. Coraz więcej młodych, a zarazem i dojrzałych, ustabilizowanych, usytuowanych społecznie osób (m.in. pedagogów) zaczęło doceniać i dostrzegać potrzebę uczenia się, ciągłego uczenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych lub potrzebę pogłębiania swoich zainteresowań, na co wcześniej nie było czasu lub chęci.

Jak zauważa U. Beck, „na nowo zaczęto odkrywać kształcenie jako wartościowe samo w sobie przeżycie odnajdowania i kształtowania samego siebie”².

Edukacja ustawiczna we współczesnym świecie

Jak wskazują badania aktywności edukacyjnej, udział osób dorosłych w kształceniu ustawicznym w Polsce jest znacznie niższy niż w większości krajów UE. Niewielką rolę odgrywają tu także zakłady pracy. Jednocześnie wzrost kwalifikacji zasobów pracy mógłby przynieść gospodarce polskiej wiele korzyści. Ważne jest wyposażenie współczesnej kadry pedagogicznej nie tylko w wiedzę, ale także umiejętności kluczowe (m.in. odpowiednie kompetencje) niezbędne do dalszego uczestnictwa w procesie nauczania i wychowywania oraz funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie. Powinniśmy zatem położyć nacisk na rozwój umiejętności kluczowych (analiza tekstu i danych, wyszukiwanie informacji w globalnej sieci Internet) oraz uczenie „jak się uczyć”. Posiadanie tych umiejętności ułatwia nie tylko wykorzystanie w praktyce wiedzy, ale także umożliwia dalsze jej poszerzanie i adaptowanie do nowych warunków.

Zdobyte wykształcenie nie wystarczy nam na całe życie, niezbędna jest promocja korzyści wynikających z posiadania wysokich i aktualnych kwalifikacji³ oraz odpowiednich kompetencji do wykonywania określonego zawodu, pracy.

Komisja Europejska w komunikacie *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* zachęca do podejmowania wspólnych działań pozwalających na lepsze wykorzystanie posiadanych środków w celu rozwoju kształcenia ustawicznego dostępnego dla wszystkich⁴. Podała również definicję kształcenia ustawicznego jako wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie mające na celu pogłębienie wiedzy, umiejętności i kompetencji w kontekście indywidualnym, obywatelskim, społecznym i/lub zawodowym.

Kształcenie ustawiczne (wg uzgodnień na Konferencji UNESCO⁵ – Nairobi 1976) to kompleks procesów oświatowych (formalnych, nieformalnych i incyden-

¹ W opracowaniu będę zamiennie przedstawiał pojęcia „kształcenie ustawiczne” (incessant education, continuing training) i „uczenie się przez całe życie” (lifelong learning).

² U. Beck, *Spółczesność i ryzyko*, Wyd. Scholar, Warszawa 2004, s. 226.

³ Por. Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, Niebieskie Księgi nr 8, Matysiak A., *Kształcenie ustawiczne w Polsce. Korzyści i bariery rozwoju*, Wyd. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2003, s. 56.

⁴ M. Budzyńska, *Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobów realizacji Strategii Lizbońskiej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych, 2004.

⁵ (ang. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury).

talnych)⁶, które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy. OECD⁷ podaje, iż uczenie się przez całe życie obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach, w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach oraz w placówkach kształcenia zawodowego, w uczelniach i w placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności. Podkreśla się w niej potrzebę przygotowywania oraz zachęcania wszystkich dzieci do nauki przez całe życie już od wczesnego wieku.

Według Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r. „pojęcie lifelong learning (uczenie się przez całe życie) dotyczy uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza system edukacji) i nieformalnego (naturalnego). Ponadto odnosi się ono do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie. Zasadniczym odniesieniem w tym względzie powinna być osoba jako podmiot uczenia się, co podkreślać ma znaczenie prawdziwej równości szans i jakości w procesie uczenia się”.

W Polsce, mówiąc o kształceniu ustawicznym, „należy przez to rozumieć kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie, uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (formy uzyskiwania i uzupełniania wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w placówkach i ośrodkach będących jednostkami organizacyjnymi systemu oświaty) przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny”⁸.

Żeby nadążyć za przemianami, trzeba się nieustannie uczyć i to przez całe, również dorosłe życie. To właśnie jest cechą współczesnej edukacji, która w XXI wieku musi być globalną edukacją⁹. Edukacja jest powszechnie uznana za główną siłę spraw-

⁶ Kształcenie formalne – system kształcenia oparty na stałych pod względem czasu i treści nauki formach (klasy, stopnie, szkoły, programy i podręczniki), prowadzący od nauczania początkowego do uniwersytetu i włączający – obok kursów wykształcenia ogólnego – wiele programów specjalnych oraz instytucji stacjonarnego kształcenia technicznego i zawodowego.

Kształcenie nieformalne – świadoma i zorganizowana działalność kształcąco-wychowująca prowadzona poza ustanowionym formalnym systemem szkolnym, umożliwiającą określonej grupie uczestników osiągnięcie założonych celów kształcenia.

Kształcenie incydentalne – trwający przez całe życie niezorganizowany i niesystematyczny proces nabywania przez każdego człowieka wiadomości, sprawności, przekonań i postaw na podstawie codziennego doświadczenia oraz wpływów wychowawczych otoczenia. (W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992).

⁷ (ang. Organisation for Economic Co-operation and Development; Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju).

⁸ <http://www.wsipnet.pl/oswiata/arts.php?dz=5&nid=668&r=29>

⁹ J.E. Karney, *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*, Wyd. WSH, Pułtusk 2004, s. 251.

czą społecznego i gospodarczego rozwoju. Potrzeba rozwoju zasobów ludzkich może następować tylko w wyniku ustawicznej edukacji¹⁰.

Jednym z ważniejszych raportów dotyczących edukacji jest Raport Jacques'a Delorsa „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”, w którym autorzy stwierdzili: „edukacja przez całe życie jest ustawicznym kształtowaniem istoty ludzkiej, jej wiedzy i umiejętności, lecz również jej zdolności osądu i działania. Edukacja ta powinna umożliwić człowiekowi zdawanie sobie sprawy z własnego jestestwa i swego otoczenia oraz odgrywanie roli społecznej w świecie pracy i społeczności lokalnej. Wiedza teoretyczna i praktyczna, umiejętności współżycia i postępowania to cztery aspekty powiązanej ściśle ze sobą jednej i tej samej rzeczywistości. Codzienne doświadczenia życiowe z okresami intensywnego wysiłku zrozumienia złożonych danych i faktów – edukacja przez całe życie jest rezultatem wielowymiarowej dialektyki”¹¹.

„Idea edukacji ustawicznej powinna być przemyślana i rozszerzona. Poza niezbędnym dostosowaniem się do zmian wynikających z przeobrażeń życia zawodowego edukacja ustawiczna powinna stale konstytuować człowieka, jego wiedzę i umiejętności, lecz również jego zdolność wydawania sądów i podejmowania działań. Powinna przyczynić się do rozwoju jego samoświadomości, wiedzy o jego środowisku oraz zachęcać do odgrywania różnych ról społecznych w miejscu pracy i zamieszkania”¹².

Bez wątpienia mają rację autorzy powyższego raportu, stwierdzając, że „całe życie osobiste i społeczne stwarza warunki do uczenia się i działania”. To edukacja przez całe życie jawi się jako „klucz do bram XXI wieku”, wykraczając poza tradycyjny podział na edukację wstępną i edukację ustawiczną.

Kształcenie ustawiczne ma związek przede wszystkim z globalnym dostępem do informacji i wiedzy bez względu na czas i przestrzeń. Nowe technologie informacyjne i komunikacyjne sprawiają, że możemy uczyć się w każdym momencie, korzystając ze źródeł informacji w dowolnym miejscu na kuli ziemskiej. Zjawisko to ma także swoje ujemne konsekwencje – we współczesnym świecie osoby bez odpowiednich kompetencji, bez określonego kapitału nie tylko ekonomicznego, ale i kulturowego, bez dostępu do informacji lub pozbawione tzw. siły rynkowej stają się dotknięte w coraz większym stopniu marginalizacją spowodowaną bezrobociem, nieumiejętnością artikulacji własnych interesów, funkcjonalnym analfabetyzmem oraz wszelkimi innymi negatywnymi zjawiskami społecznymi. Można powiedzieć, iż zarówno teoria, jak i praktyka kształcenia dorosłych potwierdzają, iż intencjonalne uczenie stało się czynnikiem różnicującym w coraz wyższym stopniu zdolności jednostek do dostosowania się do zmiennej rzeczywistości, zarówno środowiska pracy, jak i innych sfer życia społecznego¹³. Kształcenie ustawiczne w dużym stopniu jest podporządkowane

¹⁰ H. Bednarczyk, *Rozwój ustawicznej edukacji zawodowej – główne zadania polskiej pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy wobec problemów ochrony racy*, red. Bednarczyk H., Woźniak I., Wyd. ITeE – PIB, Radom 2004, s. 44.

