
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

2(81)/2013

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); Werner Sigmund – EVBB (Germany);
Prof. Stefan Kwiatkowski – KNP PAN (Poland); Prof. Olga Oleynikova – IVETA
(USA); Ph.D. Cynthia Pellock – ACTER (USA); 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. Tomasz Kozik (Slovakia); prof. Maria Pawłowa – UTH (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. Tóth – 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. (48) 364-42-41 w. 245, fax (48) 364 47 65
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

ISSN 1507-6563

MIĘDZYKONTYNENTALNY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

- ukazuje się od 1993 roku, nakład 2/81 t. – 500 egz., łącznie 73 100 egz.
- Wersja elektroniczna: www.edukacjaustawicznad doroslych.eu
- Czasopismo punktowane MNiSzW – 7 punktów (www.nauka.gov.pl)
- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities

Komentarz

Commentary

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Adult education in Poland
and in the world

Projekty badawcze – narzędzia, metody

Research projects – tools, methods

Edukacja a rynek pracy

Education and the labour market

Oświatowcy

Educationalists

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 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

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2013

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Bożena Mazur, Joanna Iwanowska

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 257 t., 173 150 egz.

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



❑ Komentarz

<i>Henryk Bednarczyk</i> – O edukacji 2012	5
--	---

❑ Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Ilhan Gunbayi, Mustafa Ozel: Problem praktyk zawodowych w kształceniu i szkoleniu zawodowym i technicznym z punktu widzenia różnych grup docelowych: studium przypadku	7
Agnieszka Kozerska: Wywiad narracyjny w badaniach nad uczeniem się człowieka dorosłego w kontekście historii jego życia	29
Beata Pietkiewicz-Pareek: Edukacja dorosłych w przeciwdziałaniu bezrobociu w Indiach	36
Andriy O. Kucheryaviy: Problemy z zarządzaniem samokształceniem przyszłych prawników	46

❑ Projekty badawcze – narzędzia, metody

Wojciech Oparcik, Tomasz Sułkowski: Elektroniczne systemy ankietowania w badaniach naukowych	55
Tomasz Giesko, Beata Belina: Metodyka kwalifikacji ekspertów w projektach badawczych z zastosowaniem analizy hierarchicznej AHP... ..	64
Katarzyna Sławińska: Osoby o niskich kwalifikacjach a uczenie się pozaformalne i nieformalne	77
Ireneusz Woźniak, Michał Nowakowski: Budowanie jednostek efektów uczenia się dla celów systemu ECVET w edukacji formalnej	86

❑ Edukacja a rynek pracy

Dorota Koprowska: Nowe zawody w edukacji ustawicznej i doradztwie zawodowym	100
Jolanta Wiśniewska: Rozwój zawodowy a działania edukacyjne w refleksji andragogicznej	107
Wiesław Tomczyk: Kończymy studia i co dalej?	113
Hanna Solarczyk-Szwec: O przyczynach (nie)dopasowania kompetencyjnego młodych dorosłych na rynku pracy	123
Anna Romanowska-Tolłoczko: Edukacja w zakresie kompetencji emocjonalnych i społecznych a wypalenie zawodowe	133

❑ Oświatowcy	
• dr Zbigniew Kramek – Teresa Sagan, Tadeusz Gawlik	138
• Henryk Kuchczyński – Henryk Bednarczyk	142
❑ Konferencje, recenzje, informacje	
• II Zjazd Andragogiczny: <i>Teoria i praktyki edukacji dorosłych w procesie zmian</i> , 15–16 maja 2013 r. Toruń – H. Solarczyk-Szwec, K. Majchrzak	144
• II Kongres Profesjologiczny, 10–11 czerwca 2013 – Bogusław Pietrulewicz	148
• Tadeusz Aleksander – <i>Andragogika. Podręcznik akademicki</i> – Dorota Koprowska	149
• Angelika Barczyk-Nessel (red. nauk.): <i>Społeczny kontekst życia w okresie senioralnym</i> , Mysłowice, 2013 – Piotr Kowolik	150
• Ekkehard Nuißl, Horst Siebert, <i>Lehren an der VHS</i> (Uczyć na uniwersytecie powszechnym) Bertelsmann Verlag GmbH & KG, Bielefeld 2013 – Ewa Przybylska	153
❑ Contents	159
❑ Содержание	161

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



O edukacji 2012

Publikacja *Raport o stanie edukacji 2012* pod redakcją prof. dr. hab. Michała Federowicza i dr. Michała Sitka oraz II Kongres Polskiej Edukacji w Warszawie to dobra okazja do zwrócenia uwagi na prace Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie.

Czy raport i kongres zbliżyły się w swojej diagnozie do odpowiedzi na pytanie: jaka jest polska edukacja? jaki jest stan naszej edukacji w odniesieniu do świata? co i jak modernizować w polskiej edukacji?

Po raz drugi podjęto próbę dyskusji i oceny całego systemu edukacji. Wprowadza do raportu rozdział I: *W drodze do wiedzy. Kontynuacja przemian. Liczą się efekty*. Część stałą zatytułowano *Trendy i zmiany prawne w oświacie i szkolnictwie wyższym*. Część zmienna: *Modernizacja systemu kwalifikacji w Polsce dla wspierania polityki uczenia się przez całe życie* podejmuje problemy: ram kwalifikacji, w tym ram dla szkolnictwa wyższego, podstawy programowej kształcenia ogólnego, modernizacji kształcenia zawodowego.

Inne ujęcie zaproponowano na sesjach tematycznych kongresu: wczesna edukacja, kształcenie nauczycieli, maturzysta idzie na studia, edukacja rynku pracy, samorządy wobec nierówności edukacyjnych, edukacja i media. Zachęcam do lektury materiałów kongresu (www.kongres.ibe.edu.pl).

Na zakończenie kongresu prof. dr. hab. Michał Federowicz mówił do 1300 nauczycieli dydaktyków: *rozmawialiśmy wyłącznie o faktach, wynikach badań naukowych, bo tylko one mogą stać się punktem wyjścia do dalszej dyskusji. Dzięki nim chcemy przezwyciężyć tendencję do wyrywkowego, pobieżnego omawiania tematów edukacyjnych, które może prowadzić do nieporozumień*.

Do interesujących elementów raportu i kongresu zaliczam głównie przedstawienie problemów edukacji w oparciu o prowadzone badania i prace projektowe, które jak nigdy dotąd odnoszą się do realnych potrzeb gospodarki i społeczeństwa, rynku pracy, konkurencji i innowacyjności. Dobrze, że coraz częściej mówimy o edukacji pozaformalnej.

Szkoda, że w codziennej praktyce edukacyjnej, procesie dydaktycznym zbyt mało jeszcze współpracy ze środowiskiem lokalnym, gospodarką jak również otoczeniem zewnętrznym, międzynarodowym. Istotnymi problemami, w moim przekonaniu narastającymi, są relacje: nauczyciel–uczeń–rodzice oraz szkoła–organy prowadzące, samorządy–pracodawcy i związki zawodowe.

Warto zauważyć jakościowe i ilościowe zmiany w badaniach Instytutu Badań Edukacyjnych, głównie rozszerzenie instytucjonalnej i oświatowej sieci współpracy w Polsce i Europie.

W numerze przedstawiliśmy artykuł autorów z Turcji: *Problem praktyk zawodowych w kształceniu i szkoleniu zawodowym i technicznym z punktu widzenia różnych grup docelowych: studium przypadku*. Artykuł prezentuje wybrane problemy związane z realizacją praktyk zawodowych w kształceniu i szkoleniu zawodowym i technicznym z perspektywy różnych grup docelowych: dyrektorów szkół, nauczycieli, studentów, kadry zarządzającej izb gospodarczych, pracodawców i nauczycieli mistrzów w zawodzie. Bezpośrednio z artykułem o doświadczeniach tureckich koresponduje rozdział *Edukacja a rynek pracy*.

Przypominamy sylwetki i dorobek zmarłych ostatnio moich przyjaciół dr Zbigniewa Kramka i Henryka Kuchczyńskiego.

Dr inż. Zbigniew Kramek, pracownik naukowy z Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego, był nie tylko pracownikiem naukowym i nauczycielem. Był wzorowym kolegą i współpracownikiem, na którym zawsze można było polegać, który zawsze był gotów pośpieszyć z bezinteresowną radą i pomocą.

Henryk Kuchczyński wybitny nauczyciel i organizator edukacji – prezes Bydgoskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego, kierował rozbudową bazy dydaktycznej i oferty dydaktycznej, organizował efektywną i realną współpracę międzynarodową z instytucjami krajów Unii Europejskiej głównie DVV International Institute of the German Adult Education Association i EVBB Europäischer Verbände Beruflicher Bildungsträger.

Serdecznie pozdrawiam
Henryk Bednarczyk

About the education in 2012

The Report on the state of education in 2012 edited by Prof. Michał Federowicz and Michał Sitek, PhD and the 2nd Congress of Polish Education in Warsaw are a good opportunity to draw attention to the work of the Institute for Educational Research in Warsaw.

Are the report and Congress closer in their diagnosis to answer the question: what is the Polish education? what is the state of our education in relation to the world? what and how to modernize the Polish education?

As the interesting elements of the report and the congress I consider mainly the presentation of the problems of education on the basis of ongoing research and design work, which as never before relate to the real needs of the economy and society, labour market, competition and innovativeness. That is a good sign we are talking more and more about non-formal education.

It is a pity that in everyday educational practice and the teaching process there is too little cooperation with the local environment, economy as well as the external, international environment. Significant problems, in my opinion increasing ones, are the relations: teacher–student–parents and school–leading authorities/local governments–employers and trade unions.

We remind the profiles and achievements of my recently died friends: Zbigniew Kramek, PhD and Henryk Kuchczyński.

With best regards
Henryk Bednarczyk

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Ilhan GUNBAYI, Mustafa OZEL
Akdeniz University, Antalya Turkey

The Problems in TVET for Apprenticeship from the Perspective of Different Groups of Actors: a Case Study

Problem praktyk zawodowych w kształceniu
i szkoleniu zawodowym i technicznym
z punktu widzenia różnych grup docelowych:
studium przypadku

Key words: vocational and technical apprenticeship education, principals, teachers, students, managers of chambers of commerce, employers, master trainers.

Słowa kluczowe: praktyki zawodowe, dyrektorzy szkół, nauczyciele, uczniowie, kadra zarządzająca, izby gospodarcze, pracodawcy, nauczyciele mistrzów w zawodzie.

Streszczenie

Artykuł prezentuje wybrane problemy związane z realizacją praktyk zawodowych w kształceniu i szkoleniu zawodowym i technicznym z perspektywy różnych grup docelowych: dyrektorów szkół, nauczycieli, studentów, kadry zarządzającej izb gospodarczych, pracodawców i nauczycieli mistrzów w zawodzie. Badania jakościowe przeprowadzono techniką wywiadów częściowo skategoryzowanych z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu. Próba badawcza objęła przedstawicieli ww. grup docelowych

z Centrum Kształcenia w Muratpasa w Antalyi, m.in. z następujących obszarów: fryzjerstwo, konserwacja elektronicznych urządzeń biurowych, mechanika samochodowa, technologia żywności, produkcja mebli z drewna. Artykuł zawiera rekomendacje dotyczące poprawy i wsparcia funkcjonowania praktyk zawodowych zgodnie z potrzebami rynku pracy.

Introduction

Vocational education has recently been one of the primary policy areas of governments, industrialized, or developing alike (Simsek and Yildirim, 2000). Globalization of the economy, increasing international competition, changes in demographic development and in the labor market are giving rise to a need for new strategies on education and training policy. Economic development depends a great deal on adapting Technical and Vocational Education Training systems to meet social and economic demands. For this reason many countries stress the need to place a greater emphasis on TVET in the years to come and highlight the importance of: providing attractive, qualified training programs and continuing training opportunities in order to enhance employability and occupational mobility; designing TVET to conform more closely with the field of practice; orienting TVET closer to the requirements of the employment system and the corresponding labor market needs and preparing young people for degrees which comply with high standards while opening up forward-looking employment prospects (BIBB, 2004). Many governments are nowadays interested in expanding vocational preparation for young people at both upper-secondary and post-secondary level. Different economies use different mixes of full-time education and apprenticeship, even if both routes are present to some extent in almost all countries (OECD, 1996).

Apprenticeship, which has an important place in TVET education, may be seen as a form of upper secondary vocational education, in which case the alternative is fulltime education, particularly vocational education. Alternatively, it may be viewed as training for young workers, after leaving school, in which case the alternative becomes either ordinary youth labor, including employment, unemployment and whatever training young workers typically receive, or participation in a labor market program for unemployed young workers (Ryan, 1998). TVET apprenticeship has developed from simply being a method of inducting young entrants in industry skills. Apprenticeship programs in the world are business and industry driven programs which define a formal relationship between an employer and an employee during which the student-worker, or apprentice, learns a trade. Programs are offered in apprenticeable occupations which meet specific approved standards, registered with and approved and designed to safeguard the welfare of apprentices. Apprenticeship programs are those which provide benefits to learners and employers alike including: reductions of business and industry training costs, employees who are trained to meet the needs of new and emerging crafts and trades, labor and management representatives working with curriculum and instructors, certified programs, on-the-job training directly connected to classroom related and supplemental

instruction (RSI). Apprenticeship on-the-job training wages and benefits are usually paid by program sponsors to registered apprentices (CDE, 2012). It is important, of course, in building a stronger and larger Apprenticeship program that the program is not just effective for employers and the economy but that it also produces successful results for Apprentices themselves (LSC, 2009).

A variety of existing instructional models in apprenticeship are appropriate for an intellectual processes curriculum. According to Collins, Brown & Newman (1989), possibly the most promising model of instruction for enhancing student intellectual processes is called cognitive apprenticeship. Cognitive apprenticeship uses many of the instructional strategies of traditional apprenticeship but emphasizes cognitive skills rather than physical skills. Traditional apprenticeship contains three primary components; (a) modeling, (b) coaching, and (c) fading. In traditional apprenticeship programs, the master craftsman models expert behavior by demonstrating to the apprentice how to do a task while explaining what is being done and why it is done that way. By observing the master perform, the apprentice learns the correct actions and procedures and then attempts to copy them on a similar task. The master then coaches the apprentice through the task by providing hints and corrective feedback if needed. As the apprentice becomes more skilled, the master gives the apprentice more and more control over the task by „fading” into the background. Another important aspect of apprenticeship includes the emphasis on „real world” activities which are appropriately sequenced by the master to fit the apprentice’s current level of ability. Cognitive apprenticeship uses the same modeling, coaching, fading paradigm to enhance students’ cognitive abilities. During the modeling phase of cognitive apprenticeship, the instructor shows students how to complete a task or solve a problem while verbalizing the activity. However, in contrast to typical school instruction, the activity is modeled within the context of real world situations. For example, if a lesson deals with the concept of recycling, an activity for students should be designed around a real problem such as the development of a community recycling program. As an introduction to this lesson, the instructor should work through a similar problem with the class to model the thinking processes to be used. By modeling the desired intellectual processes, students will discover that there are many ways to solve problems, which experts make mistakes, and that seemingly simple problems are very complex in the real world. Following the modeling of the desired processes, instructors need to become coaches. This involves observing students while they carry out a task, analyzing their performance, and providing hints and assistance if needed. Finally, as the students’ cognitive skills become more accomplished they will be able to perform with less and less instructor intervention. This fading aspect of cognitive apprenticeship results in the gradual transfer of responsibility for learning from teacher to student (Johnson, 1992).

In Turkey, apprenticeship has been part of the small business culture since the time of the Seljuk Turks in the 11th century. There were three levels of apprenticeship in Ottoman times: the apprentice, or *cirak*, the pre-master, or *kalfa*, and the master called *usta*. Only an *usta* was eligible to take in and accept new *cirak* for training. A boy would usually start the training process as a *cirak* at age 10–11 and finish as

a master at the age of 20–25. Many years of hard work and disciplining under the authority of the usta was the key to the young apprentice's education and learning process (Petkova, 2011).

Proper apprenticeship education practices started in 1977 with Apprentice, Experienced Apprentice and Mastership Law (nr. 2089) while education of apprentices were being performed within the framework of traditional master-apprentice relation and this Law is renewed in 1986 and became Apprenticeship and Vocational Education Law (nr. 3308). The last arrangement under the name Restructuring in Vocational Education is made in 2002 and put forth as Vocational and Technical Education Law (nr. 4702). With this law (nr. 4702) name changes are made especially in school and law and name of the Apprenticeship Education Center changed to Vocational Education Center and Apprenticeship and Vocational Education Law changed to Vocational Education Law (Yaman ve Eldogan, 2004). Thus, apprenticeship in Turkey is a dual system based on labor market oriented training schemes, and is separated from the non-formal education. This system was established on the basis of the German dual system and run by the ministry through 321 vocational training centers. Some regions also have 'supra-enterprise training centers' run by the Confederation of Turkish Tradesmen and Craftsmen (TESK) that have operated in a similar way since 1991. Under the provisions of Tradesmen and Craftsmen Law No 507, TESK is legally responsible for training, testing, assessment and certification in unrecognized occupations where Ministry of National Education (MoNE) does not offer apprenticeship training (Vos and Unluhisarcikli, 2009).

Apprenticeship training includes the training of children and young people of secondary education age who have completed primary education but cannot further this education because of various reasons. Young people between the ages of 14 and 19, who have at least graduated from primary education, are eligible for an apprenticeship. According to the Law, apprenticeship training is offered in 89 fields in all provinces of the country. According to Apprenticeship and Vocational Education Legislation, the Vocational Educational System has established three basic fields of education, namely, formal vocational education, apprenticeship and vocational courses. In the year 2011 187.743 apprentices, were provided 150 apprenticeship educations in 150 professions in 317 Vocational Training Centers (MEB, 2012). Thus, graduation from apprenticeship by taking a Mastership examination is a requirement to open a craft workplace (ETF, 2010). Nowadays a good mix of school-based and work-based learning within the national ET systems exists and is facilitated by employers' organizations in Turkey. Approximately, 70% of apprentices in industrial vocations are male, while females make up 70% of apprentices in the services sector. Apprentices are given placements in workplaces where they work a five-day week and get one-day training in the closest vocational training centre. By law, companies pay apprentices at least one third of a minimum salary, while MoNE pays their social insurance. Enterprises with more than 20 employees are obliged to provide workplace training, and enterprises with 10+ students or more than 200 employees must have established units to provide apprenticeship training (Majcher-Teleon & Bardak, 2011).

The Union of Chambers and Commodity Exchanges of Turkey (TOBB) not only encourages its members to participate in the apprenticeship scheme, but also invests efforts and resources in its innovation and transfer to tertiary education.

In Turkey, according to State Planning Organization report, as a result of both the lack of integration of programs between vocational schools in higher education and vocational and technical secondary education institutions and the inability to update the vocational and technical education school and apprenticeship programs according to the demands of the labor market, employment rates for vocational and technical education graduates cannot be increased, thereby, the demand for vocational education decreases (SPO, 2006). Although well-established in Turkey, VET and apprenticeship learning suffer from low attractiveness. (Petkova, 2011) Thus, strong social partner involvement such as Chambers of Commerce, Trade Unions, Employment agencies, Employers' organizations and Individual organizations will be needed in order to improve the status of TVET apprenticeship in Turkey.

This research analyzes principals, teachers, apprenticeship students (apprentices), managers of chambers of commerce, employers and master trainers' perceptions on the problems in TVET for apprenticeship. The aim of this research is to analyze the perceptions of principals, teachers, students (apprentices), managers of chambers of commerce, employers and master trainers on the problems in TVET for apprenticeship and thus the outcomes of this research are expected to address important implications on how apprenticeship training can be improved more and well-organized according to market needs.

Participants

This study was conducted in Muratpasa Vocational Center in Antalya in Turkey. Thus the population of the study consisted of 7 managers (principals) of Vocational Center, 86 teachers, 38 executive committee members of chambers of Commerce, 2000 apprenticeship students and students' parents, master trainers, and employers. The sample of the study consisted of 6 vocational center managers, 7 teachers, 8 students (apprentices), 4 parents, 8 master trainers- in automobile electrical maintenance, hairdressing, office electronic equipments maintenance, automobile body repairing and painting, hospitality and food technology, electrical house equipments maintenance, automobile ventilation and air cooling system maintenance, wood furniture production- all (A, B, C, D, E, F, G, H) of whom are also in the position of employers and three (A, B, D) of whom are also in the position of managers of chamber of commerce. The fact that master trainers are also employers is common in Turkey as about 90% of master trainers in Turkey run small or medium enterprises (SMES). And the apprenticeship students get their training (practical education) in those SMES. As employers in SEMS also have a certificate of master trainers, they are formally nominated to train apprenticeship students in their own SMES.

Method

A qualitative approach was selected for this study because this research was more concerned with understanding individuals' perceptions of the world and seeking insights rather than statistical analysis (Silverman, 2005). Because investigation of participants' perceptions and experiences related to problems in technical and vocational apprenticeship education and training at work and training settings, work and training settings were viewed as an instrumental case study. Case studies can establish cause and effect, indeed one of their strengths is that they observe effects in real contexts, recognizing that context is a powerful determinant of both causes and effects. Further, contexts are unique and dynamic; hence case studies investigate and report the complex dynamic and unfolding interactions of events, human relations and other factors in a unique instance (Cohen Mannion & Morrison, 2007). Thus, the focus of this study was the problems experienced at vocational centers, work and training settings and their perceptions by informants.

Data Collection

In order to investigate participants' perceptions on the problems in technical and vocational apprenticeship education and training, semi-structured interviews were used because it would provide an in depth exploration of the topic, it would allow the researchers the flexibility, for example, to change the order of questions, simplify the questions and to probe the interviews (Cohen, et al., 2007). Data were collected from September, 2011 to through January, 2012. This included a 45 minute recorded interviews with the informants with initial interview questions. Face-to-face interviews were done and informants' experiences, thoughts and feelings were recorded in a taped diary.

Data Analysis

Data analysis began with repeated readings of interview transcripts from conversations with participants. The purpose was to determine the essence of the phenomenon and structures of experiences of participants related to the problems in technical and vocational apprenticeship education. During data analysis, the data were organized categorically and chronically, reviewed repeatedly and continually coded. Interview transcripts were regularly reviewed. In addition, data analysis process was aided by the use of a qualitative data analysis computer program called NVIVO. These kinds of computer programs do not actually perform the analysis but facilitate and assist it. That is NVIVO does not perform the analysis but only supports the researcher doing the analysis by organizing data and recodes and nodes etc (Kelle, 1995; Cohen et al., 2007).

Interview Process and Mapping

The aim of this study was to understand what problems are experienced in technical and vocational education and training for apprenticeship, what participants' perceptions on those problems and their suggestions to solve those problems. Thus the mapping of interview questions was carried out in seven categories: the quality of master trainers in apprenticeship education and training, the problems peculiar to enterprises chosen by apprentices, the problems related to apprentices' interaction with clients, the problems on the unity of theoretical courses in vocational centers and practices at work, the role of the coordinator teachers in solving problems experienced both at vocational centers and enterprises, the suggestions on how to solve the problems related to apprenticeship education and training and to improve apprenticeship education and training and the views on compulsory education and its effect on TVET.

Ethical Considerations

Participants were briefed about the research aims, kept informed at all stages and be offered anonymity. A consent form was signed between researcher and the each participant about the use of the data in terms of how its analysis would be reported and disseminated. It was also tried to be careful not to impose researcher's belief on others and researcher's beliefs were secondary and the participants thinking be what was required.

Findings

The findings of the study were analyzed under seven categories: the quality of master trainers in apprenticeship education and training, the problems peculiar to enterprises chosen by apprentices, the problems related to apprentices' interaction with clients, the problems on the unity of theoretical courses in vocational centers and practices at work, the role of the coordinator teachers in solving problems experienced both at vocational centers and enterprises, the suggestions on how to solve the problems related to apprenticeship education and training and to improve apprenticeship education and training and the views on compulsory education and its effect on TVET.

The quality of master trainers in apprenticeship education and training

Firstly, the analysis of 6 vocational center managers' perceptions related to the problems on the quality of master trainers in apprenticeship education and training showed that 83% of managers complained that the education and training for master trainers were insufficient, 33% complained about low education background of master trainers, bad modeling behaviors by master trainers and lack of in-service education for master trainers and 17% poor communication abilities of master trainers, neglecting theoretical education in vocational centers by apprentices due to over

demands by master trainers, master trainers` being indifferent to the training of apprentices, lack of in service education for members of chambers of commerce and the perception of apprentices as being employers instead of being students by master trainers.

Secondly, the analysis of 7 teachers` perceptions related to the problems on the quality of master trainers in apprenticeship education and training showed that 71% of teachers complained that education and training for master trainers were insufficient, 43% complained about master trainers` being unaware of teaching methods and techniques, master trainers` being rude and cruel to apprenticeship students and low education background of master trainers and 14% masters` being indifferent to education supplied for them to become master trainers, master trainers` insufficiency of vocational and technical knowledge, the perception of apprentices as being employers instead of being students by master trainers and lack of in-service education for master trainers periodically.

Thirdly, the analysis of 8 apprenticeship students` perceptions related to the problems on the quality of master trainers in apprenticeship education and training showed that 25% of apprenticeship students complained about master trainers` being unwilling to their apprenticeship students to have their own enterprises, master trainers` easily getting angry with apprenticeship students and shouting at them and master trainers` giving financial punishment to apprenticeship students such as reduction in wages and reimbursement of the defects by students and 13% a punishment of cleaning the workplace of the enterprise by master trainers, master trainers` guiding the unwanted clients to the apprentices, master trainers` being unwilling to explain in practice what is taught at school theoretically, punishment to apprentices especially by forcing them to work in their work off times, differences in what apprenticeship students are thought theoretically and what is asked to do in practice in enterprises and master trainers` being rude and cruel to apprenticeship students. Apprenticeship students were not asked to express their opinions on mastership education and training as they did not have an idea on these issues.

Fourthly, the analysis of 8 participants` perceptions from the group of master trainers, employers and managers of chamber of commerce related to the problems on the quality of master trainers in apprenticeship education and training showed that 38% of master trainers, employers and managers of chamber of commerce complained about poor education and training background of master trainers and masters` being indifferent to education supplied for them to become master trainers, 25% lack of in-service education for master trainers periodically and the perception of apprentices as being employers instead of being students by master trainers and additionally 13% misleading modeling behaviors by master trainers, lack of in-service education organized by chambers of commerce, master trainers` letting the apprentices do jobs on which they are not capable of, causing financial deficiency, master trainers` distrust to apprentices, master trainers` giving financial punishment to apprenticeship students such as reduction in wages and reimbursement of the defects by students and master trainers being unable to get the apprenticeship students to enjoy what they are doing for their professional life.

Finally, the analysis of 4 parents' perceptions related to the problems on the quality of master trainers in apprenticeship education and training showed that 50% of parents complained about master trainers' insufficient teaching qualities and performance and master trainers' being rude and cruel to apprenticeship students and 25% the insufficiency of training by master teachers for gaining a vocation and masters' being indifferent to education supplied for them to become master trainers.

The problems peculiar to enterprises chosen by apprentices

Firstly, the analysis of 6 vocational center managers' perceptions related to the problems peculiar to enterprises chosen by apprentices showed that 50% of managers complained about apprentices' not being able to attend to courses at vocational centers due to intensity of the work at workplaces of enterprises, 33% apprentices' choosing vocations which are not compatible with their skills either physically or psychologically, 17% apprentices' not choosing their vocations with their own will, apprentices' having to work overtime until late in the evenings at workplaces of some enterprises, inefficiency of the workplace settings of some enterprises for the development (physical, psychological, cognitive and social) of apprentices, the diversity between the settings where apprentices live and work socio-economically and socio-culturally and unhealthy peculiarities of some vocations.

Secondly, the analysis of 7 teachers' perceptions related to the problems peculiar to enterprises chosen by apprentices showed that 29% of teachers complained about lack of sufficient tools, equipments and machines at workplaces or shops of the enterprises and low standards of enterprises where apprentices are employed, 14% stressed the necessity of some practices at work to be done correctly at a very first time, 14% complained about apprentices' not being able to attend to courses at vocational centers due to intensity of the work at workplaces of enterprises, apprentices' choosing vocations which are not compatible with their skills either physically or psychologically, apprentices' having to work overtime until late in the evenings at workplaces of some enterprises, owing to no work division in big-scaled enterprises apprentices' having to do the same work due to modular work all the time and unhealthy peculiarities of some vocations.

Thirdly, the analysis of 8 students' perceptions related to the problems peculiar to enterprises chosen by apprentices showed that 25% of the students complained about apprentices' having to work overtime until late in the evenings at workplaces of some enterprises and dangerous peculiarities of some vocations in terms of the risk of being injured or loss of life, 13% apprentices' serving alone out of workplace without the guidance or coaching of master trainers and apprentices' having to work even in the times when they are public holidays such as weekends and feasts for others at workplaces of some enterprises.

Fourthly, the analysis of 8 participants' perceptions from the group of master trainers, employers and managers of chamber of commerce related to the problems peculiar to enterprises chosen by apprentices showed that 13% of master trainers, employers and managers of chambers complained about apprentices' choosing

vocations which are not compatible with their skills either physically or psychologically, low standards of enterprises where apprentices are employed, unhealthy peculiarities of some vocations, apprentices' having to go for long journeys for service outside, apprentices' having to work overtime in some vocations, the difficulty of the work in the enterprises due to clients' over demands and dangerous peculiarities of some vocations in terms of the risk of being injured or loss of life.

Finally, the analysis of 4 parents of apprentices' perceptions related to the problems peculiar to enterprises chosen by apprentices showed that 25% of parents complained about dangerous peculiarities of some vocations in terms of the risk of being injured or loss of life, apprentices' having to go for long journeys for service outside, apprentices' having to work overtime in some vocations, apprentices' having to work even in the times when they are holidays such as weekends and feast for others at workplaces of some enterprises, apprentices' being afraid of doing something wrong or making something out of order while repairing something and the transformation in vocations as replacing and fixing something instead of repairing them.

The problems related to apprentices' interaction with customers

Firstly, the analysis of 6 vocational center managers' perceptions related to the problems on apprentices' interaction with customers showed that 67% of managers complained about apprentices' poor communication abilities and 17% the problems of apprentices' being tried to solve at workplace of the enterprise instead of vocational center or school, the necessity of intensive communications with clients in some vocations such as hair dressing, electrical house equipments maintenance, automobile ventilation and air cooling system maintenance, bad modeling behaviors by some clients, clients' bringing a suit to a court for apprentices or enterprise due to the defected service or damage they experienced, apprentices' causing financial lost for clients and apprentices' having to communicate with or serve to the clients no matter how inexperienced they are.

Secondly, the analysis of 7 teachers' perceptions related to the problems on apprentices' interaction with customers showed that 57% of the teachers complained about keeping apprentices away from communication with clients sufficiently, which prevents apprentices' development and have problems in terms of communication in advance, 43% apprentices' poor communication abilities, 29% apprentices' being unable to develop communication styles compatible to the characteristics of the clients and 14% apprentices' being unable to speak a foreign language.

Thirdly, the analysis of 8 apprenticeship students' perceptions related to the problems on apprentices' interaction with customers showed that 25% of the students complained about clients rejecting or being unwilling to getting serviced by apprentices and 13% bad modeling by some clients, clients' thinking that some negative happenings caused by apprentices' being unskilled or inexperienced and apprentices' being unable to develop communication styles compatible to the characteristics of the clients.

Fourthly, The analysis of 8 participants' perceptions from the group of master trainers, employers and managers of chambers of commerce` related to the problems on apprentices` interaction with customers showed that 63% of master trainers, employers and managers of chambers of commerce complained about keeping apprentices away from communication with clients sufficiently, which prevents apprentices' development and have problems in terms of communication in advance, 50% apprentices' poor communication abilities, 25% apprentices' being unable to speak a foreign language and 13% lack of enterprises in informing and educating apprentices on the effective communication with clients.

Finally, the analysis of 4 parents of apprentices` perceptions related to the problems on apprentices` interaction with customers showed that 50% of the parents complained about keeping apprentices away from communication with clients sufficiently, which prevents apprentices' development and have problems in terms of communication in advance and 25% slipshod of apprentices' uniforms at workplace (dirty or bad smelling) and apprentices' poor communication abilities.

The problems on the unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work

Firstly, the analysis of 6 vocational center managers` perceptions related to the problems on the unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work showed that 83% of the managers complained about lack of unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work, 50% master trainers' being indifferent to education in vocational centers during practices at work and master trainers' not choosing pieces of work in which apprentices are able to practice what they were taught during theoretical courses in vocational centers, 33% apprenticeships' attending to vocational centers only for diplomas but learn something for their vocations and 17% teaching apprentices who failed in their first year in vocational high schools but attend vocational centers the theoretical courses of second and third grades of vocational and technical high schools, apprenticeship students' being unable to understand courses taught when they started to attend courses in vocational centers due to their insufficient cognitive and kinesthetic background, lack of courses such as art, physical education and music in vocational education centers, insufficiency of the practices at work place in the enterprises in term of the goals to be reached in the curriculum, lack of harmony of the vocations carried out at the workplaces with the vocations taught in vocational centers and the gap between theoretical courses in vocational centers and the practices at work.

Secondly, the analysis of 7 teachers` perceptions related to the problems on the unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work showed that 100% of teachers complained about lack of unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work, 29% lack of harmony of the vocations carried out at the workplaces with the vocations taught in vocational centers and 14% inconsistent modular education practices at vocational education centers, insufficiency of apprenticeship teachers' abilities in practices, lack of guidance to apprentices at work

by teachers, master trainers' preferring conventional methods with which they were trained, no control of apprentices' practices at work whether they were compatible with the curriculum in vocational centers, the difference between the vocational text books in vocational centers and the vocational text books at work and master trainers' being indifferent to education at vocational centers during practices at work.

Thirdly, the analysis of 8 apprenticeship students' perceptions related to the problems on the unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work showed that 63% of apprenticeship students complained about lack of unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work, 38% master trainers' being indifferent to education at vocational centers during practices at work and 13% lack of some practices peculiar to a certain vocations at the workplaces of those enterprises and students sharing the same class with the students of other vocations in vocational education centers.

Fourthly, the analysis of 8 participants' perceptions from the group of master trainers, employers and managers of chambers of commerce related to the problems on the unity of theoretical courses in vocational centers and the practices showed that 75% of participants from the group of master trainers, employers and managers of chambers of commerce complained about lack of unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work, 50% master trainers' being indifferent to education at vocational centers during practices at work, and 13% lack of education in practices at vocational centers, no nomination of the masters from enterprises to the courses in vocational centers and lack of teachers in vocational centers from vocations compatible with the vocations at work.

Finally, the analysis of 4 parents of the apprentices' perceptions related to the problems on the unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work showed that 75% of the parents complained about lack of unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work and 50% master trainers' being indifferent to education at vocational centers during practices at work.

The role of the coordinator teachers in solving problems experienced both in vocational centers and enterprises

Firstly, the analysis of 6 vocational center managers' perceptions related to the role of the coordinator teachers in solving problems experienced both in vocational centers and enterprises showed that 33% of managers complained about coordinator teachers' only checking attendance of apprenticeship students at the workplaces of enterprises but nothing else and 17% master trainers' being reluctant to teachers' intervention from vocational centers to the problems experienced at the work places of the enterprises, coordinator teachers' having no authority over the problems experienced at the work places of the enterprises, lack of guidance service in vocational education centers, coordinator teachers' being out of the related fields in some vocations, coordinator teachers' not informing master trainers on the education in vocational centers and that coordinator teachers' warning the responsible staff of

the enterprises about the lack of unity with the apprenticeship training program could be misunderstood in terms of insufficiency of the enterprises.

Secondly, the analysis of 7 teachers' perceptions related to the role of the coordinator teachers in solving problems experienced both in vocational centers and enterprises showed that 43% of the teachers complained about coordinator teachers' only checking attendance of apprenticeship students at the workplaces of enterprises and coordinator teachers' having no authority over the problems experienced at the work places of the enterprises and 14% coordinator teachers' being informed too late about the problems experienced by apprentices in the enterprises, apprentices' being unable to share the problems with coordinator teachers, apprentices' not seeing the coordinator teachers as authority who would solve the problems they experienced, master trainers' not giving right information such as absenteeism and leaving about apprentices to coordinator teachers and coordinator teachers' neglecting their duties.

Thirdly, the analysis of 8 apprenticeship students' perceptions related to the role of the coordinator teachers in solving problems experienced both in vocational centers and enterprises showed that 25% of the students complained about lack of communication between apprentices and coordinator teachers and 13% master trainers' being reluctant to coordinator teachers' vocational guidance or coaching for apprentices at the work places of the enterprises, coordinator teachers' willing to communicate with master trainers but students at the work places of enterprises, coordinator teachers' being unable to check and observe students due to closed workplaces of the enterprises, coordinator teachers' being unable to observe students when they were out of the workplaces of the enterprises for service and master trainers' not giving right information such as absenteeism and leaving about apprentices to coordinator teachers.

Fourthly, the analysis of 8 participants' perceptions from the group of master trainers, employers and managers of chambers of commerce related to the role of the coordinator teachers in solving problems experienced both in vocational centers and enterprises showed that 38% of participants complained about lack of coordinator teachers' contribution to the problems experienced by apprentices, 25% coordinator teachers' only checking attendance of apprenticeship students at the workplaces of enterprises and 13% lack of the support of the parents of apprentices for the solution of the problems apprentices experienced.

Finally, the analysis of 4 parents of apprentices' perceptions related to the role of the coordinator teachers in solving problems experienced both in vocational centers and enterprises showed that 50% of the parents complained about coordinator teachers being indifferent to the problems of apprentices at the workplaces of the enterprises and 25% seldom visits by coordinator teachers to workplaces of apprentices, coordinator teachers' only checking attendance of apprenticeship students at the workplaces of enterprises and apprentices' not seeing the coordinator teachers as authority who would solve the problems they experienced.

The suggestions on how to solve the problems related to apprenticeship education and training and to improve apprenticeship education and training

Firstly, the analyses of 6 vocational center managers' suggestions on how to solve the problems related to apprenticeship education and training and to improve apprenticeship education and training showed that 50% of the managers suggested that the time of education and training should be extended in terms of days and years and 17% that average age to start vocational education and training should be reduced, that vocational education and training should be updated in time according to the requirements of the changing market needs and curriculum in vocational education, that training should be improved according to the requirements of the changing market needs and that master trainers' education and training courses should be done in coordination with universities.

Secondly, the analyses of 7 teachers' suggestions on how to solve the problems related to apprenticeship education and training and to improve apprenticeship education and training showed that 29% of the teachers suggested that vocational guidance should be supplied in choosing a vocation and 14% that modular system in vocational education centers should be carried out regularly and strictly, that coordinator teachers should also be nominated as vocational guides or coaches at the workplaces of the enterprises where practices for vocations are carried out, that apprentices' parents should be included in the system and benefited more, that workshop equipments of vocational education centers should be improved, that education in practice should not only be carried out at work but also in vocational education centers as well, that the number of apprenticeship students in classrooms should be decreased, that all partners in apprenticeship education should work in harmony, and that courses such as art, music and physical education should be added to curriculum and social activities should also be arranged.

Thirdly, the analyses of 8 apprenticeship students' suggestions on how to solve the problems related to apprenticeship education and training and to improve apprenticeship education and training showed that 25% of the students suggested that the time and term of education and training should be extended one more year in vocational education centers, 13% that motorcycle and bicycle parks should be built in the gardens of vocational education centers, that students should not be prevented and from smoking and punished and that there should not be strict rules for clothes and hair, beard and mustache styles.

Fourthly, the analysis of 8 participants' suggestions from the group of master trainers, employers and managers of chambers of commerce on how to solve the problems related to apprenticeship education and training and to improve apprenticeship training showed that 50% of the participants from the group of master trainers, employers and managers of chambers of commerce suggested that vocational education should be started at junior high school level, 25% that vocational guidance should be supplied in choosing a vocation and that average age to start vocational education and training should be reduced and 13% that vocational education and training in developed countries should be benchmarked, that education terms in

apprenticeship education should be extended one more year, that the periods when there is lots of work to do at the workplaces of enterprises should be taken into consideration while planning apprentices placements, that workshop equipments of vocational education centers should be improved and that standards of the workplaces of the enterprises chosen for apprenticeship education should be at acceptable and high levels.

Finally, the analyses of 4 parents of apprentices' suggestions on how to solve the problems related to apprenticeship education and training and to improve apprenticeship education and training showed that 25% of the parents demanded that the perception that the students whose intelligence qualities are lower attend vocational education and training instead of general education should be changed and suggested that vocational education should be started at junior high school level.

The views on compulsory education and its effect on TVET

Firstly, the analyses of 6 vocational center managers' views on compulsory education and its effect on TVET showed that 50% of the managers demanded that vocational centers should be transformed to schools in formal education and 17% taught that vocational education centers could be run or functioned by private institutions instead of public ones and that vocational education could be started at junior high school level.

Secondly, the analyses of 7 teachers' views on compulsory education and its effect on TVET showed that 14% of the teachers demanded that average age to start vocational education and training should be reduced and that guidance should be supplied in choosing a vocation and 14% of them also taught that some periods of apprenticeship education and training could be carried out at master level and vocational education could be started at junior high school level.

Thirdly, the analyses of 8 apprenticeship students' views on compulsory education and its effect on TVET showed that only 13% of the students taught that as long as graduates of general high schools attend apprenticeship education and training, they will have difficulty in learning vocation and acquiring the required cognitive and kinesthetic skills.

Fourthly, the analyses of 8 participants' views from the group of master trainers, employers and managers of chambers of commerce on compulsory education and its effect showed that 63 of the participants from the group of master trainers, employers and managers of chambers of commerce taught that the system of vocational education and training after junior high school level (10th, 11th and 12th grades) had effected TVET negatively and that the longer compulsory general education, the less effective vocational education and training.

Finally, the analyses of 4 parents of apprentices' views on compulsory education and its effect on TVET showed that 75% of parents taught similarly to those of the participants from the group of master trainers, employers and managers of chambers of commerce that the system of vocational education and training after junior high school level (10th, 11th and 12th grades) had affected TVET negatively.

Discussion

As analyzed all the views of vocational center managers, teachers, students, master trainers, employers, managers of commerce and parents on the quality of education and training by master trainers, we might conclude that the education and training by master trainers were not taken into consideration as required and not found as very important. This is consistent with the finding in Yaman & Eldogan (2004)' study called "Applicability analysis for the vocational knowledge course program in vocational education centers for auto motor repairing" that when the masters were considered on the basis of the education of the student, it was observed that there was a general pessimism on the issue of masters' providing education in accordance with the curriculum.

One of the remarkable findings was the fact that apprentices were perceived as employers instead of being students by master trainers. Additionally, participant A from the sample of master trainers, employers and managers of chambers of commerce admitted that misleading modeling behaviors were performed by master trainers at the workplaces of the enterprises, sounded like a self-criticism. All participants agreed that training and education supplied for master trainers were insufficient due to their time and content. The suggestion that the education and training courses should be done in coordination with universities could increase their efficiency suggested by one of the vocational center managers (MC) and support the solution of this problem. Additionally, the fact that master trainers joined with apprenticeship training just after getting their certificates at the end of a course of 40 hours according to regulations might cause insufficiency of knowledge for them in terms of changes in their jobs and out of date in time.

As understood from analysis related to the problems peculiar to enterprises chosen by apprentices, apprentices' having to work overtime in some vocations was defined as the necessity of those vocations by managers, teachers, students and parents. In vocations such as hairdressing and air cooling system maintenance were the cases especially in summer periods during the year. Moreover, parents especially stressed the negative effects of the apprentices' working over time on their social life. Dangerous peculiarities of some vocations in terms of the risk of being injured or loss of life were mentioned by students, master teachers and parents. Especially vocations related to electrical maintenance and wood furniture production are demanded less by apprentices due to their dangerous peculiarities such as electrical shock and possible harm of sharp tools to body. Apprentices' not being able to attend to courses at vocational centers due to intensity of the work at workplaces of enterprises was stated by teachers and managers, which affected students' theoretical education and attendance to school negatively. The reason for this might be the fact that especially for the vocation of hair dressing before feasts and New Year apprentices were not able to attend courses at school due intensity at work. Low standards of some enterprises where apprentices were employed were complained by teachers and master trainers. The reasons for those complaints could be, as an example, the fact that apprenticeship education and training supplied as practices for those who worked at a wood furniture

factory with 200 employees or more are not the same as for those who worked at a small enterprise producing wooden doors for houses with ten or fewer employees. Likewise, apprenticeship education and training supplied for practices for those who worked at a five star hotel with 200 employees or more are not the same as for those who worked at a small enterprise serving food with five or few employees. The challenge on this issue is also mentioned in ETF's working paper (2010) 'As only a slight majority of vocational students have access to practical training in enterprises, the key challenge is to ensure a larger number of in-company placements for students and teachers so that they can gain practical experience in line with the latest developments in a specific sector or industry.' Indeed, every vocation has its own advantages and disadvantages, thus choosing the right vocation compatible with the abilities of the apprentices is of great importance. If an apprentice should choose a vocation not compatible with his or her abilities due to not knowing much about those vocations, he or she has to change the vocation in the short term or has to work unwillingly in the long term.

As for analysis of the problems related to apprentices' interaction with clients in general, apprentices had poor communication abilities, which was fundamental for the problems they experienced with the clients. Apprentices' being unable to speak a foreign language was the other problem mentioned by teachers and master trainers. The problem that apprentices cannot speak a foreign language can be solved by developing the curriculum of the courses taught in vocational centers. That master trainers and employers in the enterprise kept apprentices away from communication with clients sufficiently could prevent apprentices' development and having problems in terms of communication in advance. Besides, as understood from analysis, managers of

vocational center mentioned about some clients could be bad modeling for apprentices, which could affect apprentices who were still teenagers negatively. Additionally, that the problems of apprentices were tried to solve at workplaces of the enterprises instead of vocational center could cause apprenticeship being alone with their problems without the help of managers and teachers at vocational center.

As a result of the analysis of the problems on the unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work, all participants agreed that there was lack of unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work and theoretical courses were not taken into consideration during practices at workplaces of the enterprises. The reason for this issue could be the differences in perceptions between master trainers and managers of vocational centers. Master trainers B, C and D explained that there were pieces of works to be done every day at workplaces of the enterprises and it was difficult to take care of and follow the curriculum of vocational centers as an answer to the reason why they were indifferent to education at vocational centers during practices at work. Manager B and D explained that some master trainers accepted the day when apprentices were at vocational centers as their day off and did not let them extra day off during the week, which caused low attendance to courses at vocational centers as an answer to one of the reasons why apprentices were unwilling to attend to vocational centers.

Because there were no or few teachers in some vocations as mentioned by Manager D, teachers out of the fields in some vocations were nominated as coordinator teachers to observe apprentices at work, which affected the function of coordinator teachers negatively. Coordinator teachers were unable to observe some students in vocations such as office electronic equipments maintenance and electrical house equipments maintenance as the workplaces of the enterprises could be closed during services out or open but apprentices were out for services. Therefore, coordinator teachers were unable to observe apprentices when they were performing in practices of what they were taught theoretically and assess them. The complaint of the apprentice F in electrical house equipments maintenance 'How will I know? I am out for service and don't meet them' as an answer to the question 'Do teachers from vocational centers come and observe you at work? could explain and sum up this issue.

Besides, parents of the apprentices demanded that the teachers should often visit workplaces of the enterprises and solve their problems at work setting. Additionally, coordinator teachers could not do more than check the attendance of apprenticeship students at the workplaces of enterprises. The reason for this could be the fact that coordinator teachers had the responsibility for education and training of the apprentices but no or less authority to perform their duties effectively as MC (Manager C) complained that 'Coordinator teachers' had no authority over the problems experienced at the workplaces of the enterprises'.

When the suggestions on how to solve the problems and to improve apprenticeship education and training analyzed in general, there was an agreement that average age to start vocational education and training should be reduced because of the perception that it was too difficult to teach new skills easily and effectively to those over 15 years old and that modular system should be put in action effectively. Additionally, one of the teachers suggested that modular system should be put in action effectively, which is consistent with the Majcher-Teleon & Bardak (2011)'s view 'The modular training curricula of apprenticeships and public education centers mean some pathways may combine different types of courses in order to reach the minimum level of formal apprenticeship requirements. For example, the apprenticeship system requires a minimum of 256 hours of training over one year, or 511 hours over two years that can be topped-up with public education courses. The new Vocational Qualifications Authority (MYK) established in 2006 is expected to provide recognition and certification of such courses and combinations' (Majcher-Teleon & Bardak, 2011).

Finally, when participants' views on compulsory education and its effect on TVET analyzed in general, it could be concluded that they all shared the idea that vocational education and training should be started at younger ages as pedagogically it was really very hard to teach new skills easily and effectively to those over 15 years old, which reminded us the proverb 'You cannot teach an old dog new tricks'. The new 4+4+4 (Primary+Junior High School+ High School) reform in Turkish education system in Turkey is expected to solve this problem if students are given a chance to start vocational education and training in the second 4 year education term. Thus, the

enrolment rate to the VET can reach the target, of 9th Development Plan (2007–2013), which investigated that the 65% of the students are to be enrolled to the VET.

Implications

This research analyzes vocational center managers, teachers, apprentices, apprentices' parents, managers of chambers of commerce, employers and master trainers' perceptions on the problems in apprenticeship education and training. Thus the findings of the research have important implications about how apprenticeship training can be updated, improved and well-organized according to market needs based on the problems experienced in apprenticeship education and training in Turkey.

In addition, this study suggests important implications about what can be done to improve apprenticeship education and training in Turkey based on the suggestions on how to solve the problems related to apprenticeship education and training and to improve apprenticeship education and training by vocational center managers, teachers, students, managers of chambers of commerce, employers and master trainers as real partners of apprenticeship education and training, themselves, expressed their views related to the problems and suggested solutions on how to overcome the problems experienced in apprenticeship education and training.

Conclusion

In apprenticeship education and training in Turkey, there could be various problems related to the quality of master trainers in apprenticeship training such as insufficiency of education and training for master trainers, low education background of master trainers, bad modeling behaviors by master trainers, lack of in-service education for master trainers, poor communication abilities of master trainers, master trainers' being indifferent to the training of apprentices, the perception of apprentices as being employers instead of being students by master trainers, master trainers' being unaware of teaching methods and techniques, master trainers' being rude and cruel to apprenticeship students, master trainers' being unwilling to their apprenticeship students to have their own enterprise and master trainers' demanding apprenticeship students more than they could do.

The problems peculiar to enterprises chosen by apprentices in apprenticeship education and training could be apprentices' not being able to attend to courses at vocational centers due to intensity of the work at workplaces of enterprises, their choosing vocations which are not compatible with their skills either physically or psychologically and without their own will, their having to work overtime until late in the evenings at workplaces of some enterprises, inefficiency of the workplace settings of some enterprises for their development (physical, psychological, cognitive and social), the diversity between the settings where apprentices live and work socio-economically and socio-culturally, insufficient health and security conditions in some vocations, low standards of enterprises where apprentices were employed, their

serving alone out of workplace without the guidance or coaching of master trainers and the transformation in vocations as replacing and fixing something instead of repairing them.

As for the problems related to apprentices' interaction with customers, there could be issues such as apprentices' poor communication abilities, the problems of apprentices' being tried to solve at workplace of the enterprise instead of vocational center or school, bad modeling by some clients, their being put on blame by clients due to the defected service or damage they experienced, their causing financial lost for clients, their having to communicate with or serve to the clients no matter how inexperienced they are, their being unable to speak a foreign language and keeping apprentices away from communication with clients sufficiently.

Besides, there could be some problems on the unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work such as lack of unity of theoretical courses in vocational centers and the practices at work, master trainers' being indifferent to education in vocational centers during practices at work, apprenticeships' attending to vocational centers only for diplomas but learn something for their vocations, the high levels in theoretical courses, apprentices' insufficient cognitive and kinesthetic background, lack of courses such as art, physical education and music in vocational education centers, insufficiency of the practices at work place in the enterprises in terms of the goals to be reached in the curriculum, lack of harmony of the vocations carried out at the workplaces with the vocations taught in vocational centers, the gap between theoretical courses in vocational centers and the practices at work, inconsistent modular education practices at vocational education centers, lack of guidance to apprentices at work by teachers, apprentices' sharing the same class with the students of other vocations in vocational education centers and lack of teachers in vocational centers from vocations compatible with the vocations at work.

Additionally the problems related to the role of the coordinator teachers in solving problems experienced both in vocational centers and enterprises could be coordinator teachers' only checking attendance of apprenticeship students at the workplaces of enterprises but nothing else, master trainers' being reluctant to teachers' intervention from vocational centers to the problems experienced at the workplaces of the enterprises, coordinator teachers' having no authority over the problems experienced at the work places of the enterprises, lack of guidance service in vocational education centers, coordinator teachers' being out of the fields in some vocations, coordinator teachers' not informing master trainers on the education in vocational centers, misunderstandings in terms of insufficiency of the enterprises, coordinator teachers' being informed too late or less about the problems experienced by apprentices and neglecting their duties and lack of the support of the parents of apprentices for the solution of the problems apprentices experienced.

Participants' suggestions and views on how to overcome the difficulties and problems experienced in apprenticeship education and training were the extension of education and training periods, starting apprenticeship education at younger ages, update of apprenticeship education and training and its curriculum according to the requirements of the changing market needs, supplying vocational guidance, putting

modular system in action effectively, participation in decision making by parents, increasing the quality in education and training but decrease the number of students per classroom and teacher, no strict rules but more facilities for students, high standards for the workplaces of the enterprises, increasing quality and attractiveness of TVET education, opening private vocational centers and transformation of vocational centers to formal schools.

To sum up, there are intensive and various kinds of problems and difficulties in apprenticeship education and training to be solved and overcome. Thus, all partners had better be aware of the difficulties and problems which are likely to affect TVET apprenticeship education and training negatively in order to create an improved, up-to-date and well organized TVET apprenticeship education and training according to the requirements of the changing market needs.

References

1. BIBB (2004). Modernizing vocational education and training. Federal Institute for Vocational Training Publication. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
2. CDE (2012) Apprenticeship education program summary. California Department of Education. Retrived from <http://www.cde.ca.gov/ci/ct/ap/apprent07summary.asp> on 11.04.2012.
3. Cohen L., Mannion L. & Morrison K. (2007). Research methods in education. Routledge, Taylor & Francis Group.
4. Collins A., Brown J.S. & Newman S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
5. ETF (2010). Education and business cooperation study- Turkey. European Training Foundation. Retrieved from http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Education_and_Business_-Turkey on 11.04.2012.
6. Johnson S.D. (1992). A framework for technology education curricula which emphasizes intellectual processes. *Journal of Technology Education*, 3(2), 29–40.
7. Silverman D. (2005). Doing qualitative research. London: Sage Publications.
8. Simsek H. & Yildirim, A. (2000). Vocational schools in Turkey: An administrative and organizational analysis. *International Review of Education*, 46(3/4), 327–342.
9. SPO (2006). Ninth development plan (2007–2013). No: 877, Ankara: State Planning Organization.
10. Kelle U. (1995). Computer aided qualitative data analysis. London: Sage.
11. LSC(2009).The benefits of completing an apprenticeship. Learning and Skills Council National Office, UK, Retrieved http://readingroom.lsc.gov.uk/lsc/National/294468_Benefits_of_completing_an_apprenticeship.pdf 11.04.2012.
12. Majcher-Teleon A., Bardak U. (2011). Flexicurity Analysis of the Labor market in Turkey. European Training Foundation.
13. MEB (2012). National education statistics: Formal education 2010–2011. Ankara: Ministry of National Education Strategy Development Presidency.
14. OECD (1996) Education at a Glance: Analysis. Paris: OECD.
15. Petkova, P (2011). Social dialogue and modes of cooperation in education and training in the Western Balkans and Turkey. ETF Year Book 2011. Social Partners in Vocational Education and Training. 45–53. European Training Foundation.

16. Ryan P. (1998). Is apprenticeship better? A review of the economic evidence. *Journal of Vocational Education & Training*, 50:2, 289–329.
17. Vos A. and Unluhisarcikli O. (2009). Role of social partners and the status of apprenticeship in Turkey. In Rauner, F. et al. (eds), *Conference on Innovative apprenticeships: Promoting successful school-to-work transitions*, Lit Verlag, Munster, 2009, 281–282.
18. Yaman, M. E. ve Eldogan O. (2004). Applicability analysis for the vocational knowledge course programme in vocational education centers for auto motor repairing. *International Conference on VET Teacher Training*, January 22-23, 2004, 558–566.

Ilhan GUNBAYI

Assoc. Prof. Dr., Akdeniz University
Faculty of Education, Educational Sciences Department,
Educational Administration, Supervision,
Planning and Economy Program
Dumlupınar Bulvarı, Antalya 07058 TURKEY
Phone: +902423102135 Fax: +902422261953
E-mail: igunbayi@akdeniz.edu.tr
or gunbayi@hotmail.com

Mustafa OZEL

M.A. Student and TVET Teacher, Akdeniz University
Faculty of Education, Educational Sciences Department,
Educational Administration, Supervision,
Planning and Economy Program
Dumlupınar Bulvarı, Antalya 07058 TURKEY
Phone: +902423102135 Fax: +902422261953
E-mail: mustafaozel54@hotmail.com

Wywiad narracyjny w badaniach nad uczeniem się człowieka dorosłego w kontekście historii jego życia

Narrative interview in research on adult learning in the context of the history of one's life

Słowa kluczowe: wywiad narracyjny, uczenie się, biografia.

Key words: narrative interview, learning, biography.

Abstract

Realizing by researchers the importance of the narrative as a way of understanding the world resulted in changes in the methods of research of adult learning. The article presents a narrative interview as a method of collecting data on adult learning. It shows the areas of application of narrative interview and shows examples of human learning theories in the context of the history of life, created in the course of textual analysis of autobiographical stories.

Narracja jako sposób rozumienia świata

Jednym ze sposobów rozumienia świata przez ludzi jest narracja¹. Ludzie interpretują i zapamiętują dziejące się zdarzenia jako historie. Historie te nie są czymś obiektywnym, bo każdy interpretuje dziejące się zdarzenia w sposób osobisty. Rozumienie toczących się zdarzeń jest często równoważne z określonym doświadczeniem tych zdarzeń². W odniesieniu do własnych doświadczeń, przedstawianie ich w formie narracji wydaje się być uniwersalną ludzką tendencją. Widać to zwłaszcza w przypadkach, kiedy ludzie stają przed koniecznością poradzenia sobie z doświadczeniami trudnymi, związanymi z dramatycznymi przeżyciami³. Wyniki badań⁴ pokazują, że opisywanie w formie narracji przeżytych trudnych doświadczeń przyczynia się do lepszego radzenia sobie

¹ J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] Trzebiński J. (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, s. 17.

² Tamże, s. 27.

³ K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”*, [w:] Trzebiński J. (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, s. 81.

⁴ Przykłady – tamże, s. 84.

z trudnościami. Według Trzebińskiego⁵ ważna część wiedzy człowieka o sobie ma postać schematów autonarracyjnych, które można porównać do wypełnionych fabułą scenariuszy. Ludzie zapamiętują przeszłość jako ciąg historii; w formie scenariuszy możliwych opowiadań planują też przyszłość. Uświadomienie sobie znaczenia narracji jako sposobu rozumienia świata spowodowało zmiany w badaniach uczenia się człowieka dorosłego. Okazało się, że rozumienie rzeczywistości przez człowieka nie ma charakteru reprodukcyjnego. Nie jest to wierne odwzorowywanie rzeczywistości, jak sądzono wcześniej. Rozumienie rzeczywistości ma charakter konstrukcyjny, co oznacza, że informacje, które docierają do człowieka, są przez niego interpretowane i reorganizowane poprzez pryzmat jego dotychczasowej wiedzy, obecnych nastawień, dążeń, intencji⁶.

Biograficzne uczenie się

Człowiek, uczestnicząc bezpośrednio w życiowych wydarzeniach, uczy się. Według P. Alheita⁷ uczenie się człowieka we wszystkich obszarach jego życia jest ściśle powiązane z kontekstem jego biografii. Uczenie się bowiem nie odbywa się tylko w zorganizowanych formach instytucjonalnych, ale przebiega w warunkach codziennych doświadczeń. „Bez biografii nie ma uczenia się, bez uczenia się nie ma biografii”⁸. Uczenie się jest przez Alheita rozumiane jako „(trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i ich rzeczywistości i dlatego mówimy o *uczeniu się biograficznym*”⁹. Wiedza zdobywana w wyniku tak rozumianego uczenia się ma wymiar personalny, nie jest „podręcznikowa”, jest częścią tożsamości osób uczących się, jest ściśle związana z przeżyтыми przez jednostkę doświadczeniami¹⁰. Analizując biografię jednostki, uzyskujemy wiedzę na temat tej jednostki, ale także wiedzę na temat kontekstu społeczno-kulturowego, w jakim jednostka żyje, na temat norm, reguł życia społecznego, barier i możliwości. Ponadto biografia ma także wymiar historyczny – jednostka jest zarówno aktorem, jak i świadkiem wydarzeń historycznych¹¹.

Wywiad narracyjny w badaniach społecznych

Metodą zbierania danych pozwalającą na uzyskanie analitycznego wglądu w subiektywne struktury sensu i działania jednostek jest wywiad narracyjny. Jest to „rozmowa, podczas której osoba badana opowiada historię swojego życia lub jego frag-

⁵ J. Trzebiński, dz. cyt.

⁶ D. Klus-Stańska, *Narracje w szkole*, [w:] Trzebiński J. (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, s. 191.