¹¹ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, s. 102.

¹² Tamże, s. 16.

¹³ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, <http://www.e-mentor.edu.pl/oautorze.php?numer=2&id=12&typ=2>.

wymogom ekonomicznym, stwarzając tym samym ludziom okazję do aktualizowania wiedzy. Jednakże edukacja przez całe życie powinna umożliwić jednostce kierowanie swoim losem w świecie, w którym gwałtowne zmiany idą w parze ze zjawiskami globalizacji¹⁴.

Jak wskazuje w swym raporcie J. Delors, „w ostatnich latach rozwój kształcenia ustawicznego jest traktowany przede wszystkim jako akcelerator wzrostu gospodarczego”. Zasadniczą sprawą stało się podążanie za zmianami technologicznymi, a nawet idąc dalej, ich wyprzedzenie, bowiem zmieniają one ustawicznie swój charakter i organizację pracy. Kształcenie ustawiczne siły roboczej nabiera charakteru strategicznej inwestycji, mobilizując tym samym różnego rodzaju uczestników „edukacji całościowej”¹⁵.

W dobie globalizacji, rozwoju gospodarki opartej na wiedzy oraz rewolucji informatyczno-telekomunikacyjnej w systemach edukacyjnych państw europejskich systematycznie wzrasta znaczenie koncepcji uczenia się przez całe życie. Inicjatywa kształcenia ustawicznego opiera się na tworzeniu możliwości edukacji w każdym wieku i na wszystkich poziomach zarówno w szkołach, jak i w formach pozaszkolnych. Jest ona niezbędnym narzędziem umożliwiającym stałe uzupełnianie wiedzy i umiejętności oraz dostosowywanie ich do zmieniających się uwarunkowań¹⁶.

Edukacja powinna się organizować wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą niejako dla każdej jednostki filarem jej wiedzy. W raporcie Delorsa wymienia się cztery filary, wokół których powinno się organizować kształcenie:

- 1) uczyć się, aby wiedzieć (nadanie na powrót wiedzy charakteru wartości autotelelicznej, rehabilitacja wykształcenia – ogólnego, szerokoprofilowego, humanistycznego);
- 2) uczyć się, aby działać (akceptacja dla skutecznego działania opartego na takich kompetencjach, jak: autonomia, odporność na stres, racjonalność decyzji, komunikatywność);
- 3) uczyć się, aby żyć wspólnie (zaangażowanie w budowanie solidaryzmu społecznego poprzez zaangażowanie w rozwiązywanie konfliktów, akceptacja pluralizmu, tolerancji i zrozumienia dla „innego” i „inności”);
- 4) uczyć się, aby być (zakłada rozwój, który ma na celu pełny rozkwit człowieka).

Każdy z tych „filarów wiedzy” należy traktować jednakowo w ustrukturyzowanym kształceniu, aby dla każdego edukacja jawiła się jako doświadczenie globalne i całościowe, zarówno w aspekcie poznawczym, jak i praktycznym, każdemu człowiekowi jako osobie, jak i członkowi tego społeczeństwa¹⁷.

Bardzo aktualne wydają się słowa Franka Jessupa, który stwierdził, iż „w nowoczesnym społeczeństwie okresu rewolucji naukowej wprowadzenie obowiązku dalszego (permanentnego) kształcenia się staje się taką samą koniecznością, jaką w okresie rewolucji przemysłowej XIX w. było wprowadzenie obowiązku szkolnego dla

¹⁴ J. Delors, op.cit., s. 100.

¹⁵ Tamże, s. 68–69.

¹⁶ M. Budzyńska, op.cit.

¹⁷ J. Delors, op.cit., s. 85–86, por. też, T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2000, s. 56–57.

dzieci. (...) Należałoby rozszerzyć ten obowiązek na całą generację dzieci, młodzieży i dorosłych, od wieku przedszkolnego aż po granice aktywności zawodowej czy nawet głębiej, po górną granicę aktywności człowieka w ogóle”¹⁸.

Edukacja permanentna to ogół procesów oświatowo-wychowawczych występujących w całym okresie życia człowieka, a zatem procesów całościowych, prowadzonych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich¹⁹. W procesie edukacji permanentnej można wyróżnić edukację wyjściową i edukację ustawiczną dorosłych. Na gruncie polskim wyróżnić można dwa równoległe i niejako równoważnie funkcjonujące znaczenia kształcenia ustawicznego. 1) traktowanie kształcenia ustawicznego jako procesu całościowego (jest to znaczenie szerokie, kształcenie ustawiczne to całościowy system w tym sensie, że obejmuje on wszystkie formy uczenia się w ciągu życia). 2) traktowanie kształcenia ustawicznego jako kształcenia poszkolnego, kształcenia charakterystycznego dla okresu dorosłego człowieka (znaczenie węższe kształcenie ustawiczne dorosłych to proces systematycznego uczenia się następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego lub wydłużonej edukacji stacjonarnej i trwający przez cały okres aktywności zawodowej, a często także dłużej, w okresie tak zwanego „trzeciego wieku”)²⁰.

Jak zauważył już w swej książce R. Wroczyński, że istotą edukacji permanentnej, kształcenia permanentnego stanowi zdolność nadążania za postępem oraz modyfikacja uzyskanych kwalifikacji. Współcześnie coraz więcej ludzi kontynuuje systematycznie swoją edukację. Taką siłą sprawczą owego procesu edukacyjnego są pragnienia osób zainteresowanych podnoszeniem swoich kwalifikacji czy też zdobywanie nowej wiedzy jako swoistego rodzaju „hobby”.

Gwarancja zatrudnienia na całe życie przestaje być możliwa, co powoduje konieczność kształcenia ustawicznego i nowej organizacji kształcenia. Należy przekonać ogół społeczeństwa o znaczeniu uczenia się przez całe życie i nieustannym podnoszeniu swoich kwalifikacji i umiejętności, a poza tym, że „edukacja musi przekształcić się w XXI wieku w kierunku, który pozwoli na realizację takich celów, które odpowiadają potrzebom człowieka”²¹.

Każdy człowiek powinien być zdolny, w szczególności dzięki otrzymanej w młodości edukacji, kształtować samodzielnie i krytycznie myślenie oraz wypracowywać niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia. Era ponowoczesności, jak ją określa U. Beck, może spotęgować zjawisko „uczyć się, aby być”. Wówczas zadaniem będzie nie tyle przygotowanie dzieci i młodzieży do zastanego społeczeństwa, ile stałe dostarczenie sił i drogowskazów intelektualnych, które pozwolą każdemu zrozumieć otaczający świat i czuć się jego odpowiedzialnym i rzeczywistym uczestnikiem²².

¹⁸ Za R. Wroczyński, *Edukacja permanentna*, PWN, Warszawa 1973, s. 122–123.

¹⁹ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2005, s. 356.

²⁰ Tamże, s. 356.

²¹ Za M. Bogaj, *Szkoły XXI wieku – wybrane idee i strategie edukacji dla przyszłości*, [w:] *Edukacja – problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie*, red. nauk. Karpińska A., Wyd. Trans Humana, Białystok 2003, s.101.

²² T. Hejnica-Bezwińska, *O zmianach w edukacji*, Wyd. AB, Bydgoszcz 2000, s. 96.

Pedagog, będąc twórcą nowoczesnego wychowania i kształcenia, decyduje o jakości tych procesów. Wobec niego stawiane są podstawowe zadania związane z wyposażaniem młodego człowieka nie tylko w wiedzę, ale i odpowiednie umiejętności niezbędne w przyszłości. Edukacja musi dostosować się do szybko zmieniających się warunków życia, które dokonują się niemal błyskawicznie na naszych oczach.

W dobie globalizacji nie da się wykonywać tego samego zajęcia przez całe życie zawodowe. Pracownicy nie mogą przyzwyczajać się do raz wyuczonych i wykonywanych zawodów i doskonalić umiejętności tylko w jednej dziedzinie. Obecnie należy uczyć się nowych rzeczy i być przygotowanym do przedstawiania się z jednego zawodu na inny.

Nastają czasy, w których nie można poprzestać na jednej specjalizacji. Rozszerzenie kwalifikacji i zmiana dotychczasowego zawodu zwiększa pole manewru, ratuje przed bezrobociem i przygotowuje do nowych sytuacji. Najprostszym sposobem przekwalifikowania się i rozszerzenia możliwości znalezienia pracy jest ukończenie dodatkowych kursów²³.

Edukacja ustawiczna jako proces nabywania umiejętności i kompetencji

Żyjemy w świecie ciągłych zmian i nowych wyzwań. Niesie to za sobą konieczność przystosowania się człowieka do zmieniającej się rzeczywistości. Wobec zmniejszającej się przewidywalności jutra niezbędne wydaje się być nastawienie na zmianę i permanentny rozwój. Atmosfera ryzyka, jaką wg A. Giddensa, znanego socjologa brytyjskiego, otoczony jest człowiek żyjący w ponowoczesności sprawia, że odczuwa on lęk wobec przyszłości. Od zarania istnienia człowieka edukacja i szeroko rozumiane uczenie się były sposobem przezwycięzania obaw wobec tego, co nieznane. Nie jest to jedyny argument na rzecz uczenia się przez całe życie – również transformacja gospodarcza i przeobrażenia rynku pracy wymuszają potrzebę ciągłego doskonalenia się tak, by sprostać wyzwaniom nowych technologii i oczekiwaniom pracodawców²⁴.