⁷ P. Alheit, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, [w:] „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011 nr 3.

⁸ Tamże, s. 13.

⁹ P. Alheit, „Podwójne oblicze” całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” nr 2/2002, s. 64.

¹⁰ S. De Weerd t i in., cyt. za: Malewski M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w pedagogice*, Wrocław, s. 124.

¹¹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, [w:] „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011 nr 3(55), s. 39.

mentu z punktu widzenia jakiegoś kryterium”¹². Metoda ta jest wykorzystywana w badaniach zorientowanych jakościowo, gdzie przyjmuje się założenie, że świat społeczny jest światem konstruowanym przez działania i wzajemne oddziaływania ludzi i że ta konstrukcja jest przez nich obdarzona sensem i znaczeniem. Ludzie, obserwując określone sytuacje czy zachowania innych, interpretują je, korzystając (nie zawsze świadomie) z posiadanej wiedzy¹³. Zadaniem badacza jest przeniknięcie tego już zinterpretowanego świata. Przyjęcie takiej perspektywy umożliwia badaczowi zrozumienie doświadczeń związanych z uczeniem się człowieka na przestrzeni całego życia. W wywiadzie narracyjnym to opowiadający decyduje, co w jego prezentacji jest ważne; które doświadczenia pominąć, a które uwypuklić. Narrator wydobywa ze swojej przeszłości zdarzenia, sytuacje, które uważa za ważne z punktu widzenia konstrukcji obrazu swojej osoby. Narrator sam wyznacza kierunek narracji; w odróżnieniu od wywiadu standaryzowanego, gdzie badacz narzuca badanemu strukturę wypowiedzi. W trakcie przeprowadzania wywiadu narracyjnego badacz stara się jak najmniej ingerować w treść i formę opowiadania. Celem badania jest opis i interpretacja, innymi słowy: badacz przedstawia, w jaki sposób zrozumiał opowiedziane mu historie. Analiza wypowiedzi osób badanych może mieć na celu odtworzenie subiektywnych struktur sensu, a więc zobaczenie świata społecznego „oczami badanych”. Celem analizy można też uczynić „odkodowanie reguł gramatyki interakcji społecznych”. W tym drugim przypadku badacza interesuje nie tyle co jest tematem wypowiedzi, ale to *jak* temat został przez narratora podjęty, jak jest rozpatrywany¹⁴. Badacz może więc uczynić przedmiotem swojego zainteresowania odkrywanie pewnych regularności, wzorów, schematów, według których badani działają, a także budują swoje wypowiedzi. Schematy te mają swoje źródło w socjalizacji jednostki, opanowujemy je, potrafimy je stosować, nie zawsze zdając sobie sprawę z ich istnienia. W analizach wywiadów narracyjnych fakty podawane przez narratora mają drugorzędne znaczenie. Jak zauważa M. Malewski, „narracja wykracza poza sferę faktów”¹⁵. Konsekwencją koncentracji badaczy na faktach egzystencjalnych jest pozostawanie dyscypliny naukowej w stadium idiograficznym¹⁶. Tymczasem „autobiografia nie jest zwykłą kroniką minionych zdarzeń, ale korekcyjną ingerencją w przeszłość”¹⁷. Wypowiedź autobiograficzna dostarcza badaczowi informacji na temat aktualnej perspektywy konstruowania własnej tożsamości przez badanego. Opowiadając swoją historię, badany podejmuje decyzję „jak przedstawić przeszłość w teraźniejszości, w momencie opowiadania”¹⁸ i zwykle nie jest to proste przywoływanie zdarzeń z pamięci. Opowiadając, narrator

¹² K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 136.

¹³ D. Urbaniak-Zajac, *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*, [w:] Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.) *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź 2001, s. 23.

¹⁴ S. Krzychała, *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007.

¹⁵ M. Malewski, dz.cyt., s. 147.

¹⁶ Tamże, s. 148.

¹⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002.

¹⁸ J. Bruner, cyt. za: Tedder M., Biesta G., *Uczenie się bez nauczania? Potencja i ograniczenia uczenia się dorosłych*, [w:] „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2009 2(46), s. 22.

interpretuje swoją biografię, stara się uzgodnić perspektywę oglądu wydarzeń teraźniejszą i przeszłą.

Obszary zastosowania wywiadu narracyjnego w badaniach społecznych

Wywiad narracyjny w szczególny sposób można wykorzystać do analizy procesualności zjawisk społecznych¹⁹. Przedmiotem zainteresowania badaczy wykorzystujących tę metodę są więc często przemiany statusu, transformacje tożsamości, zbiorowe i indywidualne procesy przemian, przemiany stanów uczuciowych, projektów tożsamości. Indywidualne biografie pokazują też oddziaływanie procesów społeczno-historycznych na przebieg życia jednostek²⁰. Zdaniem A. Giddensa tożsamość człowieka ma charakter narracyjny. Oznacza to, że autobiografia rozumiana jako własna historia życia wytworzona przez człowieka jest centralnym elementem tożsamości²¹. Tożsamość narracyjna jest historią zmienności losu człowieka. Poczucie narracyjnej tożsamości wynika z tego, że jednostka rozumie swoje cechy, postępowanie, motywy swojego postępowania w ramach historii życia²². Według Giddensa²³ tożsamość nowoczesna jest refleksyjnym projektem, przejawia się w planach życiowych i działaniach podejmowanych przez człowieka w celu ich realizacji. Człowiek jest za ten projekt odpowiedzialny, tożsamość zależy od – pozornie nieistotnych – działań i wyborów, jakie człowiek podejmuje na co dzień. Wybory te zależą od stosunku człowieka do świata, jego systemu wartości, składają się na styl życia; sens biografii nadaje się przez odniesienie do przyszłości. Dla Z. Baumana²⁴ znakiem czasu są ciągłe zmiany tożsamości jednostek. Zastosowanie wywiadu narracyjnego w badaniach pozwala na zgłębienie tych zmian. W wywiadach narracyjnych jednostki, opowiadając o przebiegu ich życia, o punktach zwrotnych w ich biografii, ujawniają swoją tożsamość.

Przykłady badań nad biograficznym uczeniem się osób dorosłych

Cennym poznawczo wynikiem prac nad opowiedzianymi przez badanych historiami ich życia są teorie, czyli „(...) abstrakcje badacza, które wyłaniają się w toku analizy tekstowej opowiadań autobiograficznych”²⁵. Jednym z takich znanych przykładów prób generowania teorii na podstawie danych empirycznych dotyczących tematu związanego z uczeniem się osób dorosłych w kontekście swojej biografii jest koncepcja dotycząca zmiany tożsamości jednostki, spowodowanej cierpieniem lub

¹⁹ G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.) *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź 2001.

²⁰ Tamże, s. 113.

²¹ S. Grotowska, *Tożsamość jednostki w perspektywie wydarzeń i planów życiowych*, [w:] Szlachcicowa I. (red.) *Biografia i tożsamość*, Wrocław 2003.

²² J. Trzebiński, dz.cyt., s. 37.

²³ A. Giddens, 2002, dz.cyt.

²⁴ Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia socjologiczne” 1993, 2(129).

²⁵ M. Prawda, *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (O koncepcji badań biograficznych Fritza Shutze)*, „Studia Socjologiczne, 1989, nr 4(115), s. 87.

zdarzeniami związanymi z poczuciem utraty kontroli nad swoim położeniem życiowym²⁶. Riemann i Schütze tę swoją teorię nazywają uogólnioną koncepcją trajektorii biograficznej. Dotyczy ona takich sytuacji, zdarzeń, które zaburzają w biografii istniejące struktury społecznego porządku. Teoria ta ma swoje źródło w rozważaniach Gläsera i Straussa dotyczących trajektorii umierania²⁷, czy Corbin i Straussa dotyczących trajektoryjnych procesów dotkliwego cierpienia²⁸. W wyniku zdarzeń analizowanych w ramach tych koncepcji, w sytuacjach kryzysowych, jednostka zaczyna zdawać sobie sprawę, że dotychczasowe, wypracowane przez nią wcześniej sposoby radzenia sobie z własnym życiem nie mają już zastosowania i w związku z tym potrzebny jest zupełnie inny sposób definiowania swojej sytuacji życiowej. Rozmyślanie jednostki nad kwestią niesprawiedliwości („dlaczego to cierpienie przydarza się właśnie mnie?”) prowadzi, zdaniem autorów²⁹, do przyjęcia postawy pogodzenia się z trajektorią lub niezgody na nią, do przyjęcia postawy głębszej solidarności z bliźnimi lub wrogości wobec nich. Aby wyjść z trajektorii, jednostka musi wykonać pracę polegającą na przeobrażeniu swojej tożsamości, ponownie (często inaczej niż przed rozpoczęciem trajektorii) uporządkować swój sposób widzenia świata i swojego miejsca w świecie. Można powiedzieć za Mezirowem, że w wyniku takiej pracy zachodzi uczenie się (transformatywne). Koncepcja uczenia się transformatywnego jest kolejnym przykładem próby generowania teorii na podstawie zebranych opowiadań autobiograficznych. Inspiracją do sformułowania tej koncepcji³⁰ były osobiste doświadczenia tego autora, a także doświadczenia jego żony związane z jej powrotem na studia po wieloletniej przerwie i przemiana, jaka się w związku z tym w niej dokonała. Te przeżycia skłoniły Mezirowa do badań nad kobietami (początkowo były to wywiady przeprowadzone wśród 83 kobiet), które po wielu latach przerwy podjęły edukację formalną. W efekcie wieloletnich, licznych badań dotyczących tej koncepcji Mezirow definiuje dziś uczenie się jako: „proces, w ramach którego przekształcamy przyjęte bezkrytycznie ramy odniesienia (perspektywy znaczeniowe, nawyki myślowe i schematy), nadając im bardziej otwarty, inkluzyjny, refleksyjny charakter i emocjonalną zdolność do zmiany”³¹. P. Jarvis, opierając się na własnych badaniach, kwestionuje przyjęte przez Mezirowa założenie, że transformacja zachodzi głównie w wymiarze kognitywnym. Według Jarvisa uczy się cała osoba (ciało i umysł). Zgodnie z koncepcją sformułowaną przez Jarvisa, uczenie się może być racjonalne, ale także może być intuicyjne (pozaracjonalne), a nawet irracjonalne. Może dotyczyć sfery poznawczej, emocjonalnej i działaniowej; jest częścią procesu życia³². Według Jarvisa źródłem uczenia się nie

²⁶ G. Riemann, F. Schütze, „Trajektorja” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych, „Kultura i społeczeństwo” 1992, nr 2 (36).

²⁷ B. Glaser, A. Strauss, *Time for Dying*, Chicago 1968.

²⁸ J. Corbin, A. Strauss, *Unending Work and Care: Managing Chronic Illness at Home*, San Francisco 1988.

²⁹ G. Riemann, F. Schütze, dz.cyt., s. 105.

³⁰ K. Pleskot-Makulska, *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack’a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny” 2006.

³¹ Cyt. za: P. Jarvis, *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2012, nr 3(59), s. 129.

³² Tamże, s. 134.

jest tylko dylemat poznawczy, ale dysjunkcja, inaczej: niewspółzachodzenie, które istnieje też w wymiarze emocjonalnym i działaniowym. Dysjunkcja to: „luka między tym, co oczekiwane w obrębie danego sposobu doświadczania świata i oparte na naszym uprzednim uczeniu się, a zatem również naszej biografii, a tym co aktualnie napotykamy i z czym jesteśmy konfrontowani”³³. Najbardziej ekstremalną formą dysjunkcji jest *nieusuwalna luka*, sytuacja kryzysowa. Podobnie jak autorzy poprzednich koncepcji, Jarvis zauważa, że sytuacja kryzysowa w życiu jednostki nie może trwać w nieskończoność. Jednostka musi wypracować jakieś sposoby radzenia sobie z kryzysem. Może potraktować tę sytuację jako wyzwanie i nauczyć się jak sobie z nią radzić, przeprowadzić plan korekty danej sytuacji, przechodząc jednocześnie transformację. Ale nawet jeśli jednostka podejmie decyzję o nieuczeniu się, o braku działania, to też musi wytworzyć nowe wzory zachowania związane z unikaniem, postawą wycofania, co w przypadku przedłużania się takiej sytuacji, może czasami prowadzić do drastycznych konsekwencji³⁴.

Zakończenie

Odczytywanie przez badacza świata człowieka traktowanego jako opowieści nieodłącznie wiąże się z dylematami etycznymi. Nowak-Dziemianowicz (2007, s. 23) zauważa, że tego typu próby zrozumienia cudzych doświadczeń angażują badacza w inny sposób niż wcześniej stosowane podejścia badawcze³⁵. Dylematy dotyczące tego, czy badacz ma prawo do podejmowania próby porządkowania i interpretacji cudzego losu, systematyzacji ukrytych w tym losie prawidłowości, czynią badaczy narracyjnych osobami zaangażowanymi w los tych, o których opowiadają, nie pozwalają im na obojętność ani poczucie wyższości poznawczej nad nimi³⁶.

Bibliografia

1. Alheit P., „Podwójne oblicze” całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” nr 2/2002.
2. Alheit P. *Podejście biograficzne do całozyciowego uczenia się*, [w:] „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011 nr 3(55).
3. Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia socjologiczne” 1993, 2(129).
4. Corbin J., Strauss A., *Unending Work and Care: Managing Chronic Illness at Home*, San Francisco 1988.
5. Dobrowolska D., *Przebieg życia – Fazy – Wydarzenia*, [w:] „Kultura i społeczeństwo” 1992, nr 2(36).
6. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002.

³³ Tamże, s. 130.

³⁴ Tamże, s. 133.

³⁵ M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011 nr 3(55).

³⁶ Tamże, s. 23.

7. Glaser B., Strauss A., *Time for Dying*, Chicago 1968.
8. Grotowska S., *Tożsamość jednostki w perspektywie wydarzeń i planów życiowych*, [w:] Szlachcicowa I. (red.) *Biografia i tożsamość*, Wrocław 2003.
9. Jakob G., *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.) *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź 2001.
10. Jarvis P., *Transformacyjny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, 2012, nr 3(59).
11. Klus-Stańska D., *Narracje w szkole*, [w:] Trzebiński J. (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002.
12. Krzychała S., *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007.
13. Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w pedagogice*, Wrocław 2010.
14. Nowak-Dziemianowicz M., *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*, [w:] Kurantowicz E., Nowak-Dziemianowicz M., *Narracja-Krytyka-Zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław 2007.
15. Nowak-Dziemianowicz M., *Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2011 nr 3(55).
16. Pleskot-Makulska K., *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack’a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny” 2006.
17. Prawda M., *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (O koncepcji badań biograficznych Fritz’a Schutze)*, „Studia Socjologiczne”, 1989 nr 4(115).
18. Riemann G., Schütze F., *„Trajektoria” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych*, „Kultura i społeczeństwo” 1992 nr 2(36).
19. Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.
20. Stemplewska-Żakowicz K., *Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”*, [w:] Trzebiński J. (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002.
21. Tedder M., Biesta G., *Uczenie się bez nauczania? Potencja i ograniczenia uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja” 2009 nr 2(46).
22. Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] Trzebiński J. (red.) *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002.
23. Urbaniak-Zajac D., *Badania jakościowe – uwagi wprowadzające*, [w:] Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.) *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Łódź 2001.

dr Agnieszka KOZERSKA

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Wydział Pedagogiczny

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań

a.kozerska@ajd.czyst.pl

Edukacja dorosłych w przeciwdziałaniu bezrobociu w Indiach

Adult education for combating unemployment in India

Słowa kluczowe: bezrobocie, edukacja dorosłych, Indie.

Key words: unemployment, adult education, India.

Abstract

Presented article outlines the common issues encountered for adult education in India, especially to combat unemployment among young people between 15–35 years old. Another important theme of this article is gender differences in unemployment. Women are less likely to participate in the work force than men. To overcome these issues, educational institutions in India such as, National Literacy Mission and Indira Gandhi National Open University have promoted the distance education as well as open education.

Indie to kraj zamieszany przez ponad miliard ludzi borykających się z wieloma problemami – ubóstwem, bezrobociem, analfabetyzmem, przeludnieniem. Jednocześnie to dynamicznie rozwijająca się potęga gospodarcza. W 2008 PKB mierzony parytetem siły nabywczej wyniósł dla tego kraju 3,3 biliona USD, podczas gdy PKB na mieszkańca wyniosło 2,900 USD. Minister Pracy Mallikarjun Kharge odnotował, że w latach 2009–2010 bezrobocie w Indiach wynosiło 6,6%. Jeszcze kilka lat wcześniej, w latach 2004–2005, wskaźnik ten wynosił 8,3%. Minister przypisał polepszenie sytuacji na rynku pracy sukcesowi prowadzonej przez rząd polityki. Prezentowane przez rząd dane zdaniem naukowców nie odzwierciedlają prawdziwej skali problemu. Według nich badania stwierdzają spadek wskaźnika bezrobocia, ponieważ często są przeprowadzane w czasie, kiedy respondenci uczestniczą w krótkotrwałych rządowych programach zatrudnieniowych. W rzeczywistości według badań opublikowanych przez rząd indyjski w „*Report on Employment and Unemployment Survey 2009–2010*”¹ w 2010 roku w Indiach stopa bezrobocia wynosiła 9,2%, co oznaczało 40 milionów bezrobotnych, z których większość jest marginalizowana pod wpływem takich czynników jak bieda, płeć, niepełnosprawność czy kasta. Wiele programów zmierzających do obniżenia poziomu bezrobocia nie bierze ich nawet pod uwagę. Indyjska biedota stanowi 30% społeczeństwa, jest niepiśmienna, a jej dzienny dochód

¹ Government of India, *Report on Employment and Unemployment Survey 2009–2010*, Labour Bureau, Chandigarh 2010, s. 34.

to 0,43 USD. Jednocześnie jest to potężne źródło taniej siły roboczej. O biednych często się zapomina, pozostają niewidzialni w ściśle zhierarchizowanym społeczeństwie indyjskim. Dostęp do edukacji zarezerwowany dla najwyższych kast doprowadził do marginalizacji najniższych kast, zwłaszcza niedotykalnych Dalitów. Warty podkreślenia jest fakt, iż rząd Indii zaczął niedawno promować szkolnictwo wyższe, mimo że obecnie w tym kraju tylko 15% uczniów kończy szkołę średnią. Problemem Indii jest też brak nauczycieli z wyższym wykształceniem. 50% wykładowców w koledżach nie ma nawet tytułu magistra.

1. Bezrobocie w Indiach

Kryzys ekonomiczny na świecie po 2008 roku doprowadził do destabilizacji w indyjskiej gospodarce. W początkowej fazie wybuchła panika na rynku pracy, doszło do spadku zatrudnienia, obniżek płac, spadku produkcji przemysłowej i usług oraz popytu na dobra konsumpcyjne. Wzrost wydajności pracy zahamował zapotrzebowanie na tanią, niewykwalifikowaną siłę roboczą. Zbiegło się to z pojawieniem się na rynku młodych, świetnie wykształconych ludzi, którzy ukończyli najlepsze uniwersytety w kraju i na świecie. Pojawiła się w ten sposób grupa bezrobotnych świetnie wykształconych, z dyplomami uczelni wyższych. Istnieje także ogromna liczba młodych ludzi, którzy nie ukończyli żadnej szkoły, są niepiśmienni i nie mają żadnego zawodu, gdyż zawody wykonywane od pokoleń przez członków ich kast przestały istnieć. Ma to związek ze strukturą kastową i klasową².

Stopa bezrobocia to stosunek liczby osób bezrobotnych do siły roboczej. Odnotowuje się w Indiach stały wzrost bezrobocia: 8,8% w 2002, 9,1% w 2003 i 9,2% w 2004 r. Wiąże się to nie tylko ze zwiększającą się co roku grupą wchodzących w wiek produkcyjny (co jest wynikiem szybkiego przyrostu naturalnego), ale także ze wzrastającą migracją ze wsi do miast. Postępujące zmiany w strukturze zatrudnienia na wsi przyczynią się z pewnością do wzrostu bezrobocia w przyszłości³. W 2010 roku w Indiach 9,4% społeczeństwa stanowili bezrobotni. W liczbach bezwzględnych liczba osób bez pracy wynosiła 40 milionów, z czego większość (80%) mieszkała na terenach wiejskich. Wśród mężczyzn bezrobocie w 2010 roku wynosiło 8%, a wśród kobiet 14,6%⁴. Bezrobocie długotrwałe wynosiło 2,9%. W roku 2008 bezrobocie wśród ludzi w grupie wiekowej 15–24 było najwyższe i wynosiło 14% całej populacji, a 64% wszystkich bezrobotnych, co znaczy, że bezrobocie jest większe wśród ludzi młodych⁵.

Rodzaje bezrobocia w Indiach:

- bezrobocie na terenach wiejskich: chroniczne (trwające powyżej 12 miesięcy), sezonalne (związane z pracami na roli w różnych porach roku), ukryte (osoba nie

² M. Skakuj-Puri: *Życie codzienne w Delhi*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2011, s. 195.

³ <http://www.orient.uw.edu.pl/balcerowicz/texts/Indie-gospodarka.pdf>.

⁴ Government of India, *Report on Employment and Unemployment Survey 2009–2010*, Labour Bureau, Chandigarh 2010, s. 31.

⁵ S.M. Dev, M. Venkatanayarana, *Youth employment and unemployment in India*, Indira Gandhi Institute of Development Research, Mumbai 2011, s. 9.

widnieje w statystykach jako bezrobotna, jednak nie pracuje ze względu na brak pracy),

- bezrobocie na terenach miejskich: technologiczne (wynikające z postępu technicznego, który powoduje zastąpienie pracy ludzi pracą maszyn), pośród robotników przemysłowych, młodych magistrów⁶.

Ogromna liczba osób pozostaje jednak poza rynkiem pracy, nie widnieje w żadnych statystykach, nie jest zarejestrowana w żadnym urzędzie pracy. Większość z tych ludzi nie posiada nawet świadectwa urodzenia, bez którego nie zostanie przyjęta do szkoły. Są to czarne liczby w statystykach, które mogą wynosić nawet 60% społeczeństwa. Bez tych danych⁷ nie można w żaden sposób mówić o jakiegokolwiek stopie bezrobocia⁸. Programy rządowe, które mają na celu likwidację ubóstwa i bezrobocia, skupiają się głównie na dokształcaniu milionów niewykwalifikowanych pracowników z obszarów miejskich i podnoszeniu kwalifikacji w celu przekwalifikowania się pracowników upadających zakładów. Rząd Indii zapewnia finansowe wsparcie dla nowo tworzących się przedsiębiorstw sektora publicznego, dla członków niższych kast zapewnia pewną pulę miejsc na stanowiskach rządowych, prowadząc tak zwaną politykę pozytywnej dyskryminacji. Podkreśla się potrzebę wprowadzenia dalszych reform, zmianę przepisów prawa pracy, walkę z biurokracją poprzez zmniejszenie liczby zwolnień i innych niepotrzebnych wymagań⁹.

Z roku na rok zwiększa się liczba bezrobotnych, zwłaszcza bezrobotnych sezonowych, którzy znajdują w końcu pracę tymczasową jako niewykwalifikowana siła robocza najniższej kategorii jak riksarze rowerowi, tragarze czy robotnicy na budowie. W miastach rzesze absolwentów uczelni wyższych nie mają pracy odpowiadającej ich aspiracjom. Zamiast więc kształcić magistrów, którzy podejmują prace poniżej swoich kwalifikacji, Indie starają się zreformować system edukacji i kształcić na poziomie technicznym i zawodowym w większej mierze niż dotychczas.

Bezrobocie ukryte dotyka w większym stopniu kobiety indyjskie niż mężczyźni, pozostają one bez zatrudnienia, mimo że są gotowe do podjęcia pracy, ale jej nie szukają, gdyż na podstawie wcześniejszych doświadczeń są przekonane, że jej nie znajdą. Wynika to z uwarunkowań społecznych, ponieważ w konserwatywnym społeczeństwie indyjskim kobiety są defaworyzowane.

⁶ http://www.isid.ac.in/~pu/conference/dec_10_conf/Papers/DevashishMitra.pdf.

⁷ W Indiach nie istnieje system ewidencji ludności, nie ma też dowodów osobistych. W Indiach wystawianie metryk urodzenia jest obowiązkowe, ale nie wszyscy są nimi zainteresowani. Dzieci, które urodzone zostały w domach, często nie są nawet rejestrowane w urzędzie stanu cywilnego. Nie ma także obowiązku rejestrowania ślubów ani obowiązku meldunkowego. Biedni ludzie nie ubiegają się także o akty zgonu i nikomu nie zgłaszają śmierci członków rodziny.

⁸ Government of India, *Report on Employment and Unemployment Survey 2009–2010*, Labour Bureau, Chandigarh 2010, s. 34.

⁹ S.M. Dev, M. Venkatanayarana, *Youth empyment and unemployment in India*, Indira Gandhi Institute of Development Research, Mumbai 2011, s. 3.

2. Walka z bezrobociem

Głównym celem prowadzenia polityki zatrudnienia w Indiach jest zmniejszenie liczby bezrobotnych. Oznacza to, że podstawowe elementy zatrudnienia muszą obejmować wzrost wskaźnika aktywności zawodowej, szybki rozwój możliwości zatrudnienia i poprawy produktywności pracowników. Wyróżnia się następujące podstawowe elementy polityki zatrudnienia w Indiach:

- wzrost produkcji;
- pełniejsze oraz bardziej produktywnie zatrudnienie;
- odpowiednie techniki produkcji – zapewnienie miejsc pracy jak największej liczbie osób przy jednoczesnym utrzymywaniu wzrostu gospodarczego;
- kontrola ludności – kontrola eksplozji demograficznej, planowanie rodziny;
- modernizacja systemu edukacji;
- planowanie siły roboczej, tak aby przestała ona być bezproduktywna;
- nacisk na rozwój małych domowych przedsiębiorstw;
- dokładne śledzenie bezrobocia sezonowego i technologicznego w celu ich zlikwidowania;
- tworzenie miejsc pracy dla kobiet;
- propagowanie tak zwanego „samozatrudnienia”;
- unikanie popularnych i rozpowszechnianych „specjalnych programów zatrudnienia” ze względu na ich nieefektywność¹⁰.

Walka z bezrobociem polega na kształceniu niepiśmiennych, dokształcaniu i próbie przekwalifikowania pracowników, którzy nie mogą znaleźć pracy w swoim zawodzie. Instytucją mającą na celu alfabetyzację dorosłych jest *National Literacy Mission* powstała w latach 80. XX wieku. Jej głównym zadaniem jest nauka pisania i czytania dorosłych, a także wdrażanie idei edukacji permanentnej, zgodnie z którą nauczanie trwa przez całe życie i przybiera różnorodne formy. Do najpopularniejszych form nauczania dorosłych w Indiach należą: festiwale religijne, procesje, sztuka lokalna, teatr lalek, pieśni ludowe. Działania NLM skoncentrowane są wokół problemów ludzi dorosłych, bezrobocia, emancypacji kobiet, stanów o największym poziomie niepiśmienności, obszarów plemiennych i mniejszości etnicznych, niedotykalnych i grup marginalizowanych. W 1999 roku UNESCO przyznało NLM nagrodę za wybitne osiągnięcia na polu walki z analfabetyzmem¹¹.

W ramach NLM powołano do życia *Jan Shikshan Sansthan (JSS)*¹² *Institute of People's Education*, tłumaczony na język polski jako Instytut Oświaty Ludowej, który swoje działania koncentruje na pomocy ludziom bezrobotnym, biednym, niepiśmiennym, neoliteratom¹³, grupom upośledzonym, najniższym kastom. Program *Jan Shikshan*

¹⁰ www.shideshare.net/sebastiangdanski/indie_10938861.

¹¹ <http://www.nlm.nic.in/>

¹² Autorka tekstu odbyła staż naukowy w JSS w Bikanerze w sierpniu 2012 roku w ramach grantu promotorskiego NP 1061/2012.

¹³ Neo-literates – neoliteraci, osoby do niedawna będące analfabetami, ale posiadające już umiejętność czytania i liczenia na niskim poziomie. System edukacji nieformalnej ma w ich przypadku rozwinąć kompetencje językowe i umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy.

Santhan został uruchomiony w 1967 roku, początkowo jako instytucja kształcenia dorosłych *Shramik Vidyapeeth*, mająca na celu poprawę umiejętności zawodowych i jakości życia robotników przemysłowych i członków ich rodzin, jak również migrantów z obszarów wiejskich.

W 2000 roku *Shramik Vidyapeeth* został przemianowany na JSS, który znacznie rozszerzył swoją działalność. Obecnie istnieje 221 agencji *Jan Shikshan Sansthan* w Indiach i zakłada się, że będą wspierały organizację szkolenia zawodowego i programy rozwoju umiejętności dla bezrobotnych, neoliteratów i innych grup docelowych. JSS oferuje 370 programów kształcenia zawodowego, z których skorzystało ponad 17 milionów beneficjentów. Celem JSS jest włączenie ludzi do tej pory wykluczonych i zmarginalizowanych do społeczeństwa, przywrócenie im poczucia własnej wartości i samodzielności, wykształcenie kompetentnych pracowników i przedsiębiorców. Po 2000 roku wzrosła rola neoliteratów na rynku pracy poprzez zwiększenie ich efektywności i wydajności. Za pośrednictwem państwowych szkół otwartych mają oni możliwość kontynuowania edukacji na wyższych szczeblach edukacji przy jednoczesnym zachowaniu pracy.

Jana Sansthan Shikshan oferuje wysokiej jakości umiejętności zawodowe i wiedzę techniczną. Aby dotrzeć do wszystkich bezrobotnych, ich centra otwierane są w rejonach slumsów i na terenach wiejskich, kursy są bardzo tanie, nie ma dolnej granicy wieku i nie jest wymagana umiejętność czytania i pisanie, dzięki czemu kształcą również analfabetów. Dzięki działalności JSS wiele kobiet i dziewcząt, które nigdy nie uczęszczały do szkoły, mogły zdobyć zawód i w dalszej kolejności pracę, a co za tym idzie poprawić swój status społeczny i ekonomiczny. JSS działa w ramach programów alfabetyzacji, kształcenia ustawicznego i edukacji dorosłych¹⁴.

Jedną z form aktywizacji zawodowej młodych, bezrobotnych ludzi jest Program *National Service Scheme* (NSS) lansowany od 1969 roku przez 176 uniwersytetów, który ma na celu zakładanie obozów na wsi, działalność w slumsach, partycypację w zagranicznych projektach¹⁵. Motto NSS brzmi: „nie Ja, nie Ty, lecz My” i ma na celu stworzenie społeczeństwa obywatelskiego. Wolontariusze NSS starają się pomagać potrzebującym, sami zaś uczą się, jak żyć, nie mając środków. Praca studentów obejmuje kilka aspektów, takich jak: intensywna praca na rzecz rozwoju terenów wiejskich, prowadzenie badań medycznych i tworzenie szpitali, masowe szczepienia, prowadzenie programów edukacyjnych dla dorosłych z defaworyzowanych grup społecznych, oddawanie krwi, pomoc pacjentom w szpitalach, pomoc więźniom, dzieciom z sierocińców i niepełnosprawnym. Wolontariusze NSS pomagają podczas klęsk żywiołowych, powodzi, klęsk głodu, trzęsień ziemi. Dzięki zdobytemu w ten sposób doświadczeniu mają większe szanse na rynku w znalezieniu pracy¹⁶.

¹⁴ <http://www.nlm.nic.in>.

¹⁵ S. Tokarski, S. Bhutani: *Nowoczesne Indie, wyzwania rozwoju*, PAN, Warszawa 2007, s. 129.

¹⁶ <http://nss.nic.in>.

3. Walka z bezrobociem wśród kobiet

Możliwość podjęcia pracy poza domem zmniejsza zależność ekonomiczną kobiet od mężczyzn, co z kolei powoduje polepszenie sytuacji materialnej w tych rodzinach. Praca kobiet zmienia koncepcję męskiego „chlebowawcy” i zmniejsza społeczne uprzedzenia dotyczące ról kobiet, które wpływają na niedocenywanie ich pracy. Praca zarobkowa daje im szansę na zdobycie własnych pieniędzy, a to z kolei zwiększa ich dostęp do kontroli nad domowymi wydatkami i pozwala na podejmowanie decyzji, kluczowych dla ich autonomii w gospodarstwie domowym. Z drugiej strony wysoka stopa bezrobocia wśród kobiet w takich stanach jak Kerala, w przeciwieństwie do stosunkowo zacofanego Rajastanu, są w dużej mierze spowodowane ograniczeniami w wykorzystaniu ich „umiejętności”; kobiety poszukujące pracy nie są skłonne do podjęcia zatrudnienia za oferowane im płace. Z czasem może to prowadzić do zniechęcania kobiet do wejścia na rynek pracy, preferując pozostanie w domu głównie jako gospodynie domowe.

Wykształcenie ma również wpływ na różnice w poziomie bezrobocia na terenach miejskich i wiejskich. Wykształcone kobiety z obszarów wiejskich mają o wiele gorsze możliwości podjęcia pracy niż kobiety z miast. Trend ten jest odwrotny w przypadku ogólnego bezrobocia, gdzie wśród kobiet mieszkających w miastach rejestruje się wyższy poziom bezrobocia niż kobiet wiejskich. To pokazuje różnicę w charakterze pracy dostępnej na rynku i preferowanej przez kobiety wykształcone i niewykształcone. Godnym odnotowania jest to, że w przypadku kobiet zamężnych status ekonomiczny odgrywa kluczową rolę w podejmowaniu pracy. Zamężne kobiety z biednych rodzin są zmuszone podjąć pracę, nawet jeśli jest poniżej ich kompetencji i oczekiwań. To pokazuje, że obowiązki rodzinne zmuszają mężatki do podjęcia pracy zarobkowej¹⁷. Co interesujące, kobiety, których mężowie dosyć dobrze zarabiają, decydują się na pozostanie w domu i nie podejmują żadnej pracy nawet przez całe swoje życie. Zatrudniają służące i ich jedynym zajęciem jest wychowywanie dzieci.

The Centre for Education and Development of Rural Women (CEDRW) zostało powołane w 1993 roku w celu polepszenia sytuacji kobiet z terenów wiejskich w całych Indiach. CEDRW zaadaptowało na potrzeby Indii metody pedagogiczne wypracowane przez Paulo Freire i Mahatmę Gandhiego, ucząc kobiety z grupy wiekowej 15–45 lat, jak oszczędzać pieniądze, tworzyć grupy samopomocowe. Freire argumentował, że opresjonowani ludzie powinni myśleć sami o swojej pozycji socjoekonomicznej i zaangażować się w działania na rzecz jej zmiany. Natomiast Gandhi postulował zmianę modelu edukacji brytyjskiej i dostosowanie jej do potrzeb społeczności lokalnej, nazywając swój program „nauką przez pracę”. Dzięki temu centra mają stać się miejscem wiejskiej rekonstrukcji. Oprócz nauki pisania i czytania, języków obcych, matematyki, komunikacji interpersonalnej, wychowania fizycznego kobiety uczą się wyrażania własnych poglądów, rysunku, śpiewu, dramy i innych aktywności, będących komponentem kultury indyjskiej. To, co zasługuje na szczególną uwagę, to

¹⁷ A. Sebastian, K. Navaneethan, *Gender, Education and Work, Determinants of Women's Employment in Kerala*, Centre for Development Studies, Trivandrum 2005, s. 3–18.

brak egzaminów. Ewaluacja bazuje na codziennych obserwacjach nauczycieli zapisywanych w specjalnie do tego przygotowanych dziennikach, a także na testowaniu przez innych uczniów podczas pracy grupowej. Poza tym, kobiety każdego dnia mają pokazywać czego nauczyły się członkom rodzin. W centrum znajduje się także przedszkole, by uczennice mogły zostawić w nich swoje dzieci. Kursy zawodowe obejmują takie przedmioty jak oszczędzanie pieniędzy, wychowanie dzieci, krawiectwo, haft, robienie biżuterii, malowanie na tkaninie, wytwarzanie toreb. Towarzyszy temu dyskusja nad prawami kobiet, etyką pracy, poprawą budżetu domowego, umiejętnościami sprzedaży, zdrowiem, higieną, odżywianiem¹⁸.

4. Edukacja wirtualna

Nic nie może zastąpić tradycyjnego nauczania, jednakże wirtualna nauka może uzupełnić proces edukacji i w większym stopniu dotrzeć do bezrobotnych mas. Największą jego zaletą jest to, że studenci mogą uczyć się w dowolnym miejscu i czasie, w tempie dostosowanym do własnych możliwości. E-learning może przyczynić się do gwałtownego rozwoju edukacji ustawicznej, edukacji dorosłych poprzez wykorzystanie cyberprzestrzeni, a tym samym stanowić ważny element w walce z bezrobociem. W krajach rozwijających się nauczanie na odległość może znacznie podnieść poziom wykształcenia, a tym samym przyczynić się do obniżenia stopy bezrobocia. Wyróżnia się dwie podstawowe metody e-learningu: asynchroniczna, gdzie student dostaje materiał i musi skorzystać z niego, nauczyć się i wykonać pewne elementy, które dał mu tzw. e-nauczyciel, i synchroniczna, gdzie spotykają się w sieci określonego dnia i o określonej godzinie. Prowadzący podaje zakres materiału, prezentuje jakieś elementy, a także może odpytać studenta¹⁹. Wyróżnia się dwa typy kursów e-learningowych dostępnych w Indiach: kursy, z których mogą korzystać wszyscy, jak Power-Point czy Microsoft Excel oraz kursy specjalistyczne dla specyficznego grona odbiorców. Coraz więcej nie tylko specjalistów jest zainteresowanych podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych poprzez uczestnictwo w kursach na odległość, ale także bezrobotni, którzy w takich kursach upatrują sukcesu na rynku pracy. E-learning stał się doskonałym sposobem na elastyczne wejście na rynek pracy osób do tej pory pozostających bez stałego zatrudnienia²⁰.

Jednym z głównych problemów jest brak treści kształcenia z wyjątkiem kilku kursów na takich kierunkach jak medycyna, informatyka. Brakuje specjalistów przygotowujących materiały dydaktyczne na wysokim poziomie. Często sami uczniowie oszukują podczas zdawania egzaminów, gdyż kto inny się zapisuje, a kto inny wyko-

¹⁸ UNESCO: *Innovations in Non-Formal Education. A review of Selected Initiatives from the Asia-Pacific Region*, UNESCO Bangkok 2002, s. 36.

¹⁹ <http://www.elearningwpolsce.pl/modules/news/article.php?storyid=229>.

²⁰ Zajęcia podzielone są na pewne moduły, na które zapisują się studenci. Wykładowca może spotykać się z uczniem na czacie lub podczas telekonferencji. Tym samym monitoruje rozwój studentów i ocenia ich. Lekcje, czyli moduły, podzielone są na szczegółowe zagadnienia i ćwiczenia, a także na czat z nauczycielem. Oprócz wirtualnych zajęć szkoły mają własne centra nauki, gdzie studenci mogą zdawać egzaminy lub spotkać się z wykładowcą.

nuje wszystkie prace zaliczeniowe. Dla wielu bezrobotnych szukających pracy liczy się tylko certyfikat potwierdzający ukończenie kursu, a nie zdobyta wiedza. Kolejnym problemem jest wielość języków występujących w Indiach. Większość proponowanych kursów jest w hindi lub w języku angielskim. Nie ma natomiast kursów w językach plemiennych, a do tych grup najczęściej należą bezrobotni.

5. Edukacja na odległość

Ideą powstania *Indira Gandhi National Open University* – IGNOU było zapewnienie dostępu do edukacji przedstawicielom gorzej sytuowanych warstw społecznych. Uniwersytet IGNOU szybko stał się pionierem otwartej edukacji i nauki na odległość. W chwili obecnej oferuje ponad 100 programów akademickich zakończonych certyfikatami, dyplomami i tytułami naukowymi. Ma ponad dwa miliony studentów z Indii i 34 innych krajów. Uniwersytet IGNOU powstał na mocy ustawy parlamentu w 1985 r. Bardzo szybko się rozwija – w 2004 r. został zaliczony do największych, a w 2006 r. stał się największą wyższą uczelnią na świecie. Łączna liczba studentów IGNOU wynosi około 2,5 mln. Uniwersytet ma 62 ośrodki regionalne w całych Indiach, również na terenach wiejskich. Z ośrodkami regionalnymi powiązanych jest 2340 centrów badawczych. IGNOU działa w 34 krajach i współpracuje z 53 instytucjami partnerskimi na świecie. Programy uniwersytetu nadawane są na specjalnym kanale edukacyjnym Gyan Darshan. Z inicjatywy stacji radiowej Gyan Vani FM uniwersytet uruchomił 17 stacji radiowych. Nowe technologie są tańsze niż tradycyjne szkolnictwo. Uniwersytet samodzielnie stworzył zaplecze do produkcji materiałów audiowizualnych, korzystając ze wsparcia rządów Wielkiej Brytanii i Japonii. Obecnie działające Centrum Produkcji Mediów Elektronicznych jest niezwykle nowoczesnym technologicznie obiektem, który zwiększa możliwości edukacyjne uniwersytetu. Specjalnie zaprojektowana sieć telekonferencyjna, oparta na technologii satelitarnej, jest eksperymentalnie rozwijana we współpracy z Indyjską Organizacją Badań Przestrzeni Kosmicznej. Celem tej współpracy jest opracowanie interaktywnych rozwiązań dla programów edukacji na odległość, oferowanych przez uniwersytety otwarte w Indiach²¹. Celem uniwersytetu jest zapewnienie jak najlepszego dostępu do edukacji, także niewykwalifikowanym bezrobotnym Hindusom. Dziś IGNOU dostarcza usługi edukacyjne do ponad 8 milionów domów za pośrednictwem telewizji satelitarnej Edu-sat i usług Direct-to-home (DTH). Dociera do najbardziej odległych terenów wiejskich Indii, wykorzystując najnowocześniejsze technologie teleinformatyczne²². Z pomocą firmy Ericsson utworzono platformę nauczania, która pozwoli wykorzystać urządzenia mobilne do rozpowszechniania wiedzy i wymiany informacji. Edukacja wykorzystująca mobilne technologie szerokopasmowe jest skutecznym i ekonomicznym sposobem przekazywania wiedzy studentom zdalnych kursów²³.

²¹ <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/20/id/439>.

²² <http://www.edukacjaupolsce.pl/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1717>.

²³ Tamże.

Przygotowana jest także oferta zajęć kompensacyjno-korekcyjnych przeznaczona dla studentów z niepowodzeniami edukacyjnymi i problemem wieloroczności. Większość z nich nie posiada kwalifikacji, które mogą być niezbędne do rozpoczęcia wyższych studiów i znalezienia pracy, a zajęcia te są jedyną formą nadrobienia zaległości edukacyjnych. Z tego systemu nauczania korzystają też studenci ograniczeni finansowo. Zdecydowana większość z nich pochodzi z grup o bardzo niskich lub niskich dochodach. Większość dopiero rozpoczyna karierę zawodową i dąży do podniesienia kwalifikacji, kompetencji zawodowych i zdobycia nowych umiejętności²⁴. Uniwersytet wykorzystuje multimedialne podejście do nauki, opierając samokształcenie na materiałach drukowanych, audiowizualnych, audycjach radiowych i telewizyjnych, doradztwie indywidualnym na czacie, telekonferencjach oraz umożliwiając dostęp do platformy internetowej. Dodatkowo niektóre kursy mają obowiązkowe praktyki w ośrodkach badawczych²⁵.

Drugim ważnym ośrodkiem kształcącym dorosłych jest Tamilski Uniwersytet Wirtualny (*The Tamil Virtual University*) powołany przez rząd Tamilnadu, który ma za zadanie dostarczanie wiedzy o kulturze, języku i sztuce tamilskiej. Powołany w 2000 roku, dziś ma prawie 7000 studentów z całego świata. Posiada wirtualne miasteczko, w skład którego wchodzi: biblioteka cyfrowa, związek studencki, system doradztwa, centrum wsparcia i kilka innych wydziałów²⁶. Ma na celu promowanie tożsamości tamilskiej w Indiach, Sri Lance, Malezji, Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii.

Zdyskontować koniunkturę gospodarczą pomogły Indiom dodatkowe czynniki: stosunkowo wysoki poziom wykształcenia, kreatywność, innowacyjność, potencjał intelektualny i powszechna znajomość języka angielskiego. Tamtejsze wyższe uczelnie (253 uniwersytety i 13150 innych szkół wyższych) opuszcza co roku 2,5 miliona absolwentów, w tym 350 000 inżynierów i 150 000 informatyków. Indie posiadają zatem drugie co do wielkości na świecie wykwalifikowane zasoby intelektualne i potencjał wiedzy. W ciągu dekady wyrosło tutaj centrum komputerowe świata. W samym tylko Bangalorze zatrudnionych jest ponad 150 000 informatyków. Ogółem specjalistów w branży technologii informacyjnej (IT) w Indiach pracuje 650 000. Takie renomowane uczelnie jak *Harvard Business School* czy *Michigan Business School of Economics* otwierają w Indiach swoje filie, dostrzegając w Hindusach ogromny potencjał²⁷.

Podsumowanie

Próba spojrzenia na walkę z bezrobociem pokazuje, jak wiele Indie mają jeszcze do zrobienia na tym polu. Przede wszystkim walkę z bezrobociem w Indiach należy zacząć od wprowadzenia ujednoliconego systemu rejestracji narodzin, bez którego rząd Indii nie jest w stanie sporządzić raportów na temat ubóstwa i bezrobocia w kraju. Kolejnym krokiem jest utworzenie kursów podnoszących kwalifikacje pracowni-

²⁴ <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/20/id/439>.

²⁵ <http://www.education.nic.in/dl/dl-ignou.asp>.

²⁶ <http://www.xlweb.com/heritage/asian/tvu.htm>.

²⁷ <http://www.orient.uw.edu.pl/balcerowicz/texts/Indie-gospodarka.pdf>.

ków i stworzenie szkół zawodowych, a co za tym idzie podniesienie jakości nauczania na wszystkich szczeblach edukacji. Najważniejsza jest jednak walka z zatrudnianiem dzieci poniżej 15 roku życia. Należy zagwarantować im możliwość edukacji i zdobycia odpowiedniego zawodu po to, by w przyszłości nie zasilali rzeszy analfabetów podejmujących najcięższe prace za pół dolara dziennie.

Jak wynika z powyższych rozważań, problem bezrobocia w Indiach potęguje niska wydajność pracy, ogólne zacofanie społeczne, powolny proces modernizacji wsi i zachowawcza struktura społeczna, oparta z jednej strony na konserwatywnych wzorcach religijnych, sankcjonujących pasywność jednostek i akceptację negatywnych zjawisk społecznych, z drugiej zaś na systemie kastowym, co ogranicza mobilność społeczną i aktywność gospodarczą²⁸.

Bibliografia

1. Dev S.M., Venkatanayarana M. (2011), *Youth empoymnt and unemployment in India*, Indira Gandhi Institute of Development Research, Mumbai.
2. Pietkiewicz-Pareek B. (2011), *Esencjalizm i społeczny rekonstrukcjonizm w Indiach*, Rocznik Andragogiczny.
3. *Report on Employment and Unemployment Survey 2009–2010*, Government of India, Labour Bureau, Chandigarh 2010.
4. Sebastian K. Navaneethan Gender (2005), *Education and Work, Determinants of Women's Employment in Kerala*, Centre for Development Studies, Trivandrum.
5. Skakuj-Puri M. (2011), *Życie codzienne w Delhi*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa, s. 195.

Netografia:

www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/20/id/439

www.education.nic.in/dl/dl-ignou.asp

www.xlweb.com/heritage/asian/tvu.htm

www.edukacjaupolsce.pl/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1717

www.nlm.nic.in/

www.orient.uw.edu.pl/balcerowicz/texts/Indie-gospodarka.pdf

www.isid.ac.in/~pu/conference/dec_10_conf/Papers/DevashishMitra.pdf

mgr Beata PIETKIEWICZ-PAREEK

doktorantka na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu

beatapp@doktorant.umk.pl

²⁸ <http://www.orient.uw.edu.pl/balcerowicz/texts/Indie-gospodarka.pdf>.

The Problems with Self-Learning Activities Management of Law Students

Problemy z zarządzaniem samokształceniem przyszłych prawników

Key words: self-learning, legal institution, teaching, learning, problem, education(al) institution, classroom activity, law profession.

Słowa kluczowe: nauka samodzielna, prawne instytucje, nauczanie, szkolenia, instytucje oświaty, prawo.

Streszczenie

Zarządzanie samodzielną pracą studentów jest jedną z podstawowych funkcji uczelni. Proces zarządzania samokształceniem przyszłych prawników ma swoje obiektywne problemy. Źródła tych problemów leżą w specyfice organizacji procesu kształcenia prawników. Artykuł prezentuje cztery grupy podstawowych problemów: stworzenie i wykorzystywanie standardów przygotowywań prawników, różnice systemów zarządzania procesem kształcenia na uczelniach, niedoskonałość technologii zarządzania samodzielną pracą i brak uwzględnienia personalnych potrzeb uczestników procesu kształcenia. W artykule przedstawione są propozycje sposobów rozwiązywania opisanych problemów.

Introduction

Nowadays, self-learning-based activities acquire increasing significance in the teaching of law university students. This tendency has been largely caused and contributed by steady widening of the range and increasing of the scope of information which is supposed to be used during the learning process, by wide-scale computerization of educational activities as well as by a demand for enabling the students to acquire skills in self-learning, and by some other reasons. Under these circumstances, the law universities which have gained multi-year experience in successful specialist training of future lawyers will be able to provide high quality teaching processes on the basis of advanced educational technologies applied.

Nevertheless, sooner or later the time will come when these resources will be used up or exhausted. Therefore, law universities have to continuously seek new ways to further improve their educational processes, with a top-priority accent to be put on their self-learning based components. One of possible new avenues open for that purpose will be that of studying possible ways to improve management of law students self-learning activities, with the university Executive Committee, Dean's Office and an appropriate

faculty department, along with the students involved, being members and objects of the above management as a system. With regard to the above, modification of the system shall not be limited to its restructuring and/or its being exposed to certain functional changes, but also shall include effort to overcome the problems which currently keep the system from its further development to better. On the basis of the above, the problem associated with the research being the task of this article is caused by a substantial discrepancy between the law universities' demand for the improvement of their students self-learning activity management system and many factors which currently make modernisation and standardisation of the system unrealistic.

This research is based on investigations ventured in higher law education [1; 3–7; 10; 11] as well as on the experience gained by a law university in self-learning activities [2–4; 7–9]. It should be noted that, due to proper information on teaching processes provided for students of various law- specialties being widely available from many sources, along with the syllabi contents and curricula as well as methods and self-learning assignments discussed, the self-learning related matters are not used to be considered in pedagogical literature in detail.

With the importance of the subject, along with relevant problems and its having not been adequately explored, taken into consideration, it is appropriate to state that the objective of this paper is to study and define common problems associated with management of the law students self-learning activity. The tasks set for the research will be category-based grouping of most common management problems, their essence, causes and anticipated ways of dealing with.

1. Categories of management problems of self-learning activity

Being an integral part of the teaching process intended for those to become lawyers, management of the students' self-learning activities contains a number of objective problems, classified by category. First category includes problems connected with development of appropriate law-student teaching standards, and further following them. Top priority in considering problems of that type derives from the fact that predictability of performance quality the law students will display during their graduate exams shall be of prime significance for achieving proper management of their self-learning activity. This takes place particularly due to the reasons as follow:

- availability of the graduate's appropriate specialist competences as an ultimate task the educational institution is to perform shall serve as a reason for creating a curriculum of subjects, together with sequence of the subjects' delivery and their learning goals. Further on, this will allow to arrive at the contents of each topic and of self-learning assignments;
- certain subjects shall be integrated into a single learning process with a target academic concept, that determines strategies for the activities of those dealing with the students self-learning management and guiding, making representative of each link of the management system responsible for the teaching/learning process outcome to be obtained;

- anticipated final results of the university make it possible to divide the teaching/learning process into stages. At the end of each stage, those responsible for the law student self-learning management will be allowed to make alterations to some components of the self-learning management system as a whole, particularly, to those related to the system's structure and design.

Among the problems belonging to the selected category, there are those associated with multi-vector avenues of the law profession, target social purposes of some other law professions as well as dependence of lawyer's professional competencies upon Ukrainian law and upon various approaches to the selection of academic subjects.

The problem associated with multi-purpose applications of law professions is based on substantial discrepancies existing between core and elective competencies possessed by individuals and legal entities involved in various areas of law-related activities. Examples of the above can be found in main discrepancies existing between activities of police investigation officers intended for detecting crimes and notaries public whose responsibility is to certify the authenticity of signatures and documents referring to individuals' property possessions. With regard to the above, it shall be noted that the former is engaged in the criminal law related activities, with the latter's job responsibility falling within the area of civil and employment laws. The above dictates that the investigation officer professional activity shall belong to the field type of-based work and that of notaries public is supposed to be office-based. On the basis of the above, there should be a difference in the way the investigation officers and notaries public are taught and trained, with regard to contents of the educational programme, due to differences existing in professional knowledge and skills to be acquired by either of the above lawyers. Substantial differences can also be found in other law professions, such as judges, attorneys, legal advisers, and prosecutors. Thus, the situation we are facing makes it impossible to arrive at a teaching/learning outcome which would be the same for all professions offered by law universities. Above all, some discrepancies can be found in job responsibilities exercised by those belonging to the same law profession. As an example, those attorneys who specialize in different law spheres, such as those falling within the employment, civil, criminal, and international laws, can be engaged in one of the above areas of activity. It is believed that there shall be a standard developed for the law teaching/learning process at least at the bachelor's grade stage, with the standard's contents to be used for core educational subjects. With this done, it will be the student's personal responsibility to decide on the list of elective academic disciplines to be chosen for study, with the university's suggestions and advice taken into account.

There is another problem referring to the function of certain law professions, which has to be exercised socially on individual basis. The lawyer's purpose is to prevent potential infringement of law and provide protection for those violating the laws in effect. With dispute between the prosecutor and the attorney being a common arbitral procedure, the law sets only one opinion right. Very common nowadays are disputes held among lawyers who represent rights of various legal entities and individuals. Under these circumstances, lawyers not only have to be knowledgeable about the law, but shall also possess skill in applying it. Possession of that skill is not to be anticipated from

ordinary citizens, even those whose position is crime-free, with their being unable to withstand a government-owned or private legal entity in the person of a full-time or part-time lawyer. Cases like these turn out to be quite common for utility, banking and warranty-based consumer goods repair services and areas where some other services are provided. It may happen that, under the above circumstances, lawyers can perform their professional functions in an anti-social manner. Law universities are not able to keep their students from improperly covering their personal interests in questionable cases during their post-graduate professional activities. Apart from the above, the university's high reputation is usually built by those graduates of its who skilfully and successfully withstand the human rights protection system, being doubtful and successful followers of the directions and assignments made by their influential and wealthy employers and superiors. Therefore, one of the tasks the law universities are to be assigned with shall be turning their graduates into those who will meet high standards of social morality, be able to fit the community demands and perform their social functions in a proper manner. Morality cannot be taught and learnt as an educational discipline but have to be a matter of breeding done during self-learning period. Apart from the above, the self-learning activities can facilitate and contribute to creation in their students such features as tolerance toward their mates and opponents, as well as ability to recognise one's being wrong, disposition towards using fair ways to resolve conflicts, and the like. Creation of the above and some other features with the students shall be under close surveillance and observation of those with the university who are responsible for or involved in getting the students' self-learning activities managed, even in cases where those features are not included in the university educational standards.

Next from the series of the problems belonging to the above category is the one of the lawyer's professional competencies being dependent upon the national law. One of the problem's integral part is that there is no way to develop a multi-national standard for teaching law students, due to discrepancies found in laws used by different nations. Even if a multi-national teaching/learning standard has been developed for law universities, knowledge and skills acquired by their graduated should fit the law in force in their home country. In these conditions, an active position of the higher education authorities of each member-country shall be required towards developing such academic standards. Out of the two law specialties, *Jurisprudence* and *Law Protection Activity*, offered by Ukrainian universities, approved by authorities are only the standards intended for bachelor's and master's grades in *Law Enforcement*. In these conditions, temporary academic standards should be developed by each university on its own. Another component part of the problem refers to the fact that any law will require some alterations and/or amendments once in a while. Therefore, the law in question shall be considered as one which is subject to change, rather than stable. This does not allow keeping stuck to the same student professional competences by their contents. As examples of substantial changes in selection of professional knowledge and performance, some situations can be used. One of them refers to getting a bill passed in Ukraine, regarding amendments to be made to the Law Code and Pension Code of Ukraine. With this done, investigation officers and experts in Labour Law had to get

back to learning their target academic disciplines. As for the law universities, they had to revise relevant textbooks, syllabi, practice class guidelines and other academic items.

Different approaches being applied to a list of the academic subjects have raised still other problem. The point is that contained in the syllabi intended for lawyers and other specialties, along with core disciplines, also are elective subjects being the student's and university's choice. Thus, two different approaches to making a list of elective subjects are developed and used. One of them is focused and based on the university's acting within and in compliance with its own methodological and teaching resources. By this is meant that there could be academic disciplines to be purposely kept in existence just for a professor's needs or because of availability of relevant textbooks or other academic materials in the university's library stock. This approach is based on subjective views on the elective subjects' curricula, although can be considered as reasonable due to less physical energy to be spent and lower monetary expenses to be incurred while making preparations for including this subject into the teaching process for a new academic year. Moreover, the above will predetermine a proper quality of the subject teaching process. The other approach is based on the rights given to some authority officers to elect to design their syllabi. Those officers are to be experts in the human rights protection area, often being heads of relevant faculty departments. Their being quite knowledgeable within their professional areas could assure that the syllabi they have designed will contain a high percentage of specialist topics. At the same time, the balance existing between specialist subjects and social, cultural, psychological disciplines well as some other components of the future lawyers' teaching process can be disturbed by the above. It should be remembered that the worldview of those with higher education is supposed to be substantially wider than that of highly specialised professionals. Apart from that, those of the latter, who are Master's degree holders, are to be able to monitor not only processes which occur within the area of their own professional interest and activity, but also those happening in some adjacent fields in order to find relevant links they are connected with, foresee future changes and trends, with systemic approaches used in most instances. Anyway, there is no way of creating systemic thinking with a professional on the basis of specialist subjects only. Therefore, selection of academic disciplines shall be done in compliance with applicable requirements of the teaching standards currently in effect, along with the nation's demand for increasing the existing number of lawyers, kept in mind to be adequately responded to. With this being done, the list of the above subjects shall be approved by a decision made jointly by representatives of all university's faculty departments.

There are a few self-learning management problems belonging to another category. These problems are caused by discrepancies existing between self-learning activities management systems employed by different law universities. One of problems belonging to this category is associated with certain approaches applied to the organisation of teaching/learning activities in civil universities and other educational institutions which offer academic programmes for future personnel of legal institutions. This makes it impossible to employ the same self-learning management system for all law students. Top management of civil educational institutions regulates classroom hours for their students on a schedule basis, with their self-learning activities to be

carried out in between times. This approach allows the students to acquire abilities in scheduling their learning activities, along with self-management and self-control measures used in a proper manner. As for military law educational institutions, their activities are organised similarly to those practiced by army facilities. It means that each student has his everyday routine activities scheduled to be strictly followed. This allows the institution's top management to be aware of a current location of each student and of duties he currently performs, i.e. the students' activities and behaviour turn out to be kept under a closer control. As to their self-learning practices, the students are only allowed to schedule them for their spare time offered by the institutional by-laws or the code of conduct. Restrictions and limitations the students are to be exposed to while doing their self-learning work will require higher efficiency and better organisation of the students' activities than it is usual for civil institutions, with methodological support to be substantially stronger, too. The future policeman should not use too much time to find relevant learning and methodological materials. Instead, he has to use appropriate samples, examples, algorithms and be provided with proper advice. Those responsible for managing and supervising the student's self-learning activities shall provide management of these activities in a proper manner.

There is still other problem among those caused by discrepancies between the systems used for teaching/learning process management by different education institutions. The problem is caused by differences existing between general management structures used in law educational institutions and those offering education in a number of other fields, with law programmes included. As an example of the latter we can consider an ordinary university where a law department or a bigger law division incorporated, with the university executive committee, headed by the university's chancellor, being the university management organ. Decisions issued by the committee refer to the university as a whole, dictate terms and conditions for the teaching processes to be offered, but never deals with any specific issues related to each particular specialty. Creation of conditions applicable to each specialty will fall within responsibilities of the relevant university's division or faculty department. As for the law university's executive committee, it turns out to be in the position which is closer to the teaching/learning process. As a rule, the student enrolment of such universities appear to be smaller, therefore their executive committees are able to provide monitoring of the teaching process not only on a department or year-of-study basis, but also by each student group. The university teaching staff becomes closer to the university top management. This allows greater flexibility in managing the student self-learning activities done by specialised law educational institutions as compared to those offering multi-field education with their management systems being less active and more inertial to an extent that does not allow them to meet specific needs of such organs of management as a particular faculty department or even a professor. Equalization of the possibilities for self-learning activities management, which exist in both types of the educational institutions, can be done only by redistributing authorities in high levels of the multi-field universities management, with the university top management transferring some of their powers to the managers of their law faculties or bigger law divisions. The latter will result in the top management's lower impact on the

teaching/learning process as such. The above authorities shall refer to approval of the teaching standards, allocation of funds intended for self-learning purposes, incentive measures towards particular management organs, and so forth.