Pedagog posiadając własną, niepowtarzalną osobowość i własne niepowtarzalne cechy indywidualne, wykonuje zawód ze wszech miar ceniony i uznawany. Wpływa również na posiadane i nabywane umiejętności, kompetencje nie tylko swoje.

Pedagog, który zdecydował się na podjęcie nauki w zorganizowanej formie, może uważać, że zdobyta wiedza pomoże mu w rozwiązywaniu problemów zawodowych, osobistych lub społecznych oraz da mu zadowolenie. Motywy, którymi kierują się współcześni pedagodzy przy podejmowaniu nauki, mogą być bardzo różne. Wśród nich można wymienić między innymi: chęć zdobycia awansu zawodowego i społecznego, zdobycie nowych wiadomości i umiejętności oraz ich doskonalenie, przygotowanie się do nowej pracy, racjonalne wykorzystanie czasu wolnego, chęć zawarcia nowych intere-

²³ Cyt.: I. Michałków, *Edukacja a konkurencyjność pracowników na współczesnym rynku pracy*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, OHP Komenda Główna, Warszawa 2006, s. 121–126.

²⁴ L. Krawczyk, *Kształcenie ustawiczne – wybór czy konieczność?*, [w:] *Materiały opracowane przez Dolnośląskie Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli w Wałbrzychu i Warmińsko-Mazurski Zakład Doskonalenia Zawodowego w Olsztynie*, 2007, s. 3.

sujących znajomości, uczenie się bez przerywania pracy, uzyskanie większej sprawności w wykonywaniu obowiązków zawodowych i domowych i nie tylko, pragnienie ucieczki od rutyny, chęć poprawy statusu materialnego, rozwijanie swojej osobowości oraz doskonalenie kontaktów z ludźmi, rozwijanie sprawności fizycznej, chęć wyrównania swojego wykształcenia do wykształcenia osób bliskich – współmałżonka, dzieci, rodziców, chęć podniesienia swojej wartości we własnych oczach, zdobycie władzy i inne. Z moich obserwacji i doświadczenia zawodowego wynika, że największa ilość pedagogów kształcących się podejmuje te decyzje w powiązaniu z pracą zawodową wykonywaną bądź taką, którą chcieliby wykonywać w niedalekiej przyszłości.

Rozwój umiejętności i odpowiednich kompetencji niezbędnych do efektywnej pracy, a zarazem warunkujących profesjonalizm w zawodzie, odbywa się przez całe życie człowieka. Żeby nadążyć za przemianami, i ciągłym rozwojem społeczno-technologicznym, trzeba się nieustannie uczyć i to przez całe. Należy „uczyć się, aby działać”, poprzez to osiągnięta zostanie akceptacja dla skutecznego działania opartego na takich kompetencjach, jak: komunikatywność, autonomiczność, odporność na stres, racjonalność decyzji; jak również należy „uczyć się, aby być”, co zakłada rozwój, który ma na celu pełny rozkwit człowieka i dążenie do doskonałości m.in. w życiu zawodowym. Oczywiście im człowiek ma większe doświadczenie życiowe i zawodowe, tym tendencja do rozwoju kompetencji wzrasta.

Wiedza teoretyczna jest cenna i jedynie zwiększa prawdopodobieństwo uzyskania pracy czy zdobycie awansu. Obecnie liczą się umiejętności efektywnego korzystania z niej. Aby zdobyć sukces zawodowy i zyskać profesjonalizm w zawodzie należy oprócz wykształcenia teoretycznego posiadać także umiejętności praktyczne²⁵.

W dokumentach Unii Europejskiej, a w szczególności w Białej Księdze eksponowane są tzw. kompetencje kluczowe²⁶. Zalicza się do nich kompetencje językowe – przejawiają się w znajomości języków obcych, co najmniej dwóch, która to znajomość umożliwia nawiązywanie kontaktów (współpracy) międzyludzkich (międzynarodowych). Ale również dobra znajomość języków obcych stwarza możliwości pracy w dowolnej części współczesnego świata. Nawiązywanie współpracy z różnymi ośrodkami edukacyjnymi mieszczącymi się na całym świecie stwarza nowe możliwości rozwoju zawodowego pedagogów, ale i dostarcza nowych wiadomości, doświadczeń i umiejętności wychowankom. Ale należy tu zwrócić jeszcze uwagę na jeden aspekt – a mianowicie w parze z ową kompetencją idzie kompetencja komunikacyjna, przejawiająca się w skuteczności zachowań werbalnych i pozawerbalnych w różnych sytuacjach edukacyjno-wychowawczych. Wyraża się ona m.in. umiejętnością nawiązywania i podtrzymywania kontaktów międzyludzkich, a także właściwego odbierania

²⁵ Por. I. Michałków, op.cit., s. 121–126.

²⁶ Por. B. Baraniak, *Kwalifikacje i kompetencje oczekiwanymi kategoriami współczesnej pracy zawodowej*, [w:] „Pedagogika Pracy” nr 44/2004, s. 54; *Biała Księga*, Warszawa 1997, s. 30–32 por. też. D. Kukla, *Znaczenie umiejętności komunikacyjnych doradcy zawodowego w procesie poradniczym dla osób niepełnosprawnych*, [w:] *Edukacja–Wsparcie–Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*, D. Kukla, Ł. Bednarczyk (red.), Wyd. UKSW, Warszawa – Częstochowa 2008, s. 81–91; D. Kukla, *Kompetencje europejskiego nauczyciela*, [w:] *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*, M. Blachnika-Gęsiarz, D. Kukla (red.), Wyd. WSL, Częstochowa 2008, s. 158.

i interpretowania wzajemnych przekazów oraz posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu (komunikacja niewerbalna).

Aby uświadomić sobie znaczenie i wagę kompetencji komunikacyjnych, należy uzmysłwić sobie, że wszystko to, co robimy, mówimy, pokazujemy – czyli każde nasze zachowanie jest formą komunikacji. Bez poprawnej umiejętności komunikowania na nic są umiejętności językowe.

Opanowanie kilku języków Wspólnoty stało się koniecznością, aby można było w pełni skorzystać z możliwości zawodowych i osobistych, jakie stwarza otwarty rynek bez granic. Umiejętności lingwistycznej musi towarzyszyć zdolność dostosowania się do środowisk pracy i życia wyznaczanych w obrębie kultury²⁷.

Kolejnymi są kompetencje techniczne przejawiające się m.in.: w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł, nośników informacji. Przejawiają je pedagodzy, którzy potrafią wykorzystać technologię informatyczną do wspomagania własnego warsztatu pracy; tworzyć własne programy, które wspomagają proces edukacyjno-wychowawczy a zarazem potrafią udostępnić je w sieci internetowej dla szerszego grona odbiorców jak również potrafią pokazać, nauczyć jak wykorzystać znalezione informacje w „sieci Internet” do pracy i nauki.

Fundamentem dobrej współpracy są kompetencje społeczne rozumiane jako zdolności do współpracy, pracy w grupie, kreatywności.²⁸ Kreatywność jest często tą umiejętnością pracy, która warunkuje sukces w pracy zawodowej i dopasowanie się do wymogów „jutra” na rynku pracy i edukacji.

W drodze kształcenia ustawicznego współczesny pedagog nabywa nie tylko niezbędnych kompetencji warunkujących jego sukces w pracy zawodowej, ale również odpowiednie kwalifikacje, które niebawem w „szkole przyszłości” będą poszukiwane, a w szczególności:

- ❖ Kwalifikacje przedmiotowo-dydaktyczne, a w nich:
 - wiedza przedmiotowa,
 - umiejętność wiązania i pisemnego formułowania faktów i problemów,
 - umiejętność organizowania procesu kształcenia.
- ❖ Kwalifikacje metodyczne zakładające dysponowanie:
 - wielorakością metod w prowadzeniu zajęć dydaktycznych,
 - różnymi strategiami nauczania i uczenia się,
 - metodami organizowania zajęć poza klasą lekcyjną i poza szkołą.
- ❖ Kwalifikacje do organizowania samodzielnej pracy w grupach, obejmujące umiejętności:
 - aranżacji miejsca pracy różnych grup,
 - opracowywanie i wykorzystywanie materiałów pomocniczych do pracy grupowej,
 - komunikacji społecznej w organizacji,
 - analizowania i moderowania procesów pracy zespołowej.

²⁷ *Biała Księga*, s. 30–32; por. też. D. Kukła, *Znaczenie...op.cit.*, s. 81–91; D. Kukła, *Kompetencje...op.cit.*, s. 105.