The third-category problems are associated with imperfection of methodology applied to the management of the law students self-learning activities. The first problem belonging to that category is caused by insufficient interaction existing among the dean's offices, faculty departments and students, with the responsibility for the teaching/learning process outcome being actually placed on the students. Being exposed to and dependent upon organisational, technical and methodological problems existing within their immediate environment, the students will have to be expelled from the university in case they do not follow the university academic requirements and/or bylaws. Due to the above conditions being not created by the students themselves, their responsibility for the learning outcome's being improperly low shall be shared with the dean and the professors. To find a way out of the situation, specific job descriptions shall be developed and approved for each of those involved in the self-learning activities management, with appropriate responsibilities measured and formulated. The faculty dean shall provide all conditions which will allow the professors to schedule the student self-learning activities on each topic or subject, to develop assignments and appropriate practice guidelines. Apart from the above, the dean has to create all conditions required for the students to carry out the assignments. By that, provision of classrooms or study rooms, purchase appropriate literature, etc. shall be meant. The professor's responsibility shall cover timely provision of full-scope assignments, self-learning methodological guidelines for the students as well as opportunity for the student-professor feedback-based communication.

Another problem of the same category is associated with the fact that, in the professional, pedagogic literature, the classroom activities are given much more attention than those, self-learning purposed, to be held outside the classroom. Therefore, no theory-oriented pedagogic basis has been developed for the out-of-the classroom activities, with the teachers having to exercise their pedagogic activity just on their own and their colleagues' experience-based understanding and skill. As a result, development of target teaching methods has to be undergone, with self-learning components included. In the Donetsk University of Law, acting under the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, a relevant pedagogic method has been built [3]. Covered by this method are following stages: one of designing content of each particular academic subject; one of scheduling student's workload by hour; one of formulating pedagogical objectives for each self-learning activity by module; one of developing self-learning assignments; one of finding proper feedback principles; one of monitoring students' self-learning activities, with the results checked; and, finally, the stage of designing practice guidelines intended for self-learning activities.

The fourth category of problems is connected with the management of the law students' self-learning activities. The problem includes a number of smaller ones caused by individual needs of each party involved in the teaching/learning process being not dealt with. As for the professor's needs, his/her two-way professional activities shall be kept in mind due to the teacher's acting a lawyer and a teacher at the same time.

Anyway, it shall be noted that neither serious experience nor scientific and/or research accomplishments would provide the teacher with necessary pedagogy education. Therefore, every professor of law academic disciplines needs to acquire certain knowledge about methods, techniques, teaching aids, and design methodologies intended for the system of the students' self-learning activities. The main purpose of the system becomes to conduct study courses, seminars, workshops, conferences, and meetings for the teachers, with these events being focused on general pedagogy training and discussion of specific problems associated with the students' self-learning activities.

The students' demands and needs may differ. Nevertheless, most important of those is believed to be the achievement of high quality for the self-learning processes, to be based on skills initially possessed by the law students. The point for that is the fact that those having no skills in performing learning tasks appear to be unable for successful self-learning activity. This problem is not going to be caused by the student's insufficient initial learning resource, but occurs due to his/her being not trained in reading books, learning texts by rote, doing written assignments, etc. On the basis of the above, the system of the self-learning activities' management shall include students' acquisition of their learning skills by means of conduction of special-purpose classes, and/or during classes on core academic subjects. The above is especially important for the first-year students, although, after a while, acquisition of new learning skills and/or those of substantially greater complexity will be required from the students. This is going to be caused by increasingly growing complexity of the self-learning assignments.

Conclusions

On the basis of the above, the nature and contents of the problems belonging to the above four categories have been identified in the course of the present investigation. As a result of the problems' assessment and survey, creation of a system intended for the management of the students' self-learning activities has been proved necessary. One of the system's goals shall be to create conditions which will allow the students to achieve a proper outcome, as planned. The system should also fit and be in compliance with educational procedures, bylaws and routine events used by the educational institution, including the methodology of designing and management of the student self-learning activities. It also shall meet personal needs and demands of the teaching/learning process parties. The results arrived at during the present survey make it possible to begin working on finding core components of the system designed to manage the law students self-learning activities, along with functional features of those involved in its operation.

Bibliography

1. Christensen, Leah M., *The Power of Skills Training: A Study of Lawyering Skills Grades as the Strongest Predictor of Law School Success* (or in Other Words, it's Time for Legal Education to Get Serious About Skills Training if We Care About How Our Students Learn) // *St. John's Law Review*, Vol. 83, 2009, p. 795.

2. Kashkan G.V., Shakhova N.B., *Educational technology development for students' successful self-study learning* // Modern problems of science and education. – 2012. – № 5; URL: www.science-education.ru/105-7041.
3. Kucheryaviy A., Shelukhin M., Kadala V. and other, *Projecting of self-guided work of students of legal specialities*. – Donetsk, 2013. – 200 p. (in Ukrainian).
4. Lasso, Rogelio A., *Is Our Students Learning?: Using Assessments to Measure and Improve Law School Learning* (January 14, 2009). Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1327904> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1327904>.
5. Miller, Nelson P., *An Apprenticeship of Professional Identity: A Paradigm for Educating Lawyers*, 87 Michigan Bar Journal 20 (2008), pp. 20–23.
6. Sheldon, Kennon M. and Krieger Lawrence S., *Understanding the Negative Effects of Legal Education on Law Students: A Longitudinal Test of Self-Determination Theory* // Pers Soc Psychol Bull, June 2007; vol. 33, 6: pp. 883–897.
7. Schwartz M.H., *Teaching Law Students to be Self-Regulated Learners*, 2003, Michigan State DCL Law Review 447 (2003).
8. Жуков А.Е., *Организация самостоятельной работы студентов в высшей школе. Дидактические средства, технологии, программы*: [монография] / А.Е. Жуков, А.В. Симоненко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004, – 220 с.
9. Солдатенко М.М., *Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності*: Монографія / М.М. Солдатенко. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
10. Юридическая педагогика: *Учебник для студентов вузов* / за ред. В.Я. Кикотя, А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 895 с.
11. Яворська Г.Х., *Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України*: Монографія. – Одеса: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.

Andriy O. KUCHERYAVIY, PhD

Donetsk Law Institute

e-mail: ankuch@mail.ru

Projekty badawcze – narzędzia, metody

Wojciech OPARCIK, Tomasz SUŁKOWSKI

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Elektroniczne systemy ankietowania w badaniach naukowych

Electronic systems of conducting
a survey in scientific research

Słowa kluczowe: ankieta, kwestionariusz, technologie informatyczne, elektroniczne systemy ankietowania, narzędzia badawcze.

Key words: the survey, questionnaire, information technologies, electronic systems of conducting a survey, research tools.

Abstract

The paper presents the possibilities of using electronic systems of conducting a survey in research, some examples of such systems were presented. An analysis of „The system supporting research and development works” being used at the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom has been carried out, an example of the application of this system has been given and on that basis the conclusions on the effectiveness of this research method have been formulated.

Wprowadzenie

Szybki rozwój technologii informatycznych spowodował, że na każdym kroku działalności spotykamy się z jej obecnością. Często, gdy pomyślimy o jakimś jej zastosowaniu, możemy stwierdzić, że taką możliwość już mamy. W wielu przypadkach potrzebne rozwiązania są na wyciągnięcie ręki i nie wymagają dużych nakładów finansowych lub są dostępne do wykorzystania bezpłatnie.

Również w zakresie prowadzenia badań naukowych możemy znaleźć wiele narzędzi informatycznych wspomagających nasze działania na wielu etapach. Z czasem

o wielu z tych narzędzi można powiedzieć, że są dziś właściwie niezbędne w procesie prowadzonych badań.

W procesie prowadzenia badań mamy możliwość korzystania z wielu metod badawczych. Jedną z popularniejszych jest niewątpliwie korzystanie z kwestionariusza ankiety jako narzędzia badawczego. Do nowości nie należą już systemy, które możemy wykorzystać do przeprowadzenia takiego badania za pośrednictwem Internetu. Dostępne systemy elektronicznego ankietowania pozwalają zastąpić ankietowanie prowadzone z wykorzystaniem papierowych formularzy lub go wspomagać. Od dłuższego czasu oferta dostępnych narzędzi do prowadzenia badań ankietowych z wykorzystaniem sieci jest coraz większa. Systemy elektronicznego ankietowania oprócz zastosowania w badaniach naukowych mogą być wykorzystywane wszędzie tam, gdzie przeprowadzenie badań ankietowych jest niezbędne. Pojawiają się jednak pytania, czy takie systemy są skuteczne? Jaki odsetek wysłanych zaproszeń wraca do badacza w postaci wypełnionej ankiety? Czy w dobie „walki ze spamem” i chęcią uchronienia się przed niepotrzebną korespondencją elektroniczną wysłane zaproszenie do uczestnictwa w badaniu z góry skazane jest na to, że ostatecznie zostanie umieszczone „w koszu”? Czy ta metoda badań jest w stanie zastąpić badania prowadzone metoda wywiadu bezpośredniego?

1. Dostępne rozwiązania

Wpisując w wyszukiwarkę internetową hasła „Ankietowanie online” czy „System badań ankietowych”, uzyskamy wynik prezentujący nam wiele dostępnych rozwiązań. Są to platformy dostępne w ramach uczelni jak i systemy dla każdego.

Wszystkie dostępne systemy umożliwiają:

- Opracowanie narzędzia badawczego z reguły za pomocą specjalnego panelu pozwalającego na edycję pytań badawczych, wprowadzanie opisów wyjaśniających do pytań, organizację struktury ankiety (powiązania między poszczególnymi pytaniami), przygotowanie komunikatów dla respondentów (np. przypomnienia), oraz umieszczenie ankiety w sieci.
- Przeprowadzenie badania, a więc rozesłanie ankiety do respondentów na ich skrzynki pocztowe. Przesłany mail zawiera zaproszenie do wypełnienia ankiety oraz unikalny link do ankiety, wiążący respondenta z „jego” ankietą.
- Opracowanie wyników badania oraz ich eksport. W różnym zakresie istnieje możliwość automatycznego opracowania wyników już na poziomie samego systemu ankietowania. Jednakże gdy dostępne statystyki nie są wystarczające, istnieje możliwość eksportu wyników badań, np. w formacie MS Excel.

Poniżej przedstawiamy przykładowe serwisy internetowe dostępne dla każdego użytkownika sieci internet oferujące narzędzia do przeprowadzenia badań ankietowych:

- <http://www.ebadania.pl> – portal umożliwia bezpłatny dostęp do narzędzia oraz gwarantuje dostęp do wyniku badań tylko osobie ankietującej,

- <http://www.ankietaplus.pl> – serwis umożliwia w pewnym zakresie darmowe skorzystanie z sytemu. Dostęp do rozszerzonej oferty jest możliwy na zasadzie płatnego abonamentu; jest on zróżnicowany cenowo,
 - <http://webankieta.pl> – portal udostępnia wersję bezpłatną narzędzia do przeprowadzenia prostych badań ankietowych. Aby mieć możliwość skorzystania z dodatkowych funkcji, konieczne jest wykupienie abonamentu,
 - <http://www.formularze.eu> – komercyjny portal posiadający w ofercie kilka planów taryfowych różniących się między innymi ilością respondentów. W ofercie jest także darmowy pakiet umożliwiający wykonanie 3 ankiet do 50 respondentów,
 - <http://smartforms.pl> – system komercyjny. Udostępnia wersję demo w celu zapoznania się z możliwościami narzędzia. Umożliwia tworzenie i publikowanie w sieci formularzy oraz ankiet online,
 - <http://www.ankietka.pl> – zgodnie z zawartą informacją na stronie – największy polski serwis do tworzenia ankiet i testów. Oferowana usługa jest płatna.
- Również za granicą istnieje wiele systemów do elektronicznego ankietowania. Przykładem może być komercyjny serwis <https://www.surveymonkey.com/>

2. Informatyczny system wspomagania badań i prac projektowych – doświadczenia ITeE – PIB

Wiele uczelni czy instytutów badawczych wykorzystuje również własne systemy, które zostały stworzone od podstaw lub w jakimś stopniu wykorzystujące rozwiązania dostępne na warunkach wolnego oprogramowania. Tak jest w przypadku Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, gdzie wykorzystujemy **Informatyczny system wspomagania badań i prac projektowych**, bazujący na oprogramowaniu LimeSurvey – internetowym systemie ankiet, który w myśl definicji opublikowanej przez *Free Software Foundation* (FSF) rozpowszechniany jest na zasadach wolnego oprogramowania, a więc można go dowolnie wykorzystywać i modyfikować do własnych celów.

LimeSurvey napisany jest w języku PHP i wykorzystuje bazę danych MySQL, PostgreSQL lub MSSQL.

Opisywany system jest zainstalowany na serwerze Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu. Zarządzanie systemem ankietowania odbywa się poprzez przeglądarkę. Dostęp do systemu jest możliwy przez stronę internetową pod adresem <http://ankiety.itee.radom.pl/admin/admin.php>.

System zarządzania użytkownikami pozwala administratorowi przydzielać dowolne uprawnienia poszczególnym użytkownikom systemu pozwalające na:

- tworzenie ankiety,
- sprawdzanie integralności danych,
- tworzenie i usuwanie użytkowników,
- zarządzanie szablonami ankiet – edytowanie istniejących, tworzenie nowych, tworzenie, edytowanie i usuwanie etykiet.

Na rysunku 1 przedstawiono pierwszy etap tworzenia nowej ankiety w **Informacyjny system wspomagania badań i prac projektowych**, opartym na oprogramowaniu LimeSurvey.

The screenshot shows the 'Utwórz, importuj lub kopij ankietę' (Create, import or copy survey) window in LimeSurvey. The 'Podstawowe' (Basic) tab is selected. The form includes fields for: 'Podstawowy język' (Basic language) set to 'Polski'; 'Tytuł' (Title) and 'Opis' (Description) text areas with rich text editors; 'Wiadomość powitalna' (Welcome message) and 'Wiadomość końcowa' (End message) text areas with rich text editors; and administrative contact information including 'Administrator', 'Email administratora', 'Email dla zwrotów', and 'Faks do'. A 'Zapisz ankietę' (Save survey) button is at the bottom.

Rys. 1. Tworzenie nowej ankiety (dane podstawowe)

Dostęp do systemu jest zabezpieczony hasłem, co zapewnia ochronę użytkowników i przeciwdziała nieautoryzowanemu dostępowi. Każdy użytkownik może posiadać swoje niezależne konto i inni użytkownicy nie mogą podglądać jego ankiet na etapie projektowania.

Rozwiązania systemowe umożliwiają także tworzenie grup roboczych na potrzeby określonego projektu, w którym ta grupa użytkowników posiadających różne kompetencje i uprawnienia pracuje nad wspólnym projektem narzędzia badawczego.

Niezwykle przydatną funkcją jest możliwość gromadzenia pytań w grupy oraz tworzenie relacji między pytaniami i grupami, tworzenie pytań warunkowych. Umożliwia to realizację praktycznie każdego, założonego wcześniej scenariusza badań. Przydatne są również narzędzia umożliwiające zautomatyzowanie wybranych czynności podczas prowadzenia badań:

- publikowanie ankiety,
- korespondencję seryjną z respondentami,
- generowanie linków do ankiety, aby każdy z respondentów otrzymał jeden, tylko jemu dedykowany link do ankiety,
- definiowanie kryteriów czasowych dla poszczególnych pytań lub całej ankiety,

- bieżący podgląd liczby wypełnionych ankiet oraz wyników poszczególnych ankiet,
- drukowanie stworzonej w systemie ankiety,
- eksportowanie ankiety do pliku PDF,
- eksportowanie wyników badań do formatu Ms Excel,
- generowanie automatycznych statystyk.

Użytkownicy, opracowując narzędzie badawcze mogą skorzystać z szerokiego wyboru różnych typów pytań:

- pytania wielokrotnego wyboru,
- pytania zawierające pole tekstowe,
- pytania zawierające listy rozwijane,
- pytania zawierające pola wprowadzania liczb,
- pytania zawierające suwak,
- pytania typu tak/nie.

Pytania mogą być ułożone na dwuwymiarowej macierzy, z możliwością oparcia pytań jednej osi o pytania na drugiej osi. Pytania mogą zależeć od wyników innych pytań. Na przykład respondent może zostać zapytany o środki transportu używane w dojazdach, jeśli pytany odpowiedział twierdząco na pytanie o posiadanie pracy.

Udostępnione narzędzia służące zarządzaniu kontami respondentów umożliwiają:

- import listy nazw i adresów email uczestników badania (z pliku CSV lub kwerendy LDAP) albo dodawanie/usuwanie pojedynczych uczestników;
- wygenerowanie unikalnych numerów token dla każdego uczestnika;
- wysłanie e-maila zapraszającego do wzięcia udziału w badaniu do każdej osoby z listy, grupowo lub indywidualnie;
- wysłanie e-maila z przypomnieniem o badaniu do każdej osoby z listy, która jeszcze nie wzięła udziału w badaniu, grupowo lub indywidualnie;
- śledzenie kto z listy uczestników wziął udział w badaniu;
- ograniczenie dostępu osobom, które nie posiadają tokenu, i tym, których token został już wykorzystany.

Wykorzystany system ankietowy umożliwia również zdefiniowanie ankiety jako „publicznej”. W takiej konfiguracji użytkownicy samodzielnie dokonują rejestracji w systemie, a na podany podczas rejestracji mail wysyłany jest automatycznie unikalny numer token, na podstawie którego użytkownik otrzymuje dostęp do ankiety. Dla zabezpieczenia badań przed rejestracją robotów internetowych, we wszystkich formularzach zapisu i wczytywania wykorzystywany jest filtr captcha.

3. Przykład wykorzystania

W ramach realizowanych prac badawczych wykorzystaliśmy zaprezentowane narzędzie do wspomagania badań ankietowych prowadzonych metodą tradycyjną, czyli za pomocą kwestionariuszy papierowych. Przed przystąpieniem do badania założono, że badanie będzie przeprowadzone w ciągu 10 dni, co było 3 razy krótszym czasem, niż przyjętym do badań metodą tradycyjną.

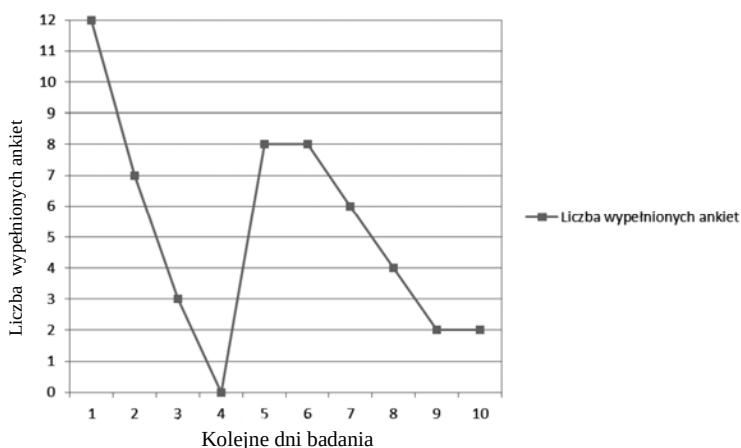
Jednocześnie w trakcie tych badań postanowiono zbadać efektywność badań ankietowych prowadzonych za pomocą elektronicznego systemu ankietowania w procesie badawczym.

Do badań wytypowano 122 instytucje, z ich przedstawicielami skontaktowano się telefonicznie. Podczas rozmowy ankieterzy przekazywali informacje o celu projektu, w ramach którego prowadzone są badania, celu badań oraz metodzie prowadzenia badania. Po uzyskaniu zgody, na podany podczas rozmowy adres mailowy wysyłano informację – zaproszenie do badań. W każdej wysłanej informacji zamieszczono indywidualny link do ankiety, po wypełnieniu ankiety uniemożliwiał on ponowne wejście do systemu i wypełnienie ankiety przez tę samą instytucję.

Ankiety wypełniły łącznie 52 osoby: 22 w pierwszych 3 dniach od daty otrzymania zaproszenia do badań, następnych 30 wypełnionych ankiet otrzymaliśmy dopiero po wysłaniu do respondentów przypomnienia o trwającym badaniu. W wysłanej wiadomości, obok linku do ankiety, znajdował się również link, z którego mogły skorzystać te osoby, które zmieniły zdanie i pomimo pierwotnej deklaracji postanowiły zrezygnować z uczestnictwa w badaniu. Z tej możliwości, na 122 wysłanych zaproszeń, skorzystały zaledwie 3 osoby.

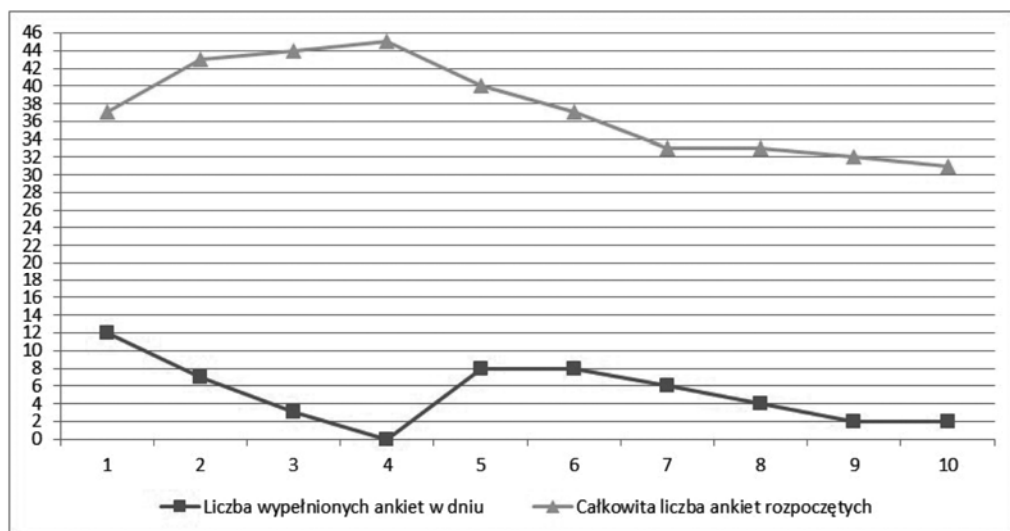
Zaproszenie do badań oraz przypomnienie o wypełnieniu ankiety wysyłano, korzystając z automatycznych narzędzi programu, z częścią respondentów kontaktowano się telefonicznie, podczas rozmowy ankieterzy, powołując się na wysłane zaproszenie do badań, przypominali o badaniach.

Jak widać na poniższym wykresie, największy zwrot wypełnionych ankiet otrzymaliśmy pierwszego dnia po wysłaniu zaproszenia i danych z dostępem do ankiety. Liczba wypełnionych ankiet każdego następnego dnia sukcesywnie malała, by w czwartym dniu od udostępnienia ankiet do wypełnienia spaść do zera. Piątego dnia prowadzenia badań zaobserwowano ponowny wzrost wypełnionych liczby ankiet, co ma niewątpliwie związek z wysłaniem do respondentów ponownej informacji, w której przypomniano o prowadzonych badaniach.



Rys. 2. Dynamika wypełnienia ankiet w poszczególnych dniach

Przyjęta procedura postępowania podczas prowadzenia badań ankietowych z wykorzystaniem internetu potwierdza, że kontakt z respondentem nie może się tylko ograniczać do wysłania ankiety. Pozostawienie ankiety „samej sobie” spowoduje, że efektywność badania będzie niewielka. Konieczne jest przysyłanie respondentom informacji przypominających o wypełnieniu ankiety. Podyktowane jest to zapewne specyfiką takiego badania. Respondent po otrzymaniu zaproszenia do badań, nawet jeżeli było to ustalone z nim wcześniej, może stwierdzić, że wypełni ją później. Duża liczba maili, które trafiają do większości z nas, powoduje, że na liście wiadomości informacja o badaniach nie jest już widoczna i zapominamy o wypełnieniu ankiety. Ten sam mechanizm może również działać w przypadku częściowego wypełnienia ankiety z zamiarem jej skończenia w późniejszym terminie. Wydaje się, że w tym przypadku ankieta tradycyjna posiada pewną przewagę, gdyż leżąc na biurku respondenta, jest niejako z zasięgu wzroku.

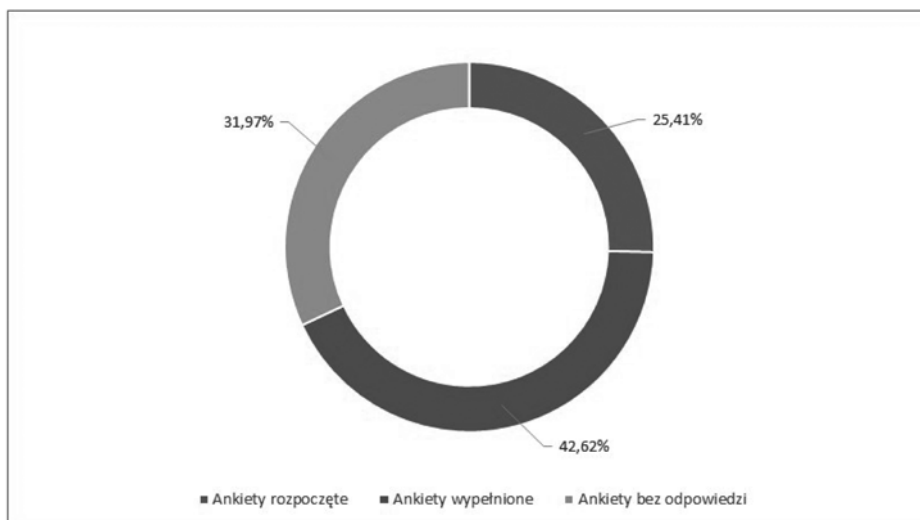


Rys. 3. Całkowita liczba ankiet rozpoczętych w odniesieniu do ankiet wypełnionych

Od pierwszego dnia prowadzenia badań w systemie rejestrowane były ankiety, których respondenci nie wypełniali do końca za pierwszym podejściem. Patrząc na wykres, zauważamy, że w pierwszej fazie ankietowania (do momentu wysłania przypomnienia) całkowita liczba ankiet niewypełnionych wzrasta, by osiągnąć poziom 45 sztuk w czwartym dniu badania.

Po wysłaniu przypomnienia całkowita liczba niewypełnionych ankiet ulega obniżeniu do ostatniego dnia badania. Istotne jest to, że od momentu wysłania przypomnienia żaden z respondentów nie pozostawił ankiety niewypełnionej. Każdy nowy respondent wypełniał ją w całości za pierwszym razem. 13 osób powróciło do wypeł-

niania już rozpoczętej ankiety i ją zakończyło. Można zatem powiedzieć, że forma przypomnienia aktywuje do wypełnienia tych respondentów, którzy są zdecydowani wypełnić ankietę w całości.



Rys. 4. Rozkład procentowy efektywności badania

W wyniku przeprowadzenia badań w ciągu 10 dni uzyskano ponad 42% zwrot całkowicie wypełnionych ankiet, co należy uznać za dobry wynik, biorąc pod uwagę zwykle społeczną niechęć do wypełniania tego rodzaju kwestionariuszy. Jeżeli uwzględnimy jeszcze, że ponad 31% respondentów podjęło próbę wypełnienia ankiety, to da nam w sumie prawie 75% aktywnych uczestników badania.

Jeżeli dokonamy analizy stopnia wypełnienia nieukończonych ankiet, to okazuje się, że jeden element ankiety zniechęcił wielu respondentów do wypełnienia jej w całości. Otóż 15 respondentów nie wypełniło metryczki ankiety, w której należało podać dane charakteryzujące instytucję, w której respondent pracuje. Stanowi to 12,3% całkowitej liczby respondentów oraz prawie 50% wszystkich rozpoczętych a niedokończonych ankiet. Jest to oczywisty dowód na to, że wiele osób jest szczególnie wrażliwych na konieczność podawania jakichkolwiek informacji identyfikacyjnych.

Podsumowanie

Stosowanie w badaniach naukowych elektronicznych systemów ankietowania jest jak najbardziej uzasadnione. W przedstawionym przypadku uzyskano potwierdzenie, że badania takie przebiegają dużo szybciej niż w przypadku badań metodą tradycyjną, a efektywność ich jest bardzo duża. W ciągu 10 dni badania uzyskano ponad

42-procentowy zwrot wypełnionych ankiet. Można by się zastanawiać, czy zwiększenie ilości przypomnień skutkowałoby zwiększeniem efektywności badania. Naszym zdaniem efekt takiego działania mógłby być znikomy. Wielokrotne przypominanie powodowałoby prawdopodobnie odczucie u respondentów nachalnego działania ze strony badającego i uruchamiałoby postawę obronną respondenta. Takie działania mogłyby jednocześnie powodować jego zniechęcenie do współpracy w późniejszym okresie.

Przedstawione wyniki pokazały, że rozesłane zaproszenia do wzięcia udziału w badaniu nie „wylądowały w koszu”, blisko 75% respondentów w różnym stopniu miało styczność z przesłanym formularzem ankiety. Uważamy, że możliwe to było dzięki wcześniejszemu uzgodnieniu wysłania takiego maila z prośbą o wzięcie udziału w badaniu. Należy zaznaczyć, że już w trakcie rozmowy niektórzy respondenci pytali o formę wypełnienia ankiety i możliwość wypełnienia jej za pośrednictwem internetu najbardziej im odpowiadała. Była ona dla nich mniej kłopotliwa niż w przypadku wersji papierowej.

Bibliografia

1. http://manual.limesurvey.org/wiki/LimeSurvey_Manual [dostęp 24.10.2013 r.].
2. http://www.ankietki.com/images/raport_badania_w_internecie.pdf [dostęp 24.10.2013 r.].
3. Szpunar M., *Internet w procesie realizacji badań*, Adam Marszałek, 2010.
4. Mącik R., *Wykorzystanie Internetu w badaniach marketingowych*, Wyd. UMCS, Lublin 2005.
5. Galesic M., Bosnjak M.: *Effects of Questionnaire Length on Participation and Indicators of Response Quality in a Web Survey*. Public Opinion Quarterly, Vol. 73, No. 2.
6. Pohjanpaa K., Jarvensivu M.: *The comparability of Don't Know answers between CATI and CAWI modes*. European survey research associaton conference 2013, ESRA, Ljubljana, 2013.

mgr Wojciech OPARCIK, mgr inż. Tomasz SUŁKOWSKI

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki

wojciech.oparcik@itee.radom.pl

tomasz.sulkowski@itee.radom.pl

Metodyka kwalifikacji ekspertów w projektach badawczych z zastosowaniem analizy hierarchicznej AHP

Expert qualification method for research projects
by applying Analytic Hierarchy Process AHP

Słowa kluczowe: ocena kwalifikacji i kompetencji, AHP, kwalifikacja ekspertów, kryteria oceny, zarządzanie projektem badawczym.

Key words: assessment of qualifications and competencies, AHP, expert's qualification, assessment criteria, research project management.

Abstract

The management of research project is a complex decision making process that involves a number of problems. At initial phase of research project, the management team is faced with the necessity of expert elicitation and qualification. Because experts play an especially important role in innovative research projects, the assessment of qualifications and competencies needs the objective and effective systematic method based on multi-criteria approach. The paper presents the method for expert elicitation and qualification by applying the Analytic Hierarchy Process (AHP). The method includes different sets of criteria for qualification of experts in science area and industry area. The judgments were carried out through pairwise comparisons of candidates for each criterion. The calculation procedure with the use of Excel was presented in the case study. Results obtained in this study indicate that developed method is capable of improving the effectiveness of the expert qualification process.

Wprowadzenie

Zarządzanie projektem badawczym jest złożonym procesem decyzyjnym wymagającym uwzględnienia licznych wieloaspektowych problemów występujących w następujących głównych obszarach: organizacyjnym, ekonomicznym, technologicznym. Jednym z zagadnień, którego znaczenie jest szczególnie ważne w fazie początkowej realizacji projektu jest dobór ekspertów, prezentujących wybitną wiedzę teoretyczną i praktyczną w danej dziedzinie, których zadaniem jest merytoryczne wspomaganie wykonawców prac. Dobór ekspertów jest czynnikiem silnie oddziałującym na sam proces realizacji projektu oraz determinującym w znacznym stopniu uzyskane rezultaty. Konsekwencje właściwego lub błędnego doboru ekspertów oprócz tego, że dotyczą bezpośrednio danego przedsięwzięcia, mogą również mieć swoje istotne oddziaływanie w dalszym otoczeniu. Świadomość roli i znaczenia udziału eks-

pertów w projektach badawczych jest coraz większa, czego potwierdzeniem są wprowadzane i stosowane standardy zarządzania projektami i programami badawczymi, w których ustalone jest obligatoryjne włączanie ekspertów do zespołów realizujących zadania, jak również oceniających ich rezultaty. Obszary, w których stały udział ekspertów jest obecnie nieodzowny i szczególnie ważny, to w przede wszystkim badania naukowe i prace rozwojowe oraz edukacja, ze względu na często złożony interdyscyplinarny charakter realizowanych projektów.

Proces kwalifikacji ekspertów wymaga rozwiązania różnych problemów. Pierwszym z nich, w głównym stopniu wpływającym na przebieg i wyniki kwalifikacji, jest dobór kryteriów oceny. Metody doboru kryteriów i określania ich wag, jako niezależny problem badawczy są przedmiotem wielu prac (Afshari & Yusuff, 2012), (Vaidya & Kumar, 2006). W sformalizowanych procedurach kwalifikacji kryteria są zdefiniowane i prezentowane najczęściej w postaci listy wymagań. Dobór kryteriów w procesie oceny i kwalifikacji ekspertów w projektach badawczych powinien uwzględniać specyfikę ich zadań oraz szczególne wymagania ze strony kierujących projektem. Należą do nich, między innymi: interdyscyplinarna wiedza w danej dziedzinie, doświadczenie w pracach innowacyjnych i wdrożeniowych oraz doświadczenie eksperckie w pracach nad prognozowaniem, programowaniem lub oceną rozwoju wybranych dziedzin nauki i techniki. Podstawowymi źródłami informacji, umożliwiającymi wskazanie kandydatur, są bazy danych (np. Baza Nauki Polskiej) oraz rekomendacje środowiska naukowego i branż przemysłu. Kolejnym problemem jest sam proces oceny kandydatur, który pomimo ujęcia w formalne ramy procedur jest nadal wrażliwy na czynnik ludzki wyrażany poprzez subiektywny stosunek oceniającego do analizowanej kandydatury. Ograniczenie takich zjawisk umożliwia anonimowość kandydatur oraz oceny przeprowadzane niezależnie przez członków zespołu kwalifikującego. Stosowane obecnie metody kwalifikacji ekspertów w projektach badawczych w większości bazują na tradycyjnym podejściu, w którym nie wykorzystuje się zaawansowanych metod wielokryterialnych do wspomaganie decyzji. Natomiast liczne przykłady praktycznych zastosowań metod wielokryterialnych, w tym metody AHP, w zarządzaniu kadrami przedsiębiorstw potwierdzają ich niewątpliwe walory i decydujący wpływ na podwyższenie efektywności procesu wyboru najlepszych kandydatur.

Po przeprowadzeniu analizy problemu i studiach literaturowych autorzy pracy uznali, że istnieje możliwość wykorzystania metody AHP do wspomaganie procesu kwalifikacji ekspertów w projektach badawczych. W pracy zaprezentowano opracowaną metodykę kwalifikacji ekspertów, możliwości jej praktycznego zastosowania oraz procedurę kwalifikacji kandydatur na ekspertów z obszaru nauki i przemysłu na wybranym przykładzie.

1. Przegląd literatury

Metoda analizy hierarchicznej AHP (*Analytic Hierarchy Process*), od jej opracowania w roku 1980 (Saaty, 1990), jest przedmiotem licznych prac badawczych w obszarze obejmującym zarządzanie operacyjne i wielokryterialne metody podejmowania decyzji, a zarazem znajduje coraz więcej zastosowań praktycznych w wielu sferach

działalności człowieka. Główne cele prowadzonych badań koncentrują się na rozwijaniu i doskonaleniu metody AHP oraz weryfikacji jej potencjału w różnych aplikacjach. Szeroki przegląd publikacji naukowych poświęconych problematyce rozwoju i zastosowań metody AHP jest zaprezentowany w pracach (Ho, 2008), (Vaidya & Kumar, 2006). Wyniki przeprowadzonych analiz pokazują, że metoda AHP do wspomagania procesów podejmowania decyzji dotychczas stosowana była głównie w sektorze finansowym, edukacji, zarządzaniu, przemyśle, polityce społecznej i socjalnej. Wpływ na szybki rozwój zastosowań metody mają jej zalety: prosta zasada działania, łatwość aplikacji i elastyczność umożliwiające przystosowanie metody do różnych potrzeb. Ważną cechą metody AHP jest możliwość integracji z technikami programowania matematycznego i innymi metodami wielokryterialnymi. Przeprowadzona w pracy (Vaidya & Kumar, 2006) analiza przedstawia przykłady zastosowań metody AHP sklasyfikowanych według następujących realizowanych zadań: Selekcja, Ewaluacja, Analiza zysków i strat, Alokacja, Planowanie i rozwój, Wybór priorytetów, Podejmowanie decyzji. W licznej grupie zastosowań metody AHP w procesach selekcji (wyboru) pracowników wskazano m.in. obszary edukacji, inżynierii. Nie zidentyfikowano prac dotyczących problematyki kwalifikacji ekspertów w obszarze badań naukowych i prac rozwojowych. Przeprowadzona jednocześnie analiza terytorialna miejsc publikacji prac pokazuje na dominację USA, gdzie metoda AHP miała swój początek. Szybki rozwój badań ma obecnie miejsce w najbardziej rozwiniętych technologicznie krajach Azji. Nieliczne przykłady wykorzystania metody AHP w procesach wyboru wymagań edukacyjnych oraz do oceny nauczycieli akademickich omówiono w pracy (Ho, 2008). W procesie oceny pracowników dydaktycznych uczelni zastosowano macierze preferencji, w których były zamieszczone oceny porównawcze osób. Bliska zagadnieniu kwalifikacji ekspertów jest ocena i kwalifikacja osób na stanowiska menedżerów projektów realizowanych w przemyśle ze względu na zgodność lub podobieństwo części kryteriów wymagań. W trakcie przeprowadzonego przeglądu literatury nie zidentyfikowano prac przedstawiających rozwiązania w zakresie kwalifikacji menedżerów projektów. W pracy (Afshari & Yusuff, 2012) wskazano na brak systemowych rozwiązań wspomagających przedsiębiorstwa w procesach wyboru kandydatur na stanowiska menedżerów.

Problem opracowania systemowych rozwiązań w zakresie zintegrowanych metod oceny i kwalifikacji pracowników nabiera coraz większego znaczenia w kontekście realizowanych programów rozwoju innowacyjnej gospodarki opartej na wiedzy. Zgodnie z nimi, rozwojowi zaawansowanych technologii przemysłowych towarzyszą działania obejmujące opracowywanie i wdrażanie nowych programów kształcenia, których zadaniem jest zapewnienie przyszłej kadry specjalistów posiadających odpowiednie kwalifikacje. Narzędziem wspomagającym opracowywanie programów kształcenia są metodyki badania kwalifikacji i kompetencji w sektorze zaawansowanych technologii, w których wykorzystywane są m.in. ankiety służące do opracowania map kwalifikacji i kompetencji (Woźniak & Symela, 2011). Na obecnym etapie prac badawczych w tym obszarze nie są stosowane wielokryterialne metody oceny.

Przeprowadzanie operacji obliczeniowych w metodzie AHP umożliwiają programy komputerowe, wśród których najbardziej popularny jest komercyjny program *Expert Choice*.

2. Metodyka kwalifikacji ekspertów

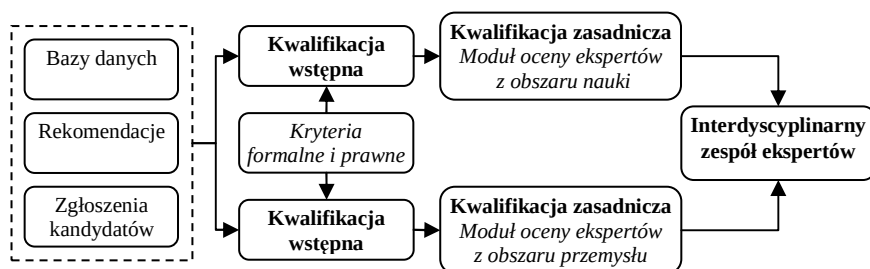
Proces kwalifikacji kandydatów na ekspertów do oceny rozwiązań innowacyjnych stanowi wielokryterialny problem decyzyjny, którego rozwiązanie wymaga zastosowania odpowiedniej metodyki uwzględniającej specyfikę problemu, umożliwiając osiągnięcie zasadniczego celu, jakim jest wybór najlepszych kandydatów.

Zidentyfikowano następujące najważniejsze cechy charakteryzujące problem kwalifikacji kandydatów na ekspertów:

- formułowane wstępnie wymagania dotyczące kandydatur tworzą zbiór zawierający elementy mierzalne i niemierzalne;
- znaczna część charakterystyk personalnych pracowników naukowych, jak również specjalistów z obszaru przemysłu ma charakter niemierzalny, stanowiąc zmienne lingwistyczne;
- pomiędzy poszczególnymi elementami charakterystyki personalnej występują złożone relacje, których skwantyfikowanie jest bardzo trudne;
- porównywanie zbliżonych w opisie werbalnym charakterystyk kandydatur jest w znacznym stopniu obciążone podejściem intuicyjnym i subiektywną oceną;
- ustalenie wag różnicujących znaczenie poszczególnych kryteriów oceny bez zastosowania podejścia systemowego może być przyczyną znacznych błędów w ocenie.

Po przeprowadzonej wstępnej analizie problemu oraz studiach wybranych publikacji prezentujących metody optymalizacji procesów decyzyjnych w zarządzaniu personalnym, w tym zarządzaniu projektami (Saaty, 1990), (Chen, 2009), (Adamus, 2011), (Michalski, 2011) przyjęto za zasadne wykorzystanie metody analizy hierarchicznej AHP do wspomagania realizacji procesu decyzyjnego.

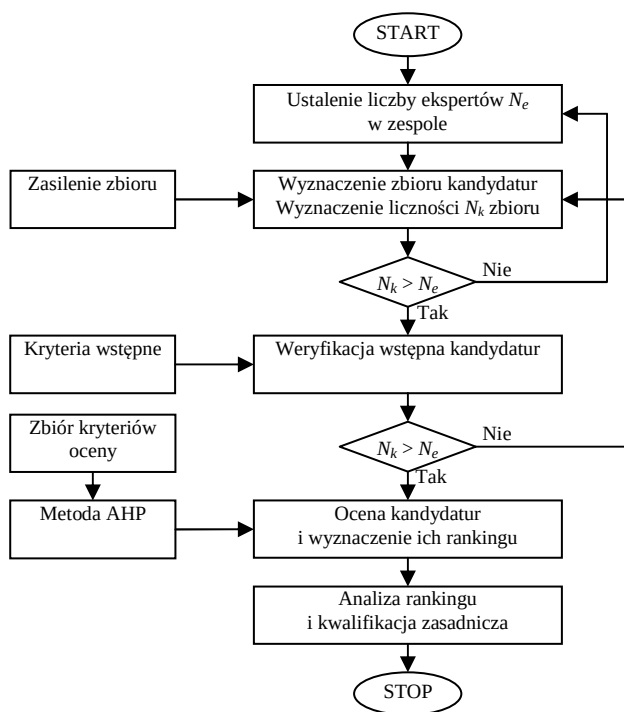
Schemat metodyki przedstawiono na rys. 1. W metodyce wyróżniono dwie niezależne procedury kwalifikacji ekspertów: z obszaru badań naukowych i prac rozwojowych oraz z obszaru przemysłu i przedsiębiorczości.



Rys. 1. Schemat ogólny metodyki kwalifikacji ekspertów do oceny rozwiązań innowacyjnych (opracowanie własne)

Zaplanowanym efektem końcowym procesu kwalifikacji jest wspólny zespół ekspertów oceniających rozwiązania innowacyjne. Ustalenie proporcji udziału ekspertów z obu grup w zespole może należeć do kompetencji kierownictwa realizowanego projektu lub programu badawczego. Źródłami informacji na etapie określania zbiorów kandydatów są przede wszystkim: bazy danych (np. baza Nauka Polska), rekomendacje przedłożone przez środowisko nauki i przemysłu oraz przez jednostkę realizującą projekt, zgłoszenia własne kandydatów w przypadku procedury konkursowej. Na schemacie wskazano etap kwalifikacji wstępnej poprzedzającej właściwy etap oceny kandydatów. Celem kwalifikacji wstępnej jest rezygnacja z kandydatur niespełniających kryteriów formalnych i prawnych.

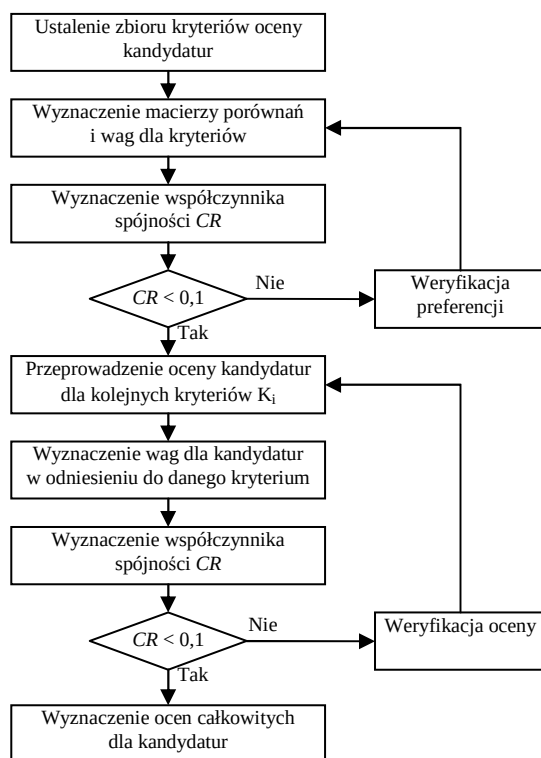
Schemat ogólny procedury kwalifikacji ekspertów przedstawiono na rys. 2. Procedury kwalifikacji dla obu grup ekspertów mają identyczną strukturę. Zastosowano w nich natomiast różne zbiory kryteriów oceny odpowiadające specyfice grup.



Rys. 2. Schemat ogólny procedury kwalifikacji ekspertów (opracowanie własne)

Ważnym zagadnieniem w procedurze kwalifikacji jest utworzenie zbioru kandydatur o liczności większej od przewidywanej liczby ekspertów zakwalifikowanych do zespołu oceniającego rozwiązania innowacyjne. Jest to warunek konieczny efektywności oceny z wykorzystaniem metody analizy hierarchicznej AHP. Jeżeli liczba kandydatur nie spełnia ustalonego warunku, należy powrócić do etapu tworzenia zbioru kandydatur. W sytuacji szczególnej, gdy nie ma możliwości utworzenia odpowiednio liczego zbioru kandydatur, należy rozważyć zmniejszenie planowanej liczby ekspertów.

Procedura szczegółowa oceny kandydatur jest przedstawiona na rys. 3. W ocenie wykorzystywana jest metoda analizy hierarchicznej AHP (*Analytic Hierachy Process*) (Saaty, 1990). Jest to metoda heurystyczna wspomagająca proces wyboru rozwiązań w przypadku wielokryterialnych problemów decyzyjnych przez zastosowanie porównań parami elementów analizowanego zbioru. Proces oceny kandydatur w ustalonym zbiorze w odniesieniu do przyjętego zestawu kryteriów i rankingowania ocen jest prowadzony według procedury określonej w metodzie AHP, podzielonej na kolejne etapy. Po ustaleniu zbioru kryteriów oceny tworzona jest macierz porównań. Preferencje dla kryteriów są ustalane poprzez porównanie parami. Na podstawie wartości preferencji wyznaczane są wagi dla kryteriów. Macierz kryteriów podlega weryfikacji poprzez sprawdzenie wartości współczynnika spójności, który zgodnie z wytycznymi autora metody (Saaty) powinien być mniejszy od 0,1. W przypadku przekroczenia tej wartości zaleca się ponowne przeanalizowanie wprowadzonych do macierzy wartości preferencji i ich skorygowanie. Następnie przeprowadzona zostaje ocena poszczególnych kandydatur i wyznaczenie wag w odniesieniu do dalszych kryteriów. Kolejne macierze porównań podlegają weryfikacji przez sprawdzenie wartości współczynnika spójności. Po wyznaczeniu wartości wszystkich wag częściowych obliczane są wartości ocen całkowitych dla kandydatur w odniesieniu do zbioru kryteriów.



Rys. 3. Schemat procedury szczegółowej oceny ekspertów (opracowanie własne)

Kryteria oceny ekspertów zdefiniowano, wykorzystując wiedzę ekspercką oraz doświadczenia praktyczne pracowników naukowych ITeE – PIB stanowiące efekt zrealizowanych licznych prac badawczych i rozwojowych, w szczególności w ramach Programu Strategicznego POIG pn. „Innowacyjne systemy wspomagania technicznego zrównoważonego rozwoju gospodarki” i Programu Wieloletniego PW-004 pn. „Doskonalenie systemów rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji w latach 2004–2008”, a także wyniki analizy publikacji naukowych dotyczących zagadnień transformacji wiedzy, transferu rozwiązań innowacyjnych do praktyki oraz zarządzania projektami badawczymi (Mazurkiewicz, et al., 2011), (Belina, et al., 2012), (Mazurkiewicz, Poteralska, 2012).

Ustalono następujące zbiory kryteriów oceny z podziałem na ekspertów z obszaru nauki i ekspertów z obszaru przemysłu:

Kryteria oceny eksperta z obszaru nauki:

1. Osiągnięcia naukowe w danej dziedzinie (z uwzględnieniem liczby publikacji naukowych, wystąpień konferencyjnych).
2. Doświadczenie w realizacji projektów badawczych w danym obszarze wiedzy (liczba i rodzaj zrealizowanych projektów badawczych krajowych i międzynarodowych).
3. Doświadczenie w pracach innowacyjnych i wdrożeniowych (zrealizowane wdrożenia, uzyskane patenty).
4. Poziom interdyscyplinarności posiadanej wiedzy i doświadczenie w pracach interdyscyplinarnych.
5. Doświadczenie we współpracy z przemysłem.
6. Doświadczenie eksperckie w pracach nad prognozowaniem, programowaniem lub oceną rozwoju wybranych dziedzin nauki i techniki.
7. Umiejętność wykorzystywania nowoczesnych metod ekspertowych w praktyce.
8. Członkostwo w organizacjach i stowarzyszeniach naukowych i zawodowych związanych z danym obszarem wiedzy.
9. Gotowość do współpracy w okresie realizacji projektu (dyspozycyjność).

Kryteria oceny eksperta z obszaru przemysłu:

1. Osiągnięcia zawodowe (pełnione funkcje, doświadczenia i osiągnięcia gospodarcze).
2. Doświadczenie w pracach innowacyjnych i wdrożeniowych (zrealizowane wdrożenia, uzyskane patenty).
3. Poziom interdyscyplinarności posiadanej wiedzy i doświadczenie w pracach interdyscyplinarnych.
4. Doświadczenie we współpracy z jednostkami naukowo-badawczymi.
5. Doświadczenie eksperckie w pracach nad prognozowaniem, programowaniem lub oceną rozwoju wybranych dziedzin nauki i techniki.
6. Umiejętność wykorzystywania nowoczesnych metod ekspertowych w praktyce.
7. Członkostwo w organizacjach i stowarzyszeniach naukowych i zawodowych związanych z danym obszarem wiedzy.
8. Gotowość do współpracy w okresie realizacji projektu (dyspozycyjność).

W celu wyznaczenia wag przyjętych kryteriów oceny ekspertów z obszaru nauki utworzono macierz porównań (tab. 1). Postępując zgodnie z procedurą określoną w metodzie AHP, przeprowadzono porównanie poszczególnych par kryteriów i nadano wartości preferencji w komórkach macierzy, korzystając ze skali preferencji Saaty'ego (tab. 2).

Tabela 1. Macierz porównań dla kryteriów oceny ekspertów z obszaru nauki (opracowanie własne)

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	Wektor priorytetu
K1	1	2	2	3	4	3	7	7	7	0,267
K2	1/2	1	1	2	3	2	7	7	7	0,188
K3	1/2	1	1	2	4	2	5	7	7	0,187
K4	1/3	1/2	1/2	1	2	1	5	5	5	0,113
K5	1/4	1/3	1/4	1/2	1	1	3	5	3	0,074
K6	1/3	1/2	1/2	1	1	1	2	5	3	0,089
K7	1/7	1/7	1/5	1/5	1/3	1/2	1	2	1/2	0,030
K8	1/7	1/7	1/7	1/5	1/5	1/5	1/2	1	1/2	0,021
K9	1/7	1/7	1/7	1/5	1/3	1/3	2	2	1	0,032

Tabela 2. Skala preferencji

Opis	Wartość preferencji
X jest równoważne Y	1
X ma trochę większe znaczenie niż Y	3
X ma wyraźnie większe znaczenie niż Y	5
X ma zdecydowanie większe znaczenie niż Y	7
X ma ekstremalnie większe znaczenie niż Y	9
Wartości 2, 4, 6, 8 mogą być użyte do wyrażenia stanów pośrednich	

Symbole kryteriów K1÷K9 w macierzy odpowiadają zestawieniu kryteriów oceny ekspertów z obszaru nauki. Kolejne składowe wyznaczonego wektora priorytetu wyrażają wagi poszczególnych kryteriów. Spójność macierzy zweryfikowano, wyznaczając współczynnik spójności CR (*consistency ratio*) (Saaty, 1990). Uzyskana wartość współczynnika CR = 0,0259 jest mniejsza od wartości progowej 0,1, przyjętej w metodzie AHP, co jest potwierdzeniem zachowania spójności macierzy.

Postępując w sposób analogiczny, wyznaczono wagi kryteriów oceny ekspertów z obszaru przemysłu. W tym celu utworzono macierz porównań kryteriów (tab. 3). Symbole kryteriów K1÷K8 w macierzy odpowiadają zestawieniu kryteriów oceny ekspertów z obszaru przemysłu. Kolejne składowe wyznaczonego wektora priorytetu wyrażają wagi poszczególnych kryteriów. Wyznaczona wartość współczynnika spójności CR = 0,0303 potwierdziła zachowanie spójności macierzy.

Tabela 3. Macierz porównań dla kryteriów oceny ekspertów z obszaru przemysłu (opracowanie własne)

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	Wektor priorytetu
K1	1	2	2	5	3	7	7	7	0,307
K2	1/2	1	2	2	5	7	7	7	0,245
K3	1/2	1/2	1	2	2	5	5	5	0,162
K4	1/5	1/2	1/2	1	1	3	4	4	0,099
K5	1/3	1/5	1/2	1	1	2	5	2	0,084
K6	1/7	1/7	1/5	1/3	1/2	1	1	1/2	0,033
K7	1/7	1/7	1/5	1/4	1/5	1	1	1/2	0,028
K8	1/7	1/7	1/5	1/4	1/2	2	2	1	0,041

Ocena kandydatur polegała na porównywaniu kandydatur parami w odniesieniu do danego kryterium na podstawie analizy posiadanych charakterystyk, wynikających z opisów zawartych w dysponowanych źródłach informacji. Wybrana skrócona charakterystyka kandydatury jest przedstawiona w tabeli 4, gdzie litery: A, B, ..., G umownie oznaczają kandydatury zakwalifikowane do oceny. Pełna charakterystyka może być bardziej rozbudowana, uwzględniając różne elementy szczegółowe, które mogą być pomocne w ocenie porównawczej kandydatur.

Tabela 4. Skrócona charakterystyka kandydatur na ekspertów z obszaru nauki według przyjętych kryteriów (opracowanie własne)

Kryterium	Kandydatury			
	A	B	...	G
K1	Bardzo duże (liczba publikacji ponad 200, w tym 30 indeksowanych na Web of Science, liczne wystąpienia konferencyjne)	...	...	...
K2	Bardzo duże (udział w realizacji kilkunastu projektów badawczych, w tym 4 międzynarodowych)	...	...	...
K3	Duże (udział w realizacji kilku projektów o charakterze innowacyjnym, wdrożenia w obszarze nauki, kilka patentów)	...	...	...
K4	Średni (obejmujący 3 pokrewne dziedziny)	...	...	...
K5	Małe (udział w 2 wdrożeniach przemysłowych)	...	...	...
K6	Średnie (udział w 3 krajowych zespołach eksperckich)	...	...	...
K7	Średnia (uzyskana w ramach udziału w pracach eksperckich)	...	...	...
K8	Duże (członkostwo w międzynarodowych i krajowych organizacjach)	...	...	...
K9	Pełna (gotowość do udziału we wszystkich pracach zespołu ekspertów)	...	...	...

W celu przeprowadzenia oceny kandydatur tworzone są macierze porównań. W kolejnych wierszach i kolumnach macierzy umieszczone są kandydatury. W procesie oceny kandydatur porównuje się kandydaturę z danego wiersza z wybranymi kolejno kandydaturami w kolumnach. Ocena kandydatury (zgodnie ze skalą Saaty'ego) jest umieszczana w odpowiedniej komórce macierzy na przecięciu danego wiersza i kolumny. Wyznaczone w postaci wag składowe wektora priorytetu przedstawiają

oceny poszczególnych kandydatur w odniesieniu do rozpatrywanych kolejnych kryteriów K ze zbioru kryteriów {K1, K2, ..., K9}. Wyniki przeprowadzonej oceny kandydatur dla kryterium K1 przedstawiono w tabeli 5. Wyznaczona wartość współczynnika spójności CR, umieszczona pod macierzą, potwierdza zachowanie spójności macierzy.

Tabela 5. Macierz oceny kandydatur dla kryterium K1 – Osiągnięcia naukowe w danej dziedzinie (opracowanie własne)

K1	A	B	C	D	E	F	G	Wektor priorytetu
A	1	1	3	2	5	3	1	0,233
B	1	1	3	3	4	3	1	0,239
C	1/3	1/3	1	1	2	2	1/3	0,093
D	1/2	1/3	1	1	3	2	1/2	0,111
E	1/5	1/4	1/2	1/3	1	1/2	1/3	0,048
F	1/3	1/3	1/2	1/2	2	1	1/2	0,073
G	1	1	3	2	3	2	1	0,204

CR = 0,018 < 0,1

Utworzone macierze porównań kandydatur w odniesieniu do pozostałych kryteriów przedstawiono w układzie połączonym na rys. 4.

K2	A	B	C	D	E	F	G	Wektor priorytetu
A	1	2	3	3	2	3	1	0,251
B	1/2	1	2	2	2	2	1/2	0,156
C								
D								
E								
F								
G								
CR=0,0								
K3	A	B	C	D	E	F	G	Wektor priorytetu
A	1	2	3	4	5	3	2	0,315
B	1/2	1	2	3	3	2	1	0,186
C								
D								
E								
F								
G								
CR=0,0								
K4	A	B	C	D	E	F	G	Wektor priorytetu
A	1	1	1	2	5	2	1	0,191
B	1	1	2	2	5	2	2	0,233
C								
D								
E								
F								
G								
CR=0,0								
K5	A	B	C	D	E	F	G	Wektor priorytetu
A	1	1/2	1	2	3	1	2	0,167
B	2	1	2	2	5	2	3	0,283
C								
D								
E								
F								
G								
CR=0,0								
K6	A	B	C	D	E	F	G	Wektor priorytetu
A	1	1/2	2	1	3	1	1/2	0,132
B	2	1	3	2	5	2	1	0,247
C								
D								
E								
F								
G								
CR=0,0								
K7	A	B	C	D	E	F	G	Wektor priorytetu
A	1	1	2	1	2	1	1	0,167
B	1	1	2	1	2	1	1	0,167
C								
D								
E								
F								
G								
CR=0,0								
K8	A	B	C	D	E	F	G	Wektor priorytetu
A	1	1	2	3	5	1	1/2	0,178
B	1	1	2	2	6	1	1/2	0,172
C								
D								
E								
F								
G								
CR=0,0								
K9	A	B	C	D	E	F	G	Wektor priorytetu
A	1	1/3	1/2	1	1/2	1	1	0,092
B	3	1	1/2	3	3	3	3	0,261
C	2	2	1	3	1	1	1	0,188
D	1	1/3	1/3	1	1/2	1	1	0,087
E	2	1/3	1	2	1	2	2	0,167
F	1	1/3	1	1	1/2	1	1	0,102
G	1	1/3	1	1	1/2	1	1	0,102
CR=0,045 < 0,1								

Rys. 4. Kolejne macierze oceny kandydatur dla kryteriów K2÷K9 (opracowanie własne)

Utworzona macierz zbiorcza ocen w kolejnych wierszach zawiera wyznaczone uprzednio oceny kandydatur w odniesieniu do poszczególnych kryteriów (tab. 6). Uwzględniając wagi kryteriów, wyznaczono oceny całkowite kandydatur, które zostały przedstawione w ostatniej kolumnie macierzy. Na podstawie uzyskanych wyników ocen wyznaczono ranking kandydatur, zgodnie z którym najwyższą ocenę uzyskała kandydatura A (tab. 7). Z zestawienia wynika, że oceny kandydatur A, B i G znacząco przewyższają pozostałe. Ostateczny wybór kandydatur należy do kompetencji zespołu kierującego procesem kwalifikacji.