²⁸ Por. B. Baraniak, *op.cit.*, s. 30–32 por. też. D. Kukła, *Znaczenie...op.cit.*, s. 81–91; D. Kukła, *Kompetencje...op.cit.*, s. 158.

- ❖ Kwalifikacje w zakresie diagnozowania obejmujące umiejętności:
 - oceniania poziomu zdolności, indywidualnych uwarunkowań i trudności w uczeniu się,
 - określenia możliwości i ograniczeń w osiąganiu celów pedagogicznych,
 - analizy poziomu własnego profesjonalizmu,
 - związane z udziałem w procesach ewaluacji.
- ❖ Kwalifikacje w zakresie doradztwa obejmujące umiejętności:
 - wprowadzania w samokierowanie procesem uczenia się,
 - zalecania pomocy naukowych przydatnych w procesie uczenia się,
 - wprowadzania w samoewaluację.
- ❖ Metakwalifikacje obejmujące:
 - pogłębione wiadomości o przebiegu procesów uczenia się i zdobywania nowych zasobów wiedzy,
 - obserwację i refleksję nad własnymi procesami myślowymi i działaniami.
- ❖ Kwalifikacje w zakresie mass mediów obejmujące:
 - wrażliwość wobec faktów znaczenia mediów w życiu dzieci i młodzieży,
 - znajomość zastosowań i wykorzystywania nowych mediów w różnorodnych systemach uczenia się,
 - umiejętność opiniowania przekazywanych przez media informacji.
- ❖ Kwalifikacje do pracy zespołowej obejmujące:
 - umiejętności grupowego rozpatrywania i załatwiania spraw oraz współpracy z przedstawicielami innych zawodów,
 - umiejętność samosterowania w sytuacjach otoczenia społecznego i rozwiązywania konfliktów,
 - pobudzanie do organizowania form kształcenia ukierunkowanych na zespołowe działanie²⁹.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż celem pracy pedagoga jest bowiem nie tylko uczenie, jak poznawać świat i jak w nim skutecznie działać, lecz także uczenie tego, jak żyć w tym świecie, a zwłaszcza jak żyć w sposób godny³⁰.

Zakończenie

Świat współczesny i rynek edukacji i pracy stawiają wiele wyzwań i wymagań wobec współczesnego pedagoga, który chcąc się dostosować a zarazem odnaleźć w realiach współczesnego świata, musi permanentnie się uczyć i zdobywać kolejne stopnie awansu zawodowego warunkującego jego profesjonalizm w zawodzie. Jeśli i taką drogę przejdzie pedagog, to można przypuszczać, że zarówno sprostą wyzwaniom, jakie stawia mu rzeczywistość jak i zrealizuje swój plan życiowy.

Kończąc, można sformułować następujące wnioski szczegółowe:

- Na współczesnym rynku pracy największe szanse życiowe pojawiają się przed społeczeństwami dobrze wykształconymi.

²⁹ cyt.: Z. Radwan, *Co dalej z nauczycielskimi umiejętnościami*, [w:] Dyrektor szkoły nr 4/1999, s. 9–10.

³⁰ H. Kwiatkowska, *Wymagania nowego uczenia się człowieka a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, K. Denek, F. Bereźnicki, (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 67–68.

- Aby zwiększyć swoje szanse na rynku pracy (..) trzeba posiadać chęć uczenia się nowych rzeczy oraz umiejętność przestawienia się z jednego zawodu na inny. Nie można poprzestać na jednej specjalności.
- Samo posiadanie wykształcenia i wiedzy nie daje jeszcze gwarancji uzyskania i utrzymania dobrej pracy. O wiele bardziej liczy się umiejętność efektywnego korzystania z wiedzy oraz posiadania odpowiednich kompetencji zawodowych, które warunkują osiągnięcie mistrzostwa w danym zawodzie³¹.

Literatura

1. Bańka A. (2003), *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Print-B, Poznań.
2. Baraniak B. (2004), *Kwalifikacje i kompetencje oczekiwanymi kategoriami współczesnej pracy zawodowej*. W: „Pedagogika Pracy” nr 44.
3. Biała Księga. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* (1997) Komisja europejska. Warszawa.
4. Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
5. Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka*, Wyd. Scholar, Warszawa.
6. Bednarczyk H. (2004), *Rozwój ustawicznej edukacji zawodowej – główne zadania polskiej pedagogiki pracy*, [w:] *Pedagogika pracy wobec problemów ochrony pracy*, red. Bednarczyk H., Woźniak I., Wyd. ITeE, Radom.
7. Bogaj A. (2000), *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, IBE, Warszawa.
8. Bogaj M. (2003), *Szkoły XXI wieku – wybrane idee i strategie edukacji dla przyszłości*, [w:] *Edukacja problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie*, red. nauk. Karpińska A., Wyd. Trans Humana, Białystok.
9. Budzyńska M., *Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobów realizacji Strategii Lizbońskiej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych.
10. Delors J. (1998), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
11. Hejnicka-Bezwińska T. (2000), *O zmianach w edukacji*, Wyd. AB, Bydgoszcz.
12. Krawczyk L. (2007), *Kształcenie ustawiczne – wybór czy konieczność?*, [w:] *Materiały opracowane przez Dolnośląskie Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli w Wałbrzychu i Warmińsko-Mazurski Zakład Doskonalenia Zawodowego w Olsztynie*.
13. Kukła D. (2006), *Atrybucje kształcenia ustawicznego*, [w:] *Studia i rozprawy*, red. nauk. Podgórecki J., Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa i Ochrony w Warszawie, Warszawa.
14. Kukła D. (2008), *Kompetencje europejskiego nauczyciela*, [w:] *Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole*, red. nauk. M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kukła, Wyd. WSL, Częstochowa.
15. Kukła D. (2008), *Znaczenie umiejętności komunikacyjnych doradcy zawodowego w procesie poradniczym dla osób niepełnosprawnych*, [w:] *Edukacja-Wsparcie-Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty*, D. Kukła, Ł. Bednarczyk (red.), Wyd. UKSW, Warszawa – Częstochowa.

³¹ Por. I. Michałków, op.cit., s. 121–126.

16. Kwiatkowski S. M. (2003), *Globalny cel edukacji – realizacja idei uczenia się przez całe życie*, [w:] *Edukacja problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie.*, red. nauk. A. Karpińska, Wyd. Trans Humana, Białystok.
17. Michałków I. (2006), *Edukacja a konkurencyjność pracowników na współczesnym rynku pracy*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, OHP Komenda Główna, Warszawa.
18. Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, *Niebieskie Księgi nr 8*, Matysiak A., *Kształcenie ustawiczne w Polsce. Korzyści i bariery rozwoju*, Wyd. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2003.
19. Półturzycki J., *Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki*, [w:] *Edukacyjne dyskursy* <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>.
20. Radwan Z. (1999), *Co dalej z nauczycielskimi umiejętnościami*, [w:] *Dyrektor szkoły nr 4*.
21. Raport przygotowany w ramach programu Narodowego Obserwatorium Kształcenia i Szkolenia Zawodowego, opr. Zespół, Wyd. Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, Warszawa 2002.
22. Raport przygotowany w ramach programu Narodowego Obserwatorium Kształcenia i Szkolenia Zawodowego, pod kier. Jacka P. Męciny, Wyd. Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, Warszawa 2000.
23. Solarczyk-Ambrozik E. (2004), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej*. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi, Wyd. UAM, Poznań.
24. Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy*, <http://www.e-mentor.edu.pl/oautorze.php?numer=2&id=12&typ=2>
25. Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do Roku 2010, dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca 2003 r.
26. Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wyd. AB, Bydgoszcz.
27. Wroczyński R. (1973), *Edukacja permanentna*, PWN, Warszawa.

dr Daniel KUKLA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Zakład Doradztwa Zawodowego
e-mail: d.kukla@ajd.czyst.pl

Konferencje, recenzje, informacje

40 lat polskiej pedagogiki pracy, 23–24 września 2012

Konferencja, na którą Państwa zapraszamy, ma szczególny charakter. Z jednej strony traktujemy ją jako kontynuację organizowanych od wielu lat przez różne ośrodki naukowe spotkań poświęconych problematyce pedagogiki pracy. Z drugiej jest ona związana ze szczególną rocznicą – 40-leciem funkcjonowania w Polsce pedagogiki pracy jako samodzielnej subdyscypliny pedagogicznej. Zasadne jest więc przypomnienie okoliczności jej powstania, zastanowienie się nad aktualną jej kondycją naukową, a przede wszystkim perspektywami rozwoju. Analiza dotychczasowego dorobku pozwala z pewnością wskazać szereg osiągnięć badawczych, organizacyjnych, dydaktycznych oraz w zakresie kształcenia kadr. Robiono to co prawda już wielokrotnie podczas licznych konferencji i seminariów organizowanych przez różne ośrodki naukowe, a także w wielu publikacjach. Prowadzone rozważania skupiały się jednak najczęściej wokół poszczególnych problemów szczegółowych wchodzących w zakres zainteresowań pedagogiki pracy. 40-lecie tej subdyscypliny pedagogicznej stwarza natomiast doskonałą okazję do przeprowadzenia w miarę całościowej i pogłębionej refleksji. Dyskusję na ten temat zaini-

cjowano w 2010 roku w Bydgoszczy podczas konferencji nt. *Pedagogika pracy. Dyskurs o przyszłości*. Podczas planowanego obecnie spotkania naukowego pragniemy przeprowadzić rozważania, które skupiać się powinny wokół takich zagadnień, jak:

- z historii pedagogiki pracy oraz okoliczności powstania samodzielnej subdyscypliny pedagogicznej;
- terminologia i metodologia pedagogiki pracy;
- struktura i zakres problemowy pedagogiki pracy;
- teorie naukowe wykorzystywane w pedagogice pracy oraz tworzone przez przedstawicieli tej subdyscypliny pedagogicznej;
- pedagogika pracy w ujęciu interdyscyplinarnym i międzynarodowym;
- kształcenie kadr naukowych oraz kadr na potrzeby praktyki;
- problematyka pedagogiki pracy w kształceniu studentów w świetle nowej ustawy o szkolnictwie wyższym;
- pedagogika pracy w kontekście gospodarki opartej na wiedzy, społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa uczącego się;
- problematyka pedagogiki pracy a zmiany w systemie edukacji zawodowej;
- perspektywy rozwoju pedagogiki pracy jako subdyscypliny pedagogicznej.

Przedstawione zagadnienia nie stanowią zamkniętej listy problemów, które mogą i powinny być podejmowane podczas tego spotkania naukowego, lecz tylko wstępną propozycję. Organizatorzy są przekonani, że Uczestnicy znacznie wzbogacą zakres problemów, które warto i należy poddać refleksji.

Komitety naukowo-organizacyjny konferencji tworzą:

- prof. dr hab. Henryk Bednarczyk,
- prof. dr hab. Ryszard Gerlach,
- prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor,
- prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski,
- prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski,
- prof. dr hab. Franciszek Szlosek.

Do udziału w konferencji zapraszamy przede wszystkim osoby, które utożsamiają się z tą subdyscypliną pedagogiczną. Organizatorzy oczekują jednak, że wezmą w niej udział także reprezentanci innych subdyscyplin pedagogicznych oraz innych nauk, w tym przede wszystkim filozofii, psychologii, socjologii, a także nauk ekonomicznych, prawnych, technicznych i innych.

Podczas konferencji przewidujemy obrady plenarne oraz prace w zespołach problemowych. Organizatorzy przewidują publikację referatów i komunikatów naukowych prezentowanych podczas konferencji. Koszt uczestnictwa w konferencji wynosi 550 złotych i obejmuje zakwaterowanie (2 noclegi), wyżywienie, uroczystą kolację oraz publikację tekstu. Opłatę konferencyjną Uczestnicy wnoszą bezpośrednio w ośrodku, w którym odbywać się będzie konferencja. Koszty podróży Uczestnicy ponoszą we własnym zakresie. Istnieje możliwość wcześniejszego przyjazdu za dodatkową opłatą.

Podczas konferencji (23.09.2012 roku) przewidziane jest także spotkanie

okolicznościowo-wspomnieniowe osób, które były uczestnikami legendarnego już Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy i/lub pracownikami Instytutu Kształcenia Zawodowego w Warszawie.

Do udziału w tym spotkaniu zapraszamy też wszystkich Uczestników Konferencji bez dodatkowych kosztów. Organizatorem spotkania jest prof. dr hab. Franciszek Szlosek.

Osoby pragnące uczestniczyć w konferencji proszone są o:

- wypełnienie załączonego druku zgłoszenia i przesłanie na adres: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki;
- złożenie tekstu referatu (do 15 stron) lub komunikatu (do 10 stron) w dniu rozpoczęcia konferencji; teksty można też przesłać pocztą elektroniczną na adres: gerlach@ukw.edu.pl

*Serdecznie zapraszamy do udziału
w konferencji.
Organizatorzy*

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

W dniach 2–4 maja w Europahaus Wien w Wiedniu miało miejsce kilka równoległych wydarzeń: konferencja tematyczna w kontekście Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej: *Older Learners (starsze osoby uczące się)*, doroczne Walne Zgromadzenie członków EAEA oraz przyznanie nagrody Grundtvig Award 2012. Spośród projektów realizowanych w Europie nagrodą wyróżniony został projekt *Crosstalk* –

Moving stories and Generations realizowany z udziałem 9 instytucji z 7 krajów Europy, którego celem było podnoszenie umiejętności skutecznej komunikacji i przełamywanie barier we współpracy z lokalnym radiem. Spoza Europy nagrodą Grundtvig Award 2012 wyróżniono projekt Potters Wheel, którego głównym celem było przyczynienie się do zwiększenia spójności społecznej i ekonomicznych uwarunkowań samotnych starszych mieszkańców Duszanbe (Tadżykistan) poprzez edukację nieformalną (koło garncarskie) i poprawę komunikacji z młodszymi pokoleniami.

Podczas Walnego Zgromadzenia przyznano członkostwo 4 instytucjom: Business Foundation for Education (Bułgaria); National Forum Alternatives, Practice, Initiatives (Bułgaria); Association for the Development of Life Skills (Cypr); Foundation for NGO Development "West-Ukrainian Resource Center" (Ukraina).

Uwadze polecamy nadchodzącą konferencję pod patronatem EAEA:

Pathways to Inclusion. Inclusive education and Learning: Challenges and Opportunities (Drogi do integracji, integracyjnej edukacji i uczenia się: wyzwania i szanse).

13–14 września 2012, Budapeszt, Węgry. Konferencja organizowana jest przez EASPD – The European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (Europejskie Stowarzyszenie Dostawców Usług dla Osób Niepełnosprawnych) oraz The Hungarian Association for Lifelong Learning (Węgierskie Stowarzyszenie Kształcenia Ustawicznego). Konferencja znajduje się w bazie Comenius-Grundtvig Database, istnieje zatem możliwość ubiegania się o grant na pokrycie kosztów związanych z uczestnic-

twem. Szczegóły na stronie: <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/>.

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

Małgorzata Szpilska

Koordynator współpracy ITeE – PIB z EAEA

ITeE – PIB w Radomiu

malgorzata.szpilska@itee.radom.pl

***Synergia upowszechniania
i wykorzystywania rezultatów projektów
zdecentralizowanych oraz centralnych
w polskiej edycji programu:
Uczenie się przez całe życie***

W dniu 16 maja 2012 r. w Warszawie odbyło się seminarium *Synergia upowszechniania i wykorzystywania rezultatów projektów zdecentralizowanych oraz centralnych w polskiej edycji programu «Uczenie się przez całe życie»* zorganizowane przez Narodową Agencję programu Uczenie się przez całe życie.

Celem seminarium było określenie skuteczniejszych metod upowszechniania i wykorzystywania rezultatów projektów scentralizowanych realizowanych w Polsce oraz ustanowienie synergii między projektami zdecentralizowanymi i scentralizowanymi prowadzonymi w kraju. Seminarium miało pomóc w określeniu strategii działania w tym zakresie oraz podniesieniu świadomości korzyści płynących z udziału w projektach centralnych różnych programów sektorowych programu „Uczenie się przez całe życie”. Uczestnikami Seminarium byli:

- przedstawicielka Komisji Europejskiej,
- realizatorzy projektów scentralizowanych w Polsce w latach 2007–2012,

- partnerzy strategiczni programu „Uczenie się przez całe życie” w Polsce,
- potencjalni polscy beneficjenci (partnerzy, koordynatorzy) akcji scentralizowanych, w tym nauczyciele akademicy, eksperci, pracownicy badawczy, przedstawiciele władz administracyjnych i innych organizacji zainteresowanych tematyką.

W trakcie seminarium podjęto próby odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie mogą być metody upowszechniania i wykorzystania rezultatów projektów scentralizowanych oraz zdecentralizowanych realizowanych w Polsce?
- Czym jest synergia pomiędzy projektami scentralizowanymi i zdecentralizowanymi?
- Jak podnosić świadomość korzyści płynących z udziału w projektach centralnych programów sektorowych programu „Uczenie się przez całe życie” w środowisku akademickim?
- Jakie wyzwania staną przed uczelniami i innymi instytucjami edukacyjnymi realizującymi nowy program edukacyjny „Erasmus dla wszystkich” w latach 2014–2020?
- Jak rozwijać współpracę różnych instytucji zaangażowanych w program „Uczenie się przez całe życie” (sieci LLL)?
- Jakie są przykłady projektów programu „Uczenie się przez całe życie” wspierające podnoszenie jakości kształcenia i jego internacjonalizację?

Seminarium rozpoczęło się od sesji plenarnej, podczas której zaprezentowano:

- działania i propozycje polskiej Narodowej Agencji LPP dotyczące upowszechniania projektów scentralizowanych w Polsce;
- strukturę, cele i priorytety akcji scentralizowanych LLP;

- priorytety, tworzenie sieci i wykorzystywanie rezultatów akcji scentralizowanych programu „Uczenie się przez całe życie”.