Tabela 6. Macierz ocen całkowitych dla kandydatur (opracowanie własne)

kryteria	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	Ocena
wagi	0,267	0,188	0,187	0,113	0,074	0,089	0,030	0,021	0,032	
A	0,233	0,251	0,315	0,191	0,167	0,132	0,167	0,178	0,092	0,225
B	0,237	0,156	0,186	0,233	0,283	0,247	0,167	0,172	0,261	0,213
C	0,094	0,085	0,123	0,202	0,158	0,101	0,092	0,103	0,188	0,118
D	0,112	0,085	0,071	0,102	0,106	0,118	0,167	0,077	0,087	0,098
E	0,048	0,105	0,055	0,039	0,065	0,047	0,079	0,034	0,167	0,065
F	0,075	0,082	0,105	0,093	0,129	0,102	0,151	0,172	0,102	0,096
G	0,204	0,236	0,144	0,140	0,091	0,254	0,177	0,264	0,102	0,185

Tabela 7. Ranking kandydatur

Ranking	Kandydatura	Ocena
1	A	0,225
2	B	0,213
3	G	0,185
4	C	0,118
5	D	0,098
6	F	0,096
7	E	0,065

Stosując analogiczną procedurę, realizowany jest proces oceny kandydatur na ekspertów z obszaru przemysłu. Uzyskane wyniki są podstawą do przeprowadzenia końcowej analizy i przedstawienia propozycji składu zespołu ekspertów.

Podstawowe zalety zaproponowanej metodyki kwalifikacji kandydatów na ekspertów do oceny rozwiązań innowacyjnych są następujące:

- możliwość zwiększenia efektywności procesu kwalifikacji przez zastosowanie podejścia systemowego i metody AHP do wspomagania podejmowania decyzji;
- ograniczenie czynników subiektywnych w procesie oceny;
- możliwość obiektywnej oceny kandydatur i wyboru najlepszych rozwiązań;
- elastyczna struktura systemu oceny umożliwiająca modyfikacje kryteriów i ich wag;
- wprowadzenie spójnego i jednolitego systemu względnych ocen kandydatur;
- możliwość utworzenia bazy ekspertów.

Wykorzystując w praktyce zaproponowaną metodykę, należy wziąć pod uwagę następujące ograniczenia i warunki stosowania:

- znajomość specyfiki metody AHP i zasad jej stosowania;
- założenie porównywalności kryteriów;
- ograniczenie maksymalnej liczby stosowanych kryteriów;
- wymóg zachowania spójności macierzy.

Zalecenie ograniczenia maksymalnej liczby kryteriów jest wynikiem przeprowadzonych analiz teoretycznych i studiów przypadku, których wnioski zaprezentowane zostały w publikacjach naukowych (Saaty, 1990). Twórca metody AHP ogranicza maksymalny wymiar macierzy do 15, proponując jednocześnie stosowanie liczby elementów poniżej 10. Znaczna liczba elementów macierzy może być przyczyną utraty spójności i niekonsekwencji porównań. W takich przypadkach zaleca się utworzenie struktury hierarchicznej i przyporządkowanie elementów w poziomach, ograniczając jednocześnie ich liczbę na danym poziomie. Takie podejście może być zastosowane w odniesieniu do kryteriów, które można uporządkować w strukturze dwupoziomowej z podziałem na kryteria główne i kryteria szczegółowe. Ważnym problemem jest sposób przeprowadzenia kwalifikacji dla grona wielu (przekraczając liczbę 10) ekspertów zapraszanych do współpracy w ramach programów strategicznych, w których zaplanowano realizację znacznej liczby projektów badawczych w różnych obszarach nauki i technologii. W takim przypadku zasadne jest przeprowadzenie procedur kwalifikacji w ramach mniej licznych grup przyporządkowanych do zdefiniowanych specjalistycznych obszarów problemowych i przeprowadzenie w ich ramach oceny, a następnie wytypowanie wyników najlepszych w skali całej grupy.

Algorytmy kalkulacyjne występujące w procedurach wyznaczania wektorów priorytetu i rankingu kandydatur w ramach metodyki zaimplementowano w programie Excel.

Wnioski

Przeprowadzone studia literaturowe wskazały na brak systemowych rozwiązań dotyczących procedur kwalifikacji ekspertów biorących udział w realizacji pojedynczych projektów badawczych oraz programów strategicznych. Zidentyfikowanymi głównymi problemami związanymi z kwalifikacją kandydatur są: dobór kryteriów kwalifikacji, ustalenie ich wag oraz ranking kandydatur. Zaproponowana metodyka umożliwia efektywne przeprowadzenie procesu kwalifikacji kandydatur, co potwierdzono w ramach zaprezentowanego przykładu. Ważnym elementem weryfikacji poprawności procesu tworzenia macierzy preferencji jest analiza współczynnika spójności macierzy. W przypadku gdy przewiduje się kwalifikację większej liczby ekspertów, proces oceny powinien być podzielony na grupy kandydatur o liczności poniżej 10.

Proponowane dalsze prace związane z doskonaleniem metodyki powinny obejmować opracowanie programu komputerowego umożliwiającego prowadzenie ocen i kwalifikacji ekspertów w trybie automatycznym, bez konieczności ingerencji w algorytmy obliczeniowe.

Bibliografia

1. Afshari A.R., Yusuff R.M. (2012), *Developing a Structural Method for Eliciting Criteria in Project Manager Selection*. Proceedings of the 2012 International Conference on Industrial Engineering and Operations Management, Istanbul, pp. 150–158.
2. Adamus W. (2011), *A contemporary method of employees assessment*. Proceedings of the International Symposium on the Analytic Hierarchy Process.
3. Belina B., Łopacińska L., Karsznia W.: *Commercial potential oriented evaluation of innovative products*. Maintenance Problems, 4/2012, pp. 23–32.
4. Chen P-C. (2009), *A Fuzzy Multiple Criteria Decision Making Model in Employee Recruitment*. IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security, Vol.9, No.7, pp.113–117.
5. Expert Choice. <http://expertchoice.com/>
6. Ho W. (2008), *Integrated analytic hierarchy process and its applications – A literature review*. European Journal of Operational Research 186, pp. 211–228.
7. Mazurkiewicz A., Karsznia W., Giesko T., Belina B.: *System operacyjny oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacyjnych rozwiązań w zakresie usług*. Problemy Eksploatacji 3/2011, s. 61–73.
8. Mazurkiewicz A., Poteralska B.: *System of a complex assessment of technological innovative solutions*. Maintenance Problems, 4/2012, pp. 5–22.
9. Michalski K.: *Wywiad ekspertowy w ocenie technologii. Problemy metodologiczne*. Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej nr 280. Zarządzanie i Marketing z. 18 (3/2011), s. 69–86.
10. Saaty T.L. (1990), *How to make a decision: Analytic Hierarchy Process*. European Journal of Operational Research 48, pp. 9–26.
11. Vaidya O.S., Kumar S. (2006), *Analytic hierarchy process: An overview of applications*. European Journal of Operational Research 169, pp. 1–29.
12. Woźniak I., Symela K., *Metodyka badania kwalifikacji i kompetencji w sektorze zaawansowanych technologii przemysłowych*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education, 4/2011, s. 100–108.

dr inż. Tomasz GIESKO

dr Beata BELINA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

tomasz.giesko@itee.radom.pl

beata.belina@itee.radom.pl

Osoby o niskich kwalifikacjach a uczenie się pozaformalne i nieformalne

Low-skilled people and nonformal and informal learning

Słowa kluczowe: uczenie się przez całe życie, kwalifikacje, edukacja pozaformalna i uczenie się nieformalne, kształcenie i szkolenie zawodowe, edukacyjne e-pakiety.

Key words: lifelong learning, qualifications, nonformal and informal learning, vocational education and training, educational e-packages.

Abstract

The paper presents experiences of partners (Poland, Romania, Italy) who in the years 2011–2012 carried out the Leonardo da Vinci project – Transfer of Innovations having an acronym SkillsUp. The Project promotes innovative methods of vocational education and training (VET) focusing on enhancing efficiency and attractiveness of teaching methods and bringing the learning effects closer to the needs and requirements of the labour market. The problems solved in the SkillsUp Project concentrate on linking the labour market needs to vocational education and training of low-skilled or unqualified people and are oriented towards attainment of competences in the field of Technology of Interior Drywall Systems.

Wprowadzenie

Kształcenie ustawiczne i nieformalne formy kształcenia i szkolenia zawodowego preferują uczenie się poprzez praktyczne doświadczenie. Pomysł ten wspierany jest przez innowacyjne rozwiązania takie jak e-pakiety, które wspierają pracowników w czasie wykonywania zadań zawodowych. Wpływa to na poprawę kompetencji pracowników, co sprawia, że samokształcenie i doskonalenie umiejętności jest możliwe w dogodnym momencie czy w wybranym miejscu. W gospodarce opartej na wiedzy i innowacjach należy także dążyć do zwiększenia efektywności i mobilności kształcenia i szkolenia zawodowego. Dlatego też, problemy rozwiązywane w projekcie SkillsUp koncentrują się wokół następujących zagadnień:

- W jaki sposób połączyć potrzeby rynku pracy z kształceniem i szkoleniem zawodowym osób o niskich kwalifikacjach lub bez kwalifikacji?

- Jak zwiększyć efektywność, mobilność i elastyczność kształcenia i szkolenia zawodowego?

Projekt SkillsUp promuje innowacyjne sposoby kształcenia i szkolenia zawodowego, skupiając się wokół zwiększenia skuteczności i atrakcyjności metod nauczania, a także zbliżenia efektów kształcenia do potrzeb i wymagań rynku pracy w specjalności suchej zabudowy. Zgodnie z założeniami celów projektu nabyte umiejętności zostaną zweryfikowane przez określenie zasad z wykorzystaniem koncepcji Europejskiego Systemu Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET)¹.

1. Ramy teoretyczne programu Leonardo da Vinci Transfer Innowacji w projekcie SkillsUp

Program Leonardo da Vinci jest częścią programu Lifelong Learning – Uczenie się przez całe życie (LLP). Ogólnym celem programu jest „przyczynianie się, poprzez uczenie się przez całe życie, do rozwoju Unii Europejskiej jako społeczeństwa opartego na wiedzy, charakteryzującego się trwałym rozwojem gospodarczym, licznieszymi i lepszymi miejscami pracy oraz większą spójnością społeczną przy jednoczesnym zapewnieniu należytej ochrony środowiska naturalnego dla przyszłych pokoleń”². Program ma w szczególności za zadanie promować wymianę, współpracę i mobilność pomiędzy systemami kształcenia i szkolenia w Unii Europejskiej, aby stały się one światowym punktem odniesienia w dziedzinie jakości.

Głównym priorytetem programu „Uczenie się przez całe życie” jest zwiększenie wkładu kształcenia i szkolenia w realizację priorytetów i szandarowych celów strategii UE 2020³, określającej strategię wzrostu UE w kolejnej dekadzie, aby tworzyć wartość poprzez wzrost oparty na wiedzy, zwiększyć możliwości ludzi w społeczeństwach integracyjnych oraz zapewnić obywatelom możliwości uczenia się i podnoszenia kwalifikacji przez całe życie.

Rozwój różnych form uczenia się poprzez wspieranie współpracy między systemami edukacji i szkoleń w krajach uczestniczących, wykorzystanie technologii informatycznych i komunikacyjnych, poprawa jakości kształcenia i szkolenia zawodowego oraz promowanie innowacyjnego podejścia do edukacji i doskonalenia zawodowego w taki sposób, aby systemy kształcenia jak najpełniej odpowiadały potrzebom rynku pracy to podstawowe cele programu Leonardo da Vinci. Nacisk kładziony jest na mobilność pracowników na europejskim rynku pracy, aby absolwenci i pracownicy zdo-

¹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C155/02).

² Decyzja Nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie.

³ Komunikat Komisji: Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. COM(2010) 2020: [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET %20EN%20BARROSO%20%202007%20%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%202007%20%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf) i konkluzje Rady z 25/26 marca 2010 r., EUCO 7/10: Konkluzje, I. Europa 2020: Nowa europejska strategia na rzecz zatrudnienia i wzrostu: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/113591.pdf.

bywali nowe kwalifikacje w czasie staży i praktyk zawodowych oraz doskonalili swoje umiejętności według nowoczesnych standardów. Niezwykle ważne jest przy tym kształtowanie otwartości i wrażliwości międzykulturowej, nauka języków obcych oraz umiejętności adaptowania się do warunków życia i pracy w różnych krajach europejskich.

Program ma także na celu wdrażanie innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych dla podnoszenia kwalifikacji zawodowych, wspieranie rozwiązań zwiększających przejrzystość i uznawalność kwalifikacji zawodowych w krajach europejskich (np. transfer punktów kredytowych w kształceniu i szkoleniu zawodowym ECVET, narzędzia EUROPASS), a także podejmowanie działań wzmacniających jakość kształcenia zawodowego i ustawicznego (np. europejskie i narodowe ramy kwalifikacji EQF/NQF czy europejskie systemy oceny jakości EQARF).

Projekty transferu innowacji to projekty współpracy wielostronnej polegające na przenoszeniu na nowy grunt innowacyjnych rozwiązań i produktów w celu podniesienia jakości kształcenia i szkolenia zawodowego. W toku międzynarodowej współpracy partnerzy adaptują sprawdzone za granicą pomysły pod kątem merytorycznym, językowym, kulturowym i prawnym oraz wdrażają je w kolejnych krajach, sektorach lub dla nowych grup odbiorców. Jednym z podstawowych celów programu jest wykorzystanie technologii informatycznych i komunikacyjnych, poprawa jakości kształcenia i szkolenia zawodowego oraz dostosowanie systemu edukacyjnego do wymogów rynku pracy. Cel ten wytyczał kierunek prac w projekcie SkillsUp, który ukierunkowany był na transfer innowacyjnych rozwiązań programowych i informatycznych skierowanych do osób o niskich kwalifikacjach w obszarze montażu suchej zabudowy.

2. Identyfikacja potrzeb szkoleniowych osób o niskich kwalifikacjach

Projekt Leonardo da Vinci Transfer Innowacji ***System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla osób o niskich kwalifikacjach*** (SkillsUp Nr 2010-1-PL1-LEO05-11472) realizowany był przez Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu w okresie od 01.01.2011 r. do 31.12. 2012 r. w międzynarodowym konsorcjum złożonym z pięciu europejskich instytucji: Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa Oddział w Gdańsku; Konsorcjum ENAIP (Włochy); Uniwersytetu Galati (Rumunia), Polskiego Stowarzyszenia Gipsu (Warszawa). Nad zapewnieniem prawidłowej jakości produktów projektu SkillsUp czuwali ewaluatorzy zewnętrzni z Polski i Słowacji.

Projekt SkillsUp skierowany był do szczególnej grupy docelowej beneficjentów: osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które chcą zdobyć nowe umiejętności czy też podnieść swoje kwalifikacje w branży budowlanej w specjalności Monter Systemów Suchej Zabudowy. Dlatego aktywizacja osób o niskich kwalifikacjach była jednym z głównych celów projektu. Istotnym założeniem było także opracowanie metod uznawania zdobytych efektów uczenia się w drodze uczenia się nieformalnego czy edukacji pozaformalnej osób nisko wykwalifikowanych.

Polityka nauki przez całe życie (lifelong learning) pozostaje w ścisłym związku z ustawicznym kształceniem zawodowym⁴. W dobie postępującej globalizacji, kształcenie ustawiczne, edukacja nieformalna czy pozaformalna przywiązują szczególną wagę do nauki przez praktyczne doświadczenie. Edukacja pozaformalna to kształcenie /szkolenie/uczenie się, które nie prowadzi wprost do uzyskania kwalifikacji, w ramach programów organizowanych przez różne podmioty (np. pracodawców, organizacje obywatelskie, ale także uczelnie, szkoły i osoby indywidualne)⁵. W uczeniu się nieformalnym nowe kompetencje nabywa się w drodze samodzielnej aktywności podejmowanej w celu osiągnięcia określonych efektów uczenia się, i/lub przez uczenie się nieintencjonalne (niezamierzone), bez skorzystania z oferowanych programów nauczania przez instytucje kształcące/szkolące. Kształcenie ustawiczne jest rozumiane jako „(...) kompleks procesów oświatowych (formalnych, nieformalnych i incydentalnych), 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 i zachowania, aktywnie uczestniczą w społecznym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju”⁶.

Problemy rozwiązywane w projekcie SkillsUp skupione były na połączeniu potrzeb rynku pracy z kształceniem i szkoleniem zawodowym osób o niskich kwalifikacjach lub bez kwalifikacji z nowoczesnymi technologiami informatycznymi w diagnozowaniu i doskonaleniu kompetencji zawodowych pracowników branży budowlanej. Cele te wspierane były poprzez osiągnięcie celów pośrednich takich jak identyfikacja luk kompetencji pracowników. Gospodarka oparta na wiedzy i współczesny rynek pracy potrzebują instrumentów wspierających rozwój zasobów ludzkich. Wsparciem takim może być zaprojektowany **System monitoringu i ewaluacji kompetencji pracowników**⁷, który stanowi innowacyjne narzędzie wspierające zarządzanie i rozwój zasobów ludzkich w przedsiębiorstwie. Wpisuje się on w ideę Europejskich Ram Kwalifikacji (*European Qualifications Framework – EQF*) w uczeniu się przez całe życie, które stanowią nowy sposób interpretowania kwalifikacji w całej Europie oraz punkt odniesienia do tworzenia przejrzystych struktur kwalifikacji w każdym kraju. Opracowane narzędzie informatyczne nawiązuje również do Krajowych Standardów Kwalifikacji Zawodowych, Krajowego Systemu Kwalifikacji oraz Krajowej Strategii Kształcenia Ustawicznego. Rezultaty osiągnięte w wyniku testowania wspierają przedsiębiorstwa w zakresie rozwoju zawodowego kadry poprzez ocenę rzeczywistych kwalifikacji i kompetencji pracowników,

⁴ A. Kwiatkiewicz, *Ustawiczne kształcenie zawodowe w krajach Unii Europejskiej*, ITeE – PIB, Radom 2006, p. 37.

⁵ Instytut Badań Edukacyjnych, *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, IBE Warszawa 2011.

⁶ Recommendation on the development of adult education, General Conference Nairobi, UNESCO, 26 November 1976,

⁷ System monitoringu i ewaluacji kompetencji pracowników – www.diagnozowaniekompetencji.pl

w korelacji z wymaganiami stanowisk pracy. Pozwalają pracownikom (potencjalnym kandydatom) ocenić względną wartość posiadanych kwalifikacji i kompetencji z wykorzystaniem opisów standardów kwalifikacji zawodowych oraz narzędzi informatycznych wspierających te procesy, a także umożliwiają organizatorom usług kształcenia i doskonalenia zawodowego tworzenie oferty usług edukacyjnych w powiązaniu z wymaganiami gospodarki oraz prognozami zapotrzebowania na nowe umiejętności, kwalifikacje i kompetencje.

System diagnozowania kompetencji zawodowych oznacza zbiór konwencjonalnych metod oraz informatycznych narzędzi umożliwiających identyfikację potrzeb rozwoju zawodowego pracowników poprzez określanie luk kompetencyjnych, jakie wynikają ze zmian w wymaganiach stanowisk pracy. Opracowany system informatyczny jest rozwiązaniem, które posiada zdolność do gromadzenia, przetwarzania i analizy wymagań kompetencyjnych dla dowolnego zawodu funkcjonującego w gospodarce. Obecnie można zauważyć tendencję wzrostową na zapotrzebowanie na takie rozwiązania, które z jednej strony stanowią bazę wiedzy o zadaniach zawodowych, umiejętnościach i kompetencjach wymaganych w realnym środowisku pracy, z drugiej strony wchodzi w interakcję z rzeczywistymi kwalifikacjami pracowników. Jest to szczególnie istotne dla zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie, w tym planowania i tworzenia programów kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników.

Trafny dobór metod i narzędzi jest niezmiernie istotny w osiągnięciu adekwatnych do wymagań środowiska pracy wyników określających luki kompetencyjne pracowników oraz ich właściwy transfer w celu tworzenia oferty doskonalenia kompetencji specjalistów dla innowacyjnych obszarów gospodarki. System diagnozowania kompetencji umożliwia monitorowanie wymagań dotyczących kompetencji pracowników oraz określanie potrzeb szkoleniowych w zawodach wysokiej szansy i zaawansowanych technologii. Zapewnia możliwość ewaluacji posiadanych kompetencji pracowników oraz generowania raportów określających potrzeby szkoleniowe, z ukieunkowaniem na doskonalenie wykonywania konkretnych zadań zawodowych, umiejętności oraz kształtowania kompetencji personalnych i społecznych, z jakimi ma aktualnie trudności osoba poddająca się samoocenie.

Z jednej strony system diagnozowania kompetencji stanowi bazę wiedzy na temat zadań zawodowych, umiejętności i cech psychofizycznych wymaganych w rzeczywistym środowisku pracy, jednak z drugiej strony daje możliwość interakcji z rzeczywistymi kwalifikacjami i kompetencjami w celu tworzenia planów rozwoju i programów szkolenia zawodowego i podnoszenia kwalifikacji pracowników. System zapewnia możliwość sprawdzenia wymaganych kompetencji pracowników i przygotowywania raportów określających potrzeby treningowe z orientacją na przedstawienie pewnych szczególnych zadań zawodowych, umiejętności i form specyficznych cech psychicznych. Jako narzędzie do badania potrzeb szkoleniowych w zakresie suchej zabudowy umożliwia określenie luki kompetencyjnej pracownika w danym zawodzie.

3. System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego w projekcie SkillsUp z wykorzystywaniem interaktywnych form treści nauczania

W systemie wsparcia pozaformalnego i nieformalnego uczenia się najważniejszą rolę odgrywa przygotowanie materiałów szkoleniowych. Głównym celem systemu wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego osób o niskich kwalifikacjach w projekcie było umożliwienie aktywizacji edukacyjnej osobom, które chciały rozwijać lub podnosić swoje kompetencje w zakresie systemów suchej zabudowy.

Projekt SkillsUp miał za zadanie wspieranie uczestników kształcenia i doskonalenia zawodowego w zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kwalifikacji w celu ułatwienia osobistego rozwoju, zatrudnienia i uczestniczenia na europejskim rynku pracy. Ważnym zadaniem było wspieranie udoskonalania jakości i innowacyjności kształcenia i szkolenia zawodowego, wzmacnianie efektywności systemu VET, a także ułatwienie mobilności pracowników.

W projekcie Skillsup opracowane zostały cztery pakiety edukacyjne (w języku polskim i angielskim) zgodnie z potrzebami szkoleniowymi osób o niskich kwalifikacjach dla jednostek modułowych w specjalizacji ***Technologia systemów suchej zabudowy wewnątrz*** zawierające poradniki dla ucznia i nauczyciela w następujących zadaniach zawodowych: ***Rozpoznawanie materiałów stosowanych w systemach suchej zabudowy wewnątrz; Montowanie systemów ścian działowych; Montowanie systemów okładzin ściennych; Montowanie systemów sufitów podwieszanych.***

Opracowane jednostki modułowe przedstawiają zagadnienia w sposób szczegółowy, w związku z czym stanowią źródło informacji, wspierając w szczególności osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wprowadzenie modułowych pakietów i programów nauczania oraz zastosowanie komputerowego wspomaganie szkoleń, będzie dawało okazję do zorganizowania kształcenia lub samokształcenia i nabycia umiejętności, które przyczynią się do dostępności kształcenia zawodowego i wzrostu jakości kompetencji pracowników o niskich kwalifikacjach. Program modułowy przygotowany na potrzeby projektu SkillsUp składa się z modułów kształcenia w zawodzie i odpowiadających im jednostek modułowych wyodrębnionych na podstawie określonych kryteriów umożliwiających zdobywanie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności i postaw właściwych dla zawodu monter systemów suchej zabudowy wewnątrz. Przeznaczony jest do realizacji w zasadniczej szkole zawodowej poprzez powiązanie celów i materiału nauczania z procesem pracy i zadaniami zawodowymi. Kursy kształcenia zawodowego oparte na modułach pozwalają na stosunkowo szybkie nabycie wiedzy przez osoby o niskich kwalifikacjach lub też pozwalają uaktualnić nabyte umiejętności do poziomu odpowiadającego nowym osiągnięciom w produkcji i usługach.

Celem kształcenia i szkolenia zawodowego jest przygotowanie absolwenta do skutecznego wykonywania zadań zawodowych w warunkach gospodarki rynkowej. Realizacja programu nauczania o modułowym układzie treści kształcenia ułatwia osiągnięcie tych zamierzeń. Preferowane są aktywizujące metody nauczania integrujące treści nauczania z różnych dyscyplin wiedzy, w których proces nauczania i uczenia się ukierunkowany jest na osiągnięcie konkretnych efektów.

Projekt SkillsUp ukierunkowany był na transfer materiałów szkoleniowych w formie e-pakietów edukacyjnych. Wprowadzenie modułowych pakietów i programów nauczania oraz zastosowanie komputerowego wspomaganie szkoleń daje okazję do zorganizowania kształcenia lub samokształcenia i nabycia umiejętności, które przyczynią się do dostępności kształcenia zawodowego i wzrostu jakości kompetencji nisko wykwalifikowanych pracowników. Jednym ze sposobów zwiększenia efektywności kształcenia i szkolenia jest zapewnienie dostępu uczącym się do innowacyjnych materiałów dydaktycznych. E-pakiety są interaktywnymi kursami poprawy kompetencji pracowników, które sprawiają, że samokształcenie i doskonalenie umiejętności jest łatwiejsze w miejscu pracy, jak również umożliwiają samodzielne uczenie się pracowników. Elastyczna formuła zaproponowanych środków dydaktycznych (w dogodnym miejscu i czasie) traktowana będzie jako wsparcie rozwoju zawodowego.

Kurs doskonalenia kompetencji dla specjalności: *Technologia Systemów Suchej Zabudowy* z wykorzystaniem interaktywnych form treści nauczania w postaci e-pakietów został umieszczony na e-platformie. Dostępny jest w czterech wersjach językowych:

- polskiej <http://www.skillsup.ugal.ro/pl>
- angielskiej <http://www.skillsup.ugal.ro/>
- rumuńskiej <http://www.skillsup.ugal.ro/ro>
- włoskiej <http://www.skillsup.ugal.ro/it>

E-pakiet składa się z pięciu modułów, podzielonych na odrębne jednostki modułowe będące przedmiotem zainteresowania danego obszaru wiedzy. Kursy kształcenia zawodowego oparte na modułach pozwalają na stosunkowo szybkie nabycie wiedzy przez osoby o niskich kwalifikacjach lub też pozwalają uaktualnić umiejętności do poziomu odpowiadającego nowym osiągnięciom. *Innowacyjne kształcenie modułowe opiera się na nowych jednostkach dydaktycznych, nowej organizacji i technologii kształcenia*⁸.

Multimedialne pakiety szkoleń e-learningowych są rozwiązaniem ułatwiającym samodzielne przyswajanie wiedzy i kształtowanie umiejętności. Umożliwiają bieżącą ocenę postępów w rozwoju kompetencji zawodowych, jak również ocenę zdobytej wiedzy (końcowych efektów) czy samoocenę umiejętności zawodowych. E-platforma daje możliwość przeprowadzenia samodzielnego szkolenia lub pracy pod okiem instruktora.

Rezultatem projektu SkillsUp jest e-pakiet edukacyjny dostosowany do wymagań środowiska informatycznego i do różnych form szkoleniowych, szczególnie w trybie pozaformalnym i nieformalnym. Jego funkcjonalność została przetestowana wśród pracowników wykonujących montaż wyrobów gipsowych, stosujących nowe systemy i produkty gipsowe oraz wśród pracowników preferujących samokształcenie.

⁸ H. Bednarczyk, *Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji*. ITeE – PIB, Radom 2008, p. 120.

Podsumowanie

„Prognozy Cedefop dotyczące potrzebnych kwalifikacji w następnej dekadzie pokazują, że postęp techniczny spowoduje zwiększenie zapotrzebowania na osoby o wysokich lub średnich kwalifikacjach kosztem osób nisko wykwalifikowanych. Nawet zawody, które kiedyś wymagały umiejętności na niskim poziomie, w coraz większym stopniu wymagają średnich lub nawet wysokich kwalifikacji. Oznacza to, że osobom z niskimi formalnymi kwalifikacjami (lub z ich brakiem) będzie w przyszłości coraz trudniej znaleźć pracę. Coraz więcej jest również dowodów wskazujących na polaryzację zatrudnienia, z rosnącymi płacami wysoko wykwalifikowanych pracowników oraz zmniejszającymi się płacami robotników nisko wykwalifikowanych i niewykwalifikowanych. (...) Uwzględnianie zmieniających się potrzeb rynku pracy w ramach prowadzenia kształcenia i szkolenia zawodowego w dłuższej perspektywie czasu wymaga lepszego zrozumienia powstających sektorów i umiejętności oraz zmian zachodzących w istniejących profesjach. (...) Oznacza to bliższą współpracę między zainteresowanymi stronami zajmującymi się przewidywaniami pożądaných umiejętności, w tym między przedstawicielami poszczególnych branż, partnerami społecznymi, właściwymi organizacjami społeczeństwa obywatelskiego oraz organizatorami kształcenia i szkolenia zawodowego. Należy regularnie dostosowywać zawartość, infrastrukturę i metody kształcenia i szkolenia zawodowego, aby podążać za rozwojem nowych technologii produkcji i zmianami organizacji pracy”⁹.

Rezultaty projektu SkillsUp przyczyniają się do poprawy mobilności i kompetencji pracowników o niskich kwalifikacjach oraz rozszerzają ofertę kształcenia i szkolenia zawodowe o nowe innowacyjne materiały edukacyjne. Pakiety edukacyjne wspierają proces tworzenia intelektualnych i praktycznych umiejętności. W kształceniu zawodowym dorosłych kształcenie modułowe z wykorzystaniem pakietów edukacyjnych jest postrzegane jako środek przeciwdziałania bezrobociu. Kursy oparte na modułach pozwalają w stosunkowo krótkim czasie zdobyć wiedzę przez ludzi o niskich kwalifikacjach, przekwalifikowania się pracowników lub dostosowania nabytych umiejętności do poziomu wyznaczonego przez rozwój techniki, technologii produkcji i usług.

E-pakiet edukacyjny dla Technologii Systemów Suchej Zabudowy Wnętrz wspiera pozaformalne i nieformalne uczenie się osób o niskich kwalifikacjach oraz jest przydatny dla kształcenia formalnego, pozwala na uzyskanie i przenoszenie (z kraju do kraju) umiejętności niezbędnych do prawidłowego wykonywania zadań zawodowych z zakresu technologii suchej zabudowy wnętrz. Konstrukcja metodyczna i merytoryczna opracowanych materiałów została tak zaprojektowana, aby spełniała funkcję informatycznego materiału dydaktycznego dostępnego jako otwarty zasób edukacyjny

⁹ Komunikat europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego, europejskich partnerów społecznych oraz Komisji Europejskiej, zebranych na posiedzeniu w Brugii 7 grudnia 2010 r. zawierający przegląd strategicznego podejścia i strategicznych priorytetów procesu kopenhaskiego na lata 2011–2020.

dla kształcenia i szkolenia zawodowego w sieci Internet (www.skillsup.eu) i ułatwiającego samodzielne przyswajanie podstawowej wiedzy i umiejętności wymaganych przez pracodawców zatrudniających kandydatów na stanowiskach montażu systemów suchej zabudowy wnętrza.