Następnie odbyły się trzy równoległe sesje dyskusyjne, tematyka których obejmowała:

- internacjonalizację kształcenia w szkołach wyższych;
- projekty programów międzysektorowych;
- synergii pomiędzy akcjami scentralizowanymi i zdecentralizowanymi programu „Uczenie się przez całe życie”.

Na zakończenie seminarium, podczas sesji plenarnej:

- zaprezentowano sprawozdania z dyskusji przeprowadzonej w ramach grup panelowych i przeprowadzono dyskusję dotyczącą oczekiwań i możliwości upowszechniania i wykorzystania rezultatów projektów scentralizowanych w Polsce;
- dokonano prezentacji projektów scentralizowanych realizowanych w Polsce, zaprezentowano przykłady projektów oraz określono wyzwania stojące przed uczelniami i innymi instytucjami polskimi w ramach nowego programu edukacyjnego „Erasmus dla wszystkich” w latach 2014–2020.

W podsumowaniu seminarium wskazano na znaczne zainteresowanie prezentowaną tematyką i potrzebę organizowania takich seminariów w przyszłości.

*Edyta Kozieł
ITeE – PIB w Radomiu*

Kształcenie ustawiczne w zakresie zdrowia i bezpieczeństwa

Wydział Pedagogiczny oraz Wydział
Nauk Przyrodniczych Uniwersytetu w Nit-

rze był organizatorem trzydniowej konferencji (16–18 kwietnia) na temat całonocowego kształcenia w zakresie Bezpieczeństwa i Higieny Pracy. Wzięło w niej udział ponad 100 osób z różnych krajów i ośrodków akademickich. Byli przedstawiciele Węgier, Czech, Litwy, Holandii oraz Słowacji i Polski. Przedstawiono doświadczenia wielu krajów, nastąpiła wymiana doświadczeń i wiedzy na temat nowych trendów w edukacji w programach poświęconych zdrowiu i bezpieczeństwu.

Otwierając konferencję, Dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Konstantyna Filozofa w Nitrze, prof. Eva Szórádová powiedziała, iż kwestie bezpieczeństwa i higieny pracy były przedmiotem zainteresowania Katedry Technologii i Informatyki (głównego organizatora) od 2006 roku, kiedy to rozpoczęto kształcenie na tym kierunku na studiach I stopnia. Konferencja zaś jest kolejnym etapem na drodze do otworzenia studiów II stopnia. W Sympozjum wzięła udział również Dyrektor Generalny Państwowej Inspekcji Pracy Koszycach Jane Popovičová. Jej zdaniem tylko ciągły rozwój i doskonalenie naszej wiedzy może prowadzić do bezpieczniejszych i zdrowszych miejsc pracy, a tym samym bezpieczeństwa i zdrowia pracowników. Podkreśliła znaczenie teorii i praktyki w dziedzinie kształcenia w promowaniu zdrowia i bezpieczeństwa. Podnoszenie świadomości w zakresie bezpieczeństwa, ryzyko związane z pracą i prewencja są kluczowym czynnikiem dla utrzymania i poprawy jakości pracy. Jest to ważne dla ogólnej integracji bezpieczeństwa i zdrowia w działaniu na rzecz zatrudnienia młodzieży, ich szkolenia i dalszego działania w miejscu pracy. Gospodarz Sympozjum profesor Tomasz Kozik pod-

kreślił współpracę z Okręgowym Inspektorem Pracy w Brnie, która rozwija się pomyślnie od kilku lat. Obie instytucje podpisały również umowę o wzajemnej współpracy w dziedzinie edukacji i działań w zakresie BHP.

Inauguracyjne wykłady na sympozjum zostały przedstawione przez czołowych ekspertów z czterech krajów europejskich: Polski, Czech, Litwy i Słowacji. Były one poświęcone perspektywom kształcenia ustawicznego w zakresie zdrowia i bezpieczeństwa w świetle rozwoju UE.

Na konferencję złożyły się również i sesje równoległe, podczas których prezentowane tematy były przedmiotem dyskusji przedstawicieli różnych krajów. Obrady zaplanowano tak, aby umożliwić dyskusje i przedstawienie referatów w następujących sekcjach:

- kształcenia ustawicznego, a w szczególności kwestie edukacji w promowaniu zdrowia i bezpieczeństwa w szkołach i placówkach szkolnych, ale również w sferze produkcji. Dyskutowano również o kluczowych umiejętnościach pracowników w zakresie bezpieczeństwa i higieny nauczania i dyscypliny w szkołach i na uniwersytetach;
- edukacji – stosowanie metod w procesie kształcenia i edukacji w odniesieniu do zasad bezpiecznej pracy i ochrony zdrowia;
- nowoczesnych technologii w podstawowej kwestii zdrowia i bezpieczeństwa – wykorzystanie ICT i ich zastosowanie w kształceniu ustawicznym w zakresie zdrowia i bezpieczeństwa. Poruszone zostały kwestie ustawodawstwa w zakresie zdrowia i bezpieczeństwa w Słowacji w porównaniu z europejskimi standardami.

Podczas konferencji otworzono wystawę związaną z historią techniki. Znalazły się na niej eksponaty związane z technologią informatyczną, ale również rozwojem telewizji, radia, magnetofony i gramofony oraz różne typy maszyn do szycia. Uczestnicy z wielkim zainteresowaniem oglądali przedmioty na wystawie, a także deklarowali wzbogacenie jej o kolejne eksponaty.

Podsumowując obrady, gospodarz spotkania profesor Tomasz Kozik zwrócił uwagę na kilka ważnych aspektów związanych z polityką BHP mającą na celu zapobieganie i ograniczenie negatywnych skutków czynników szkodliwych dla zdrowia w środowisku pracy. W praktyce znaczenie profilaktyki przez pracowników i pracodawców jest często pomijane. Nie najlepiej przedstawia się sytuacja nauczania zasad bezpiecznej pracy i ochrony zdrowia w szkołach. Konieczne jest zatem zaszczepianie dobrych nawyków w tej dziedzinie od najmłodszych lat. Uczenie kultury bezpieczeństwa to również duże wyzwanie dla uczelni wyższych. Dlatego wydaje się, iż kształcenie na kierunku BHP jest koniecznością.

Elżbieta Sałata
Politechnika Radomska

***Tendencje i wyzwania doradztwa
zawodowego Międzynarodowa
Konferencja Naukowa połączona
z obchodami 10 rocznicy śmierci,
prof. Wandy Rachalskiej,
19–20 kwietnia 2012 Akademia
im. Jana Długosza w Częstochowie***

W dniach 19–20 kwietnia 2012 r. w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie odbyła się Międzynarodowa

Konferencja Naukowa „Tendencje i wyzwania doradztwa zawodowego” połączona z obchodami 10 rocznicy śmierci prof. Wandy Rachalskiej. Konferencja została zorganizowana przez Zakład Doradztwa Zawodowego Wydziału Pedagogicznego AJD.

Ciągle zmieniająca się rzeczywistość wymusza na doradcach zawodowych dostosowywanie się do potrzeb klienta i współczesnego rynku pracy. Doradztwo zawodowe to już nie tylko pomoc osobom, które mają problemy z zaplanowaniem i odnalezieniem swojej ścieżki edukacyjno-zawodowej, a także motywowanie do podejmowania wszelakich działań w kierunku podnoszenia swoich kwalifikacji oraz pracy zawodowej. To również i przede wszystkim udzielanie informacji o aktualnym stanie na rynku pracy a w szczególności na krajowym i europejskim. Człowiek boi się podejmować decyzje samodzielnie, dlatego też szuka pomocy i wsparcia u innych ludzi, którzy trudnią się „doradzaniem”. Współczesny doradca zawodowy musi posiadać rozległą i aktualną wiedzę zawodową oraz przejawiać odpowiednie kompetencje warunkujące wykonywanie danego zawodu a tym samym świadczące o jego profesjonalizmie. Należy pamiętać, że coraz częściej na drodze doradców zawodowych w Polsce pojawiają się klienci, którzy przyjechali do naszego kraju, aby rozpocząć lub kontynuować karierę zawodową, a którzy nie mogą odnaleźć się w realiach współczesnego rynku pracy. Im również niezbędna jest pomoc i wsparcie w określeniu swoich indywidualnych predyspozycji edukacyjno-zawodowych. Każdy człowiek jest inny, a doradca zawodowy musi potrafić dotrzeć do wszystkich.

Celem konferencji było przede wszystkim uczczenie pamięci prof. Wandy Rachalskiej, która dzięki swojej pracy naukowej rozpropagowała poradnictwo zawodowe w naszym kraju. Osoby, które miały zaszczyt współpracować z Panią Profesorem w pierwszej części konferencji przypomniły jej dokonania w dziedzinie poradnictwa oraz osobę prof. Rachalskiej.

Spotkanie przyniosło również możliwość dyskusji na temat obecnego stanu wiedzy na temat poradnictwa zawodowego zarówno w systemie edukacji, jak i rynku pracy. Uczestnicy spotkania rozważali zmiany, jakie zachodzą w systemie poradnictwa zawodowego oraz jakie znaczenie ma doradca zawodowy w planowaniu kariery zawodowej na każdym etapie życia jednostki. Dzięki gościom zagranicznym, m.in. z Niemiec, Ukrainy i Słowacji zostały zaprezentowane najnowsze trendy w doradztwie zawodowym, jakie są obecne w innych krajach Europy oraz głos praktyków w tej dziedzinie.

Zostały podjęte dyskusje w poniższych obszarach problemowych: dyskurs o przyszłości i rozwoju poradnictwa zawodowego; wybory edukacyjno-zawodowe jednostki; interdyscyplinarność poradnictwa zawodowego; kompetencje i kwalifikacje współczesnego doradcy zawodowego; nowe nurty w doradztwie zawodowym; etyka w poradnictwie zawodowym; poradnictwo zawodowe w praktyce; kształcenie ustawiczne wobec rynku pracy; problemy grup ryzyka na rynku pracy.

Udział w konferencji wzięli nie tylko przedstawiciele nauki, ale również osoby zajmujące się doradztwem zawodowym od strony praktycznej. Konferencja pozwoliła nie tylko na poszerzenie wiedzy z zakresu doradztwa, ale przede wszystkim

wskazała, jak istotne wyzwania stoją przed tą dziedziną.

Żywimy nadzieję, iż udało nam się zidentyfikować przemiany zachodzące w systemie poradnictwa zawodowego, przedstawić kierunki rozwoju oraz najciekawsze dobre praktyki w owej dziedzinie.

Wioleta Duda
Akademia im. Jana Długosza
w Częstochowie

Erasmus for all (Erasmus dla wszystkich) – nowy program unijny na lata 2014–2020

Erasmus dla wszystkich to nowy program UE na rzecz kształcenia, szkolenia młodzieży i sportu. Program rozpisano na 7 lat, a jego budżet wyniesie 19 mld euro, tj. około 70% więcej niż w dotychczasowych programach na zagraniczne staże i studia, szkolenia i kształcenie zawodowe, inicjatywy związane ze sportem.

Nowy program będzie skupiał się na wartości dodanej UE i skutkach systemowych. Program „Erasmus dla wszystkich” połączy wszystkie obecne inicjatywy zastępując siedem istniejących programów jednym. Dzięki temu wzrośnie efektywność wydatkowania oraz przejrzystość finansowanych działań. Dwie trzecie środków zostanie przeznaczonych na stypendia wyjazdowe mające na celu nabycie wiedzy i nowych umiejętności, m.in. dla studentów i nauczycieli osób dorosłych. W ramach programu „Erasmus dla wszystkich” wspierane będą także nauczanie i badania w dziedzinie integracji europejskiej i sportu w wymiarze lokalnym.

„Kształcenie i szkolenie to najlepsza możliwa inwestycja dla przyszłości Eu-

ropy. Studiowanie za granicą stymuluje nabywanie nowych umiejętności, rozwój osobisty i zdolności adaptacyjne, a także zwiększa szanse na zatrudnienie. Chcemy, by więcej osób mogło skorzystać z dofinansowania UE na tego rodzaju działania. Musimy także więcej inwestować w podniesienie jakości kształcenia i szkolenia na wszystkich poziomach, aby dogonić najlepszych na świecie, tworzyć więcej miejsc pracy i przyspieszyć wzrost gospodarczy” – podsumowała Androulla Vassiliou, komisarz ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży.

Szczegółowe informacje nt. programu dostępne są w j. angielskim na stronie Komisji Europejskiej: http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/index_en.htm lub w j. polskim na stronie Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji: www.frse.org.pl.

Małgorzata Szpilska
ITeE – PIB w Radomiu
malgorzata.szpilska@itee.radom.pl

Upowszechnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian

W dniu 10 maja 2012 r. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych zorganizował konferencję *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, która odbyła się w Centrum Partnerstwa Społecznego „Dialog” Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, przy ul. Limanowskiego 23 w Warszawie.

Celem konferencji była prezentacja wyników badań zrealizowanych w ra-

mach projektu *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego z punktu widzenia zwiększania zatrudnialności i zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół zawodowych* realizowanego w latach 2010–2012 przez IPiSS, a finansowanego przez MNiSW – Narodowe Centrum Nauki.

Celem naukowym projektu było rozpoznanie istniejących i przewidywanych determinant unowocześniania metod nauczania i uczenia się oraz form organizacyjnych kształcenia zawodowego w Polsce z punktu widzenia zwiększenia zatrudnialności absolwentów szkół zawodowych, w szczególności szkół średnich.

Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele instytucji edukacyjnych (w tym dyrektorzy szkół zawodowych, dyrektorzy CKP), przedstawiciele administracji państwowej oraz przedstawiciele instytucji rynku pracy, w tym pracodawcy.

W trakcie konferencji zostały zaprezentowane wyniki badań prowadzone z udziałem uznanych ekspertów:

- *dr hab. Urszula Jeruszką, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych* – Prezentacja założeń projektu;
- *prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej* – Unowocześnianie procesu kształcenia jako warunek zmniejszania bezrobocia absolwentów szkół zawodowych;
- *dr Elżbieta Drogosz-Zabłocka, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie* – Metody i formy kształcenia zawodowego;
- *prof. dr hab. Mieczysław Kabaj, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych* – Diagnoza i elementy programu szerszego wdrożenia dualnego systemu kształcenia w Polsce;

- dr Krzysztof Symela, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu – Czynniki zwiększające zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych w opinii pracodawców;
- Maciej Gruza, GHK Consulting Ltd. – Zatrudnieniowy aspekt efektywności kształcenia szkolnego;
- Joanna Mirosław, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych – Determinanty karier zawodowych absolwentów szkół.

Należy podkreślić, że zaprezentowane wyniki badań wpisują się w modernizację systemu kształcenia zawodowego w Polsce i wdrażane od września 2012 r. nowe podstawy programowe kształcenia w zawodach szkolnych.

Rezultatem projektu będą dwie publikacje:

- *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian* (red. U. Jeruszka).
- *Wpływ systemu kształcenia zawodowego na zatrudnienie i bezrobocie młodzieży. Projekt programu wdrażania dualnego systemu kształcenia zawodowego w Polsce* (M. Kabaj).

Publikacje będą dostępne w księgarni internetowej IPiSS <http://ksiegarnia.ipiss.com.pl>.

Krzysztof Symela
ITeE – PIB w Radomiu

International Scientific Conference & International Workshop: Present Day Trends of Innovations 2012 (DTI 2012)

Międzynarodowa konferencja *International Scientific Conference & Interna-*

tional Workshop: Present Day Trends of Innovations 2012 (DTI 2012) odbyła się 28–29 maja 2012 roku w Łomży. Organizatorami byli Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży oraz Dubnicki Instytut Technologiczny w Dubnica nad Váhom. To już trzecie spotkanie dotyczące technologii informatycznych i ich zastosowania w środowisku uniwersyteckim. Tematyka konferencji skoncentrowana była na rzeczywistym wykorzystaniu nowoczesnych technologii i urządzeń w dziedzinie edukacji i komunikacji technologii i mediów. W ramach Konferencji zostały omówione m.in. tematy:

- Obecne trendy w edukacji uniwersyteckiej;
- Inteligentne materiały spełnione, nowe trendy w technologii materiałów;
- Racjonalność i irracjonalność w zarządzaniu wiedzą;
- Innowacje w edukacji europejskiej – współczesna administracja publiczna.

Zaproszeni goście uczestniczyli w sesjach plenarnych na których kluczowe referaty wygłosili m.in.: prof. Várkonyi Lászlav z Dubnickiego Instytut Technologicznego w Dubnicy nad Váhom, prof. Wojciech Korneta z Państwowej Wyższej Szkoły Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży, prof. Josef Filipek z Mendelova Univerzita Brno.

Podczas pierwszego dnia spotkania po analizie dotychczasowych innowacji w edukacji uniwersyteckiej skupiono się na konkretnych rozwiązaniach z zastosowaniem nowych technologii w dydaktyce. Zaakcentowano synergię edukacji i technologii m.in. w systemach informacji i komunikacji. Po sesjach plenarnych odbyły się prezentacje interesujących rozwiązań technicznych. Firma Smarttech z Polski przedstawiła skaner

3D „ScanBright archeo” zintegrowany z oświetleniem bezcieniowym w celu zdigitalizowania rzeczywistej tekstury obiektu. Specjalistyczne oprogramowanie do zarządzania przedstawiła firma z Czech B & M Internets Ltd. Brno. W drugim dniu oprócz e-learnigowych metod doskonalenia nauczycieli skoncentrowano uwagę nad zagadnieniami związanymi z obecną funkcją edukacji i rozwojem systemu szkolnictwa wyższego.

Wśród celów konferencji, które osiągnięto na uwagę zasługuje wymiana informacji oraz nawiązanie współpracy w badaniach międzynarodowych w zakresie progresywnych i innowacyjnych form kształcenia.

Organizatorzy przygotowują publikację naukową, w której znajdą się wygłoszone i nadesłane na konferencje referaty.

Tomasz Kupidura
ITeE-PIB w Radomiu

Człowiek w pedagogice pracy
12.11.2012 – 14.11.2012
Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytetu Kardynała Stefana
Wyszyńskiego w Warszawie

Pedagogika pracy w panoramie swego istnienia zawsze brała pod uwagę jej zasadniczy podmiot, którym jest CZŁOWIEK. Jest to wyrażone w klasycznej triadzie tej subdyscypliny pedagogicznej: Człowiek – Praca – Wychowanie. Współcześnie pytając o tożsamość naukową pedagogiki pracy zasadnym jest pytanie o tożsamość człowieka w obliczu zmian gospodarczo-cywilizacyjnych.

Wychodząc naprzeciw współczesnym problemom z obszaru obecności człowieka w pedagogice pracy – w obecności naukowych dokonań Wybitnego Człowieka-Naukowca Śp. Prof. Tadeusza Nowackiego organizatorzy zapraszają na Konferencję.

Wszystkich Państwa którzy zechcą rozpocząć współczesny dyskurs nad człowiekiem i jego rolą oraz znaczeniem dla i w rozwoju pedagogiki pracy oraz oddać hołd Twórcy Polskiej Pedagogiki Pracy Profesorowi Tadeuszowi W. Nowackiemu, którego idee są twórcze dla każdego środowiska naukowego w Polsce i zagranicą – serdecznie zapraszamy w gościnne mury naszego Uniwersytetu. Dyskurs naukowy proponujemy skupić wokół człowieka: w kontekście rozwoju; w procesach edukacji; w procesach pracy; niepełnosprawnego na rynku pracy; w pozazawodowych formach działalności; w wieku emerytalnym – jego potrzeb i oczekiwań; wobec zagrożeń cywilizacyjnych.

Organizatorzy dyskurs konferencyjny pragną zilustrować zrecenzowanym opracowaniem, korelującym z tytułem konferencji, a wydanym na czas obrad. Dlatego Uczestników Konferencji prosimy o przesyłanie swoich opracowań i ich tematyczne usytuowanie w jednym z powyżej określonych obszarów lub pozostających w ich zbliżeniu.

Informacje dodatkowe:
e-mail: baraniak-barbara@gmail.com

Z serdecznym zaproszeniem i pozdrowieniem
Organizatorzy

Contents

□ Commentary

About the quality of vocational education – Henryk Bednarczyk	5
--	---

□ Work pedagogy

Zygmunt Wiatrowski : The origins, development and current state of work pedagogy in Poland. Part. I. The report and commemoration reflection on the 40 th anniversary of Work Pedagogy	7
Małgorzata Szpilaska, René Sternberg : Technical and Vocational Education and Training for Sustainable Development – UNESCO-UNEVOC Centre	14
Kazimierz Wenta : Learn throughout life to be and to have hope for a good job	20
Jerzy Ambroży : Reconstruction, organization and development of vocational education system in the area of Gdańsk city in 1945–1970.....	26
Wiesław Tomczyk : Creativity and initiative in job seeking. Part III. Self - presentation in job seeking	36

□ Problems of continuing education in Poland and in the world

Henryk Bednarczyk : Continuing Vocational Education Towards Innovative Future Technologies	44
Katherine E. McKee, Donna Westfall-Rudd : Professional Identity Development in Doctoral Students	54
Nguyen Thi Hang : Vocational education in the fight against the poverty in Vietnam	67
Izabela Seredocha : The role of Universities of the Third Age in the process of satisfactory ageing	73
Grażyna Cęcelek : Continuing education as a necessary requirement of modern reality	83

□ Teachers and pedagogical innovations

Danuta Wosik-Kawala, Teresa Zubrzycka-Maciąg, Anna Piech : The teachers' demands in the context of educational needs of work with a student	92
Dariusz Zając : Ethical reflection on the teacher-tutor andragogue and adult relationship	99
Anna Romanowska-Tołłoczko, Aleksander Smoliński : Teachers' needs and motives for undertaking professional training	106
Marek Rudziński : International projects of Teachers' Experiences Exchange as a Part of Continuing Education.....	112
Daniel Kukla : Continuing education and its role in the work of a modern educator	120

☐ Conferences, reviews, information

40 lat polskiej pedagogiki pracy, 23–24, września 2012	132
EAEA – European Association for the Education of Adults – <i>Małgorzata Szpilska</i>	133
Synergia upowszechniania i wykorzystywania rezultatów projektów zdecentralizowanych oraz centralnych w polskiej edycji programu: <i>Uczenie się przez całe życie</i> – <i>Edyta Koziół</i>	134
Kształcenie ustawiczne w zakresie zdrowia i bezpieczeństwa, Nitra 16–18 kwietnia 2012 – <i>Elżbieta Sałata</i>	135
Tendencje i wyzwania doradztwa zawodowego, 19–20 kwietnia 2012 Częstochowa – <i>Wioleta Duda</i>	137
Erasmus for all – nowy program unijny na lata 2014–2020 – <i>Małgorzata Szpilska</i>	138
Upowszechnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian Warszawa, 10 maja 2012 – <i>Krzysztof Symela</i>	139
International Scientific Conference & International Workshop: Present Day Trends of Innovations 2012 (DTI 2012), 28–29 maja 2012 Łomża – <i>Tomasz Kupidura</i>	140
Człowiek w pedagogice pracy, Warszawa 12–14 listopada 2012 – zapowiedź	141

☐ Содержание 144

Содержание

□ Комментарий

Вокруг качества профессионального образования – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
---	---

□ Педагогика труда

Зигмунт Вятровски: Истоки, развитие и современное состояние педагогики труда в Польше. Часть I. Размышления на 40-летие педагогики труда из собственного опыта	7
Малгожата Шпильска, Рене Штернберг: Техническое образование, подготовка и профессиональное обучение в интересах устойчивого развития – ЮНЕСКО-ЮНЕВОК	14
Казимеж Вэнта: Обучение в течении всей жизни для того, чтобы быть и иметь надежду на хорошую работу	20
Ежи Амброжи: Реконструкция, организация и развитие системы профессионального образования в гданьском округе (1945–1970)	26
Веслав Томчик: Креативность и предпринимательство в поиске работы. Ч. III. Самопрезентация при поиске работы	36

□ Проблемы непрерывного образования в Польше и за рубежом

Хенрик Беднарчик: Непрерывное профессиональное образование на пути к инновационным технологиям будущего	44
Катрин Э. МакКни, Донна Вестфалл-Рудд: Профессиональная идентификация в научном росте	54
Нгуен Тхи Ханг: Профессионально-техническое образование методом борьбы с бедностью во Вьетнаме	67
Изабела Середоха: Роль университетов в процессе старения людей ..	73
Гражина Ценцелек: Непрерывное образование как одно из обязательных требований современного мира	83

□ Учители и педагогические инновации

Данута Восник-Кавала, Тереса Зубжицка-Мационг, Анна Пех: Постулаты учителей в контексте воспитательных нужд в работе со студентами	92
Дариуш Заяц: Этические размышления о взаимосвязи между учителем-воспитателем андрагогом – взрослым студентом	99
Анна Романовска-Толлочко, Александр Смолински: Нужды и мотивы участия учителей в формах повышения квалификации	106
Марек Рудзиньски: Международные проекты, обмен опытом как один из элементов системы непрерывного образования учителей	112
Данель Кукла: Непрерывное образование и его роль в работе современного педагога	120

□ Конференции, рецензии, информации

40 лет польской педагогики труда, 23–24 сентября 2012 года – заявка .	132
ЕАЕА – Европейская ассоциация образования взрослых – <i>Малгожата Шпильска</i>	133
Синергия распространения и применения результатов децентрализованных и централизованных проектов в польской версии программы: Обучение в течение всей жизни – <i>Эдита Козел</i>	134
Непрерывное образование в области здоровья и безопасности, г. Нитра 16.04-18.04.2012 – <i>Эльжбета Салата</i>	135
Тенденции и вызовы профессиональной ориентации, 19–20 апреля 2012, г. Ченстохова – <i>Виолета Дуда</i>	137
Эрасмус для всех – новая программа ЕС 2014–2020 – <i>Малгожата Шпильска</i>	138
Распространение методов и форм профессиональной подготовки в Польше. Диагноз и ожидаемые тенденции изменений, г. Варшава 10 мая 2012 – <i>Кжиштоф Сымеля</i>	139
Международная научно-практическая конференция и семинар: День инновации 2012 (DTI 2012), 28–29 мая 2012 г. Ломжа – <i>Томаш Купидура</i>	140
Человек в педагогике труда, Варшава 12.11–14.11.2012 – заявка	141