Bibliografia

1. Bednarczyk H. (2008), *Kształcenie zawodowe w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji*. ITeE – PIB, Radom.
2. Decyzja Nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie: <http://eur-lex.europa.eu/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:pl:PDF>.
3. Instytut Badań Edukacyjnych (2011), *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*, IBE, Warszawa.
4. Komunikat europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego, europejskich partnerów społecznych oraz Komisji Europejskiej, zebranych na posiedzeniu w Brukseli 7 grudnia 2010 r. zawierający przegląd strategicznego podejścia i strategicznych priorytetów procesu kopenhaskiego na lata 2011–2020: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_pl.pdf.
5. Komunikat Komisji: Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. COM(2010) 2020: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%2020%20-%20EN%20version.pdf> i konkluzje Rady z 25/26 marca 2010 r., EUCO 7/10: Konkluzje, I. Europa 2020: Nowa europejska strategia na rzecz zatrudnienia i wzrostu: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/113591.pdf.
6. Kwiatkiewicz A. (2006), *Ustawiczne kształcenie zawodowe w krajach Unii Europejskiej*, ITeE – PIB, Radom.
7. Recommendation on the development of adult education, General Conference Nairobi, UNESCO, 26 November 1976: http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF.
8. System monitoringu i ewaluacji kompetencji pracowników www.diagnozowaniekompetencji.pl.
9. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) (2009/C155/02).

mgr Katarzyna SŁAWIŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki

katarzyna.slawska@itee.radom.pl

Budowanie jednostek efektów uczenia się dla celów systemu ECVET w edukacji formalnej

Development of units of learning outcomes for the purpose of ECVET in formal education

Słowa kluczowe: edukacja formalna, mobilność pracowników, sektor budowlany, ECVET.

Key words: formal education, mobility of workers, the construction sector, ECVET.

Abstract

The construction sector is one of the key sectors of the European economy, employing a large part of human resources in Europe. The opening of borders caused on the one hand increasing of mobility of construction workers in the European Union, but also the problems of comparison and recognition of their qualifications and professional competences. One of the tools that can help to solve the problem of career and educational mobility is the European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). Leonardo da Vinci Project No. 2012-1-PL1-LEO05-27451 – Mobility in Building Sector through ECVET (ECVET – BUD) promotes transfer, validation and recognition of learning outcomes in formal, non-formal and informal – in particular in the construction sector in Poland, Switzerland and Italy. The project is implemented in 2013–2014 by: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Gdańsk (leader), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom, Związek Zawodowy „Budowlani”, Warsaw (Poland), Stiftung ECAP Schweiz (Switzerland), Ente ACLI Istruzione Formazione Professionale Friuli Venezia Giulia (Italy), Training 2000 (Italy).

Wprowadzenie

Otwarcie rynków pracy w Unii Europejskiej spowodowało zwiększenie mobilności pracowników, ale również wzrost problemów związanych z porównywaniem oraz uznawaniem kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Sektor budowlany jest jednym z kluczowych sektorów gospodarki europejskiej zatrudniających znaczną część zasobów ludzkich w Europie, stąd skala i wyrazistość problemów z mobilnością w branży budowlanej jest dobrym polem do testowania nowych rozwiązań i instrumentów. Jed-

nym z narzędzi, które mogą pomóc w rozwiązywaniu problemu mobilności zawodowej i edukacyjnej, jest Europejski System Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym – *European Credit System for Vocational Education and Training* (ECVET). Projekt Leonardo da Vinci Nr 2012-1-PL1-LEO05-27451 „Mobilność w sektorze budowlanym z wykorzystaniem ECVET” – *Mobility in Building Sector through ECVET (ECVET-BUD)* promuje możliwości przenoszenia, walidacji i uznawania efektów uczenia się w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej – w szczególności w sektorze budownictwa, w Polsce, Szwajcarii i we Włoszech. Projekt realizują w latach 2013–2014 instytucje partnerskie: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa Oddział w Gdańsku (lider), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Związek Zawodowy „Budowlani” w Warszawie, Stiftung ECAP Schweiz (Szwajcaria), Ente ACLI Istruzione Formazione Professionale Friuli Venezia Giulia (Włochy), Training 2000 (Włochy).

1. Wspomaganie transferu osiągnięć w edukacji zawodowej

Uzgodniona w Kopenhadze 29 i 30 listopada 2002 r. deklaracja europejskich ministrów ds. kształcenia i szkolenia zawodowego oraz Komisji Europejskiej, w sprawie wspierania ściślejszej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego, rozpoczęła tzw. „proces kopenhaski” mający na celu poprawę wyników, jakości oraz atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego poprzez ściślejszą współpracę na szczeblu europejskim¹. Określono w niej potrzebę wykorzystywania różnych możliwości kształcenia zawodowego, w kontekście uczenia się przez całe życie i przy pomocy wspólnych europejskich ram i narzędzi zwiększających przejrzystość i jakość kompetencji oraz kwalifikacji ułatwiających mobilność geograficzną, edukacyjną i zawodową.

Do najważniejszych narzędzi transferu osiągnięć w edukacji ogólnej i zawodowej należą:

- Europejska Rama Kwalifikacji dla Uczenia się przez Całe Życie,
- Europejska Rama Odniesienia na rzecz Zapewniania Jakości w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym,
- dokumenty EUROPASS (paszporty edukacyjne),
- Europejski System Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET).

Prace nad modelem *Europejskiej Ramy Kwalifikacji*, jako jednego z głównych narzędzi uczenia się przez całe życie, rozpoczęto w 2004 r.². Rok później Komisja Europejska przedstawiła do konsultacji projekt 8-poziomowej struktury kwalifikacji³.

¹ Tekst Deklaracji Kopenhaskiej dostępny pod adresem: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_pl.htm.

² Council of The European Union: Education & Training 2010. The success of the lisbon strategy hinges on urgent reforms”, 14358/03 EDUC 168 – COM (2003) 685 final, Brussels, 3 March 2004.

³ Commission Staff Working Document: Towards A European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Brussels, 8.7.2005, SEC(2005) 957.

Ostateczna wersja ERK, po poprawkach związanych z krytycznymi uwagami zgłaszanymi przez organizacje gospodarcze, że nie uwzględniono dostatecznie uznawania kwalifikacji nabywanych na drodze uczenia się w miejscu pracy i przez doświadczenie zawodowe⁴, została przyjęta w kwietniu 2008 r.⁵. Od tego momentu kraje członkowskie Unii Europejskiej dążą do opracowania własnych, krajowych ram kwalifikacji. Projekt Polskiej Ramy Kwalifikacji zawierającej osiem poziomów przedstawiono w tzw. raporcie referencyjnym w czerwcu 2013 r.⁶. Zgodnie z ideą rama kwalifikacji ułatwia uznawanie i walidację kwalifikacji uzyskiwanych za granicą, dzięki przypisaniu kwalifikacji (czyli dyplomu, świadectwa lub innego certyfikatu poświadczającego kwalifikacje) do jednego z ośmiu poziomów Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

We wdrażaniu Europejskiej Ramy Kwalifikacji ma pomóc Europejska Rama Odniesienia na rzecz Zapewniania Jakości w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym⁷. Efektywne rozwijanie mobilności edukacyjnej i zawodowej w Europie nie będzie możliwe bez wytworzenia powszechnego przekonania, że rzeczywiste kwalifikacje i kompetencje osób uczących się i poszukujących pracy odpowiadają akceptowalnemu poziomowi jakości. Budowanie atmosfery wzajemnego zaufania między partnerami transferu osiągnięć edukacyjnych wymaga działań ujednolicających kryteria jakości kształcenia i szkolenia zawodowego. Zwłaszcza instytucje nadające kwalifikacje i określające ich poziom w krajowych i Europejskiej Ramie Kwalifikacji powinny to czynić według przejrzystych procedur i ogólnie uznanych kryteriów. Zapewnienie odpowiedniej jakości dokumentowania wyników uczenia się powinno pomóc we wdrażaniu innych instrumentów europejskich, takich jak dokumenty Europass, europejski system transferu i osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym oraz wspólne europejskie zasady identyfikacji i walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

Europass jest inicjatywą Komisji Europejskiej umożliwiającą prezentację kwalifikacji i umiejętności zawodowych według wzorcowych dokumentów⁸:

1. *Europass – CV* – prezentacja informacji na temat posiadanych kwalifikacji i kompetencji;
2. *Europass – Mobilność* – odnotowywanie okresów pobierania nauki w krajach innych niż kraj ojczysty;
3. *Europass – Paszport językowy* – informacja o umiejętnościach językowych;

⁴ Committee on Employment and Social Affairs: Report on the creation of a European Qualifications Framework (2006/2002(INI)). Final, A6-0248/2006, 18.7.2006.

⁵ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C 111/01), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 6.5.2008.

⁶ Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, czerwiec 2013.

⁷ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (2009/C 155/01). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 8.7.2009.

⁸ Decyzja nr 2241/2004/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 15 grudnia 2004 r. w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla zapewnienia przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej Nr L 309/6 z dnia 31 grudnia 2004 r.

4. *Europass – Suplement do dyplomu* – informuje o osiągnięciach edukacyjnych na poziomie szkolnictwa wyższego;
5. *Europass – Suplement do dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe* – opisuje kompetencje i kwalifikacje odnotowane w świadectwie potwierdzającym odbycie kształcenia i szkolenia zawodowego.

Europass pomaga w przygotowaniu osobistego portfolio dokumentów związanych z uczeniem się zawodu, ułatwia kontynuowanie nauki za granicą, dokumentowanie kwalifikacji zdobytych w różnych krajach i systemach edukacji, a także w różnej formie (kształcenie formalne i pozaformalne, szkolenia, staże, praktyki). Pomocne jest przy poszukiwaniu pracy w kraju i za granicą oraz przy przekwalifikowywaniu się.

*Europejski System Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (ECVET)*⁹ należy do kluczowych dla rozwoju współpracy międzynarodowej w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego. Jego zadaniem jest pokonanie barier wynikających z różnic w systemach edukacji i treściach programowych. ECVET to system akumulacji i transferu jednostek efektów uczenia się w kształceniu i szkoleniu zawodowym w Europie. Umożliwia rejestrowanie poświadczonych efektów uczenia się uzyskiwanych w różnych krajach, w różnych systemach uczenia się: formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, a następnie transferowanie ich do systemu edukacji w kraju pochodzenia, gdzie zostają zaliczone do uzyskanych kwalifikacji.

Przedmiotem transferu jest „jednostka efektów uczenia się” będąca zbiorem wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych. Zbiór określonych jednostek efektów uczenia się tworzy kwalifikację. Celem osoby uczącej się w różnych krajach i systemach edukacji jest zgromadzenie w osobistym portfolio wszystkich jednostek składających się na kwalifikację, potwierdzonych przez komisję walidacyjną w kraju pochodzenia. Elementem pomocniczym transferu osiągnięć jest przyznawanie tzw. punktów ECVET jako syntetycznej informacji o stanie zgromadzonych jednostek efektów uczenia się i kwalifikacji. W rekomendacji wprowadzającej system ECVET z 2009 r. przyjęto, że efektem uczenia się uzyskiwanym w ciągu jednego roku formalnego kształcenia i szkolenia zawodowego, w pełnym wymiarze godzin, odpowiada 60 punktów ECVET.

Sformalizowanie współpracy międzynarodowej wymaga tworzenia partnerstw instytucjonalnych i sieci współpracy instytucji uprawnionych do nadawania pełnych kwalifikacji i jednostek efektów uczenia się dla celów transferu i walidacji osiągnięć edukacyjnych. Pierwszym krokiem jest zapisanie ogólnych zasad współpracy i sposobów komunikowania się partnerów w postaci tzw. „porozumienia o partnerstwie” (*Memorandum of Understanding – MoU*). Porozumienie zawiera zgodę na porównywalność określonych kwalifikacji i jednostek efektów uczenia się do celu transferu osiągnięć. Drugi dokument umożliwiający transfer osiągnięć to „porozumienie o programie zajęć” zawierające tożsamość uczącego się, długość okresu nauki, zakładane efekty uczenia się i odpowiadające im punkty ECVET. Trzeci dokument to „indywi-

⁹ Recommendation of The European Parliament and of The Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). 2009/C 155/02.

dualny wykaz osiągnięć” uczącego się, zawierający przyznane, w wyniku uznania lub walidacji w jednostce macierzystej, kwalifikacje i jednostki efektów uczenia się uzyskane za granicą, wraz z punktami ECVET.

2. Cel badań i problemy badawcze

Przenoszenie osiągnięć edukacyjnych między krajami o różniących się znacznie systemach edukacji wymaga określenia wspólnego obszaru kształcenia. Na wstępie uzgodniono, że analizy porównawcze zostaną przeprowadzone dla wybranych zawodów branży budowlanej i w odniesieniu do polskiej podstawy programowej kształcenia w zawodach. Partnerzy projektu wspólnie wybrali trzy zawody zawierające łącznie pięć kwalifikacji¹⁰:

1. Dekarz 712101

B.12. Wykonywanie robót dekarских

2. Monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie 712905

B.5. Montaż systemów suchej zabudowy

B.6. Wykonywanie robót malarsko-tapeciarskich

B.7. Wykonywanie robót posadzkarsko-okładzinowych

3. Murarz-tylnkarz 711204

B.18. Wykonywanie robót murarskich i tynkarskich.

Celem badań było wyodrębnienie wspólnych jednostek efektów uczenia się przypisanych do powyższych zawodów i kwalifikacji, które nadawałyby się do transferu osiągnięć edukacyjnych między krajami partnerskimi projektu: Polską, Włochami i Szwajcarią.

W szczególności poszukiwano odpowiedzi na problemy badawcze:

- Które kompetencje zawodowe właściwe dla trzech wybranych zawodów i pięciu kwalifikacji sektora budowlanego są ważne dla pracodawców jednocześnie w Szwajcarii, Włoszech i w Polsce?
- Które jednostki efektów uczenia się obecne w podstawach programowych kształcenia trzech wybranych zawodów i pięciu kwalifikacji sektora budowlanego są ważne w kształceniu i szkoleniu zawodowym jednocześnie w Szwajcarii, Włoszech i Polsce?
- Czy można zbudować matrycę łączącą ważne dla pracodawców trzech krajów kompetencje zawodowe z ważnymi dla kształcenia i szkolenia zawodowego jednostkami efektów uczenia się?

3. Metody i techniki badawcze – organizacja badań

Do badania wspólnych obszarów kompetencji zawodowych i jednostek efektów uczenia się zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a w jej ramach trzy techniki badawcze:

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 nr 0 poz. 184).

- analiza dokumentów,
- wywiad kwestionariuszowy,
- uzgodnienia opinii ekspertów (tzw. sędziów kompetentnych).

Analiza dokumentów

Analizie poddano rezultaty projektu Leonardo da Vinci nr 2008-1-PL1-LEO05-02057 „Mapowanie kompetencji jako nowoczesne narzędzie zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie” (*Mapping of competencies as a modern tool of knowledge management in a company – MapCom*) w postaci tzw. „map kompetencji zawodowych”¹¹. Mapy wykonane zostały dla branży budowlanej i obejmowały profile zawodowe stanowisk pracy występujące podczas budowy domu i prac wykończeniowych. Drugim dokumentem poddanym analizie były polskie podstawy programowe kształcenia w wybranych zawodach i kwalifikacjach. Mapy kompetencji zawodowych porównano z zawartością podstaw programowych i w rezultacie uzyskano treści wspólne dla kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców i efektów uczenia się zawodu w formalnym systemie edukacji. Wyodrębnione treści posłużyły do zbudowania kwestionariuszy wywiadów.

Wywiad kwestionariuszowy

Wywiady kwestionariuszowe miały na celu zebranie opinii respondentów z trzech krajów partnerskich projektu o przydatności kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców oraz efektów uczenia się zawodu w systemie formalnym do celów mobilności i systemu ECVET. Respondentom zapewniono także możliwość proponowania własnych zapisów, niewynikających z analizowanych dokumentów.

Dla każdego zawodu zbudowano dwa rodzaje kwestionariuszy wywiadów:

1. Analiza porównawcza wykazu kompetencji zawodowych w wybranych zawodach i kwalifikacjach.
2. Analiza porównawcza postaw programowych kształcenia w wybranych zawodach i kwalifikacjach.

Wywiady prowadzone były indywidualnie i grupowo przez partnerów projektu we Włoszech i Szwajcarii.

Uzgodnienia opinii ekspertów

Uzyskane za pomocą wywiadów kwestionariuszowych wstępne wyniki badań poddano dyskusji w gronie ekspertów – przedstawicieli partnerów projektu. W wyniku konsultacji zrezygnowano z tych efektów uczenia się, które nie były reprezentatywne dla wszystkich trzech krajów partnerskich projektu jednocześnie (Włochy, Szwajcaria, Polska). W wyniku badań i konsultacji uzyskano wspólny zbiór jednostek efektów uczenia się, który będzie na dalszych etapach projektu zwartościowany w postaci punktów ECVET.

¹¹ L. Kunc, I. Woźniak (red.): *Kształcenie i szkolenie zawodowe w oparciu o analizę procesu pracy w przedsiębiorstwie*. TNOiK o/Gdańsk, ITeE – PIB, Gdańsk – Radom 2012.

Organizacja badań

Organizacja badań przebiegała w trzech etapach. W pierwszym badano wspólne obszary kompetencji wymaganych na rynku pracy w wybranych zawodach (respondentami byli pracodawcy i pracownicy sektora budowlanego). W drugim etapie badano podobieństwa formalnych standardów kształcenia zawodowego we Włoszech i Szwajcarii do polskiej podstawy programowej (respondentami byli specjaliści z dziedziny edukacji zawodowej). W trzecim dokonano analizy wyników obu kwestionariuszy ankiet w celu wyodrębnienia wspólnych dla trzech krajów jednostek efektów uczenia się, potrzebnych na tych rynkach pracy i jednocześnie obecnych w formalnych programach kształcenia i szkolenia zawodowego.

4. Narzędzia badawcze

Głównym zadaniem kwestionariuszy wywiadów było określenie wspólnych obszarów kompetencji zawodowych w trzech zawodach branży budowlanej, przydatnych na rynkach pracy trzech krajów partnerskich, a następnie wybranie odpowiadających im wspólnych efektów uczenia się, które staną się przedmiotem transferu osiągnięć edukacyjnych w systemie ECVET. Kwestionariusze wywiadów składały się z pytań o charakterze zamkniętym z możliwością uzupełnienia treści przez respondentów. Odpowiedzi respondenci udzielali w skali pięciostopniowej: Bardzo ważne (5) – Ważne (4) – Istotne (3) – Mało ważne (2) – Nieważne (1).

Kwestionariusz 1: Analiza porównawcza wykazu kompetencji zawodowych w wybranych zawodach i kwalifikacjach

Celem wywiadu było porównanie profili stanowisk pracy w wybranych zawodach budowlanych w trzech krajach partnerskich (Polska, Włochy, Szwajcaria). Podstawą porównania były profile stanowisk pracy opracowane w postaci map kompetencji zawodowych w projekcie LdV MapCom. Celem lepszego zrozumienia pojęć stosowanych w kwestionariuszu respondenci mogli zaznajomić się z krótkim słownikiem:

Obszar kompetencji – obejmuje kompetencje zawodowe konieczne do prawidłowego wykonywania pracy w ramach działania głównego (zgodnie z modelem MapCom).

Kompetencje zawodowe – identyfikowane na podstawie działań składowych (model MapCom) procesu pracy. Dla każdego obszaru kompetencji wyszczególnia się określoną liczbę kompetencji zawodowych. Każda kompetencja zawodowa warunkuje poprawne wykonanie skojarzonego z nią zadania zawodowego.

Umiejętności – zdolność do poprawnego wykonywania czynności prowadzących do zrealizowania zadania zawodowego. Zbiór skojarzonych z danym zadaniem umiejętności określa jednocześnie zawartość kompetencji zawodowej przypisanej do tego zadania. W modelu MapCom umiejętności są reprezentowane przez działania elementarne i skojarzone z nimi kompetencje elementarne.

Metakompetencje – zbiór kompetencji społecznych związanych z odpowiedzialnością i autonomią pracownika, a także kompetencje kluczowych niezbędnych do prawidłowego wykonywania zadań zawodowych.

Poniżej fragment kwestionariusza dla zawodu Murarz-tylnikarz (tabela 1).

Tabela 1. Przykład konstrukcji kwestionariusza wywiadu do badania kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców

Wstaw „X” w odpowiedniej kolumnie

Nr	Nazwa	Ocena				
		Bar- dzo ważne	Waż- ne	Istot- ne	Mało waż- ne	Nie- waż- ne
		5	4	3	2	1
Obszar 5: Wykonywanie ścian z elementów drobnowymiarowych						
5.1.	Wyznaczenie oraz przygotowanie miejsca pod budowę murów z cegieł					
5.1.1.	Rozładować, nosić i układać materiały budowlane oraz przygotować narzędzia oraz urządzenia do pracy					
5.1.2.	Określać usytuowanie podstawowych elementów konstrukcyjnych budynku zgodnie z projektem architektonicznym					
5.1.3.	Dokładnie oczyszczać powierzchnię					
5.1.4.	Zabezpieczać obszar budowy					
5.2.	Przygotowanie zaprawy murarskiej metodą ręczną i zmechanizowaną					
5.2.1.	Wybierać materiały potrzebne do przygotowania zaprawy murarskiej					
5.2.2.	Dozować składniki zaprawy wagowe, objętościowe lub objętościowo-wagowe					
5.2.3.	Mieszać zaprawę wg bieżącej receptury					
5.2.4.	Sprawdzać konsystencję zaprawy murarskiej					
(...)	(.....)					

Kwestionariusz 2: Analiza porównawcza postaw programowych kształcenia w wybranych zawodach i kwalifikacjach

Celem kwestionariusza wywiadu było porównanie polskich podstaw programowych kształcenia dla wybranych zawodów w sektorze budownictwa z analogicznymi podstawami programowymi kształcenia lub wzorcowymi programami nauczania w krajach partnerskich (Włochy, Szwajcaria). Na tej podstawie określone zostały wspólne obszary efektów uczenia się, co jest warunkiem funkcjonowania systemu ECVET. We wstępie do kwestionariusza wyjaśniono zagranicznemu respondentowi jego konstrukcję zawierającą elementy polskiej podstawy programowej kształcenia w zawodach. Chodziło zwłaszcza o podkreślenie, że wiedza i umiejętności oraz kompetencje personalne i społeczne, których uczący się nabywa w procesie kształcenia zawodowego, są opisane, zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji, w języku efektów kształcenia, które obejmują:

- efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów, w tym kompetencje personalne i społeczne;
- efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach obszaru kształcenia, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów;
- efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w zawodach.

Obliczanie wskaźnika ważności

Respondenci udzielali odpowiedzi w skali pięciostopniowej: Bardzo ważne (5) – Ważne (4) – Istotne (3) – Mało ważne (2) – Nieważne (1), której przypisano wartości liczbowe. Wskaźnik ważności poszczególnych zapisów kompetencji zawodowych (wiedza, umiejętności, kompetencje personalne i społeczne) obliczono według wzoru dla średniej arytmetycznej:

$$W = \frac{\sum_{i=1}^5 L_i \cdot i}{\sum_{i=1}^5 L_i},$$

gdzie: W – wskaźnik ważności,

L_i – liczba respondentów wystawiających daną ocenę,

i – wartość stopnia skali ($i = 1, 2, 3, 4, 5$).

Przyjęto, że do dalszych prac powinny wejść te zapisy kompetencji zawodowych, które uzyskały wskaźnik ważności większy bądź równy 3,0 – przy czym dopuszcza się odstępstwa od tej zasady po wnikliwym przedyskutowaniu problematycznych zapisów w gronie ekspertów projektu.

Poniżej fragment kwestionariusza dla zawodu Murarz-tylnkarz.

Tabela 2. Przykład konstrukcji kwestionariusza wywiadu do badania efektów uczenia się w podstawie programowej kształcenia w zawodach

Nr	Nazwa	Wstaw „X” w odpowiedniej kolumnie				
		Ocena				
		Bar- dzo ważne	Waż- ne	Istot- ne	Mało waż- ne	Nie- waż- ne
		5	4	3	2	1
3: Efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionej w zawodzie Murarz-tylnkarz – kwalifikacja B.18. Wykonywanie robót murarskich i tynkarskich						
3.2.	Wykonywanie murowanych konstrukcji budowlanych					
3.2.1.	Rozróżnia rodzaje murowanych konstrukcji budowlanych					
3.2.2.	Posługuje się dokumentacją projektową, specyfikacjami technicznymi wykonania i odbioru robót budowlanych, normami, katalogami oraz instrukcjami wykonania murowanych konstrukcji budowlanych					
3.2.3.	Rozpoznaje sposoby wiązania cegieł w murach					
3.2.4.	Rozróżnia rodzaje izolacji budowlanych oraz określa sposoby ich wykonania					
3.2.5.	Dobiera oraz przygotowuje materiały do wykonania murowanych konstrukcji budowlanych					
3.2.6.	Dobiera narzędzia i sprzęt do wykonywania murowanych konstrukcji budowlanych					
3.2.7.	Sporządza przedmiar robót związanych z wykonaniem murowanych konstrukcji budowlanych oraz kalkuluje koszty ich wykonania					
(...)	(.....)					

5. Teren badań i próba badawcza

W okresie od maja do czerwca 2013 r. przeprowadzono 27 wywiadów w dwóch regionach włoskich oraz w Szwajcarii.

Szwajcaria

Przeprowadzono 11 wywiadów:

- 4 właścicieli małych i średnich przedsiębiorstw,
- 3 kierowników średniego szczebla w średnich przedsiębiorstwach,
- 2 pracowników małych przedsiębiorstw,
- 2 przedstawicieli instytucji szkoleniowych odpowiedzialnych za jakość i certyfikację personelu w sektorze budowlanym.

Włochy (Friuli Venezia Giulia Region)

Przeprowadzono 7 wywiadów:

- 1 właściciel małego przedsiębiorstwa,
- 1 kierownik średniego szczebla w małym przedsiębiorstwie,
- 2 pracowników małych przedsiębiorstw,
- 3 przedstawicieli instytucji szkoleniowych.

Włochy (Marche Region)

Przeprowadzono 9 wywiadów:

- 1 właściciel mikroprzedsiębiorstwa,
- 4 pracowników małych przedsiębiorstw,
- 1 pracownik średniego przedsiębiorstwa,
- 3 przedstawicieli instytucji szkoleniowych.

6. Zbudowanie matrycy wspólnych kompetencji zawodowych i efektów uczenia się

Podstawowym kryterium doboru jednostek efektów uczenia z podstawy programowej kształcenia w zawodach było spełnianie wymagań pracodawców (danych w postaci zbioru kompetencji zawodowych) w trzech krajach partnerskich projektu jednocześnie. Dzięki temu kształcenie w ramach wymiany międzynarodowej powinno zwiększać szanse zatrudnienia i tym samym być pożyteczne dla uczących się zawodu.

Zgodnie z ustaleniami z posiedzenia Komitetu Sterującego projektu ECVET-BUD 9 października 2013 r. zaproponowano podział zbyt dużych treściowo jednostek efektów uczenia się danych w podstawie programowej kształcenia w zawodach, na mniejsze części, które nazwano „elementami jednostek efektów uczenia się”. Elementy jednostek efektów uczenia się nawiązują do składowych kompetencji zawodowych aprobowanych przez pracodawców. Odpowiednie korelacje ukazano w formie matrycy, przykładowo dla zawodu Murarz-tylnikarz (tabela 3).

Tabela 3. Matryca odpowiadających sobie kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców oraz efektów uczenia się określonych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie Murarz-tylnikarz

Zawód: Murarz-tylnikarz 711204				
Kwalifikacja B.18. Wykonywanie robót murarskich i tynkarskich				
Wspólny zbiór efektów uczenia się				
Kompetencje kluczowe	Kompetencje składowe	Jednostki efektów uczenia się	Elementy jednostek efektów uczenia się	Wiedza i umiejętności
Wykonywanie ścian z elementów drobno-wymiarowych	Przygotowanie zaprawy murarskiej metodą ręczną i zmechanizowaną	Wykonywanie zapraw murarskich i tynkarskich oraz mieszanek betonowych	Przygotowanie do wykonania zapraw murarskich i tynkarskich oraz mieszanek betonowych	- Rozróżnia rodzaje zapraw murarskich i tynkarskich, określa ich właściwości i zastosowanie - Posługuje się dokumentacją projektową, specyfikacjami technicznymi wykonania i odbioru robót budowlanych, normami, katalogami oraz instrukcjami dotyczącymi wykonywania zapraw murarskich, tynkarskich i mieszanek betonowych - Dobiera składniki zapraw murarskich, tynkarskich i mieszanek betonowych - Dobiera narzędzia i sprzęt do wykonywania zapraw murarskich, tynkarskich i mieszanek betonowych
	Wyznaczenie oraz przygotowanie miejsca pod budowę murów z cegieł	Wykonywanie murowanych konstrukcji budowlanych	Przygotowanie do wykonywania murowanych konstrukcji budowlanych	- Przygotowuje składniki zapraw murarskich, tynkarskich i mieszanek betonowych - Wykonuje zaprawy murarskie, tynkarskie i mieszanki betonowe zgodnie z recepturą - Ocenić jakość wykonania zapraw murarskich i tynkarskich oraz mieszanek betonowych
	Budowa ścian nośnych i działowych		Wyznaczenie oraz przygotowanie miejsca pod budowę murów z cegieł, izolowanie ścian i innych powierzchni	- Rozróżnia rodzaje murowanych konstrukcji budowlanych - Posługuje się dokumentacją projektową, specyfikacjami technicznymi wykonania i odbioru robót budowlanych, normami, katalogami oraz instrukcjami wykonania murowanych konstrukcji budowlanych - Rozpoznaje sposoby wiązania cegieł w murach - Rozróżnia rodzaje izolacji budowlanych oraz określa sposoby ich wykonania - Dobiera oraz przygotowuje materiały do wykonania murowanych konstrukcji budowlanych - Dobiera narzędzia i sprzęt do wykonywania murowanych konstrukcji budowlanych - Wykonuje roboty ziemne i izolacyjne oraz pomocnicze roboty betonarskie i zbrojarskie związane z wykonywaniem murowanych konstrukcji budowlanych - Ocenić jakość wykonania robót murarskich
Izolowanie ścian i innych powierzchni	Stosowanie materiałów izolacyjnych przeciw-wilgociowych, cieplnych, akustycznych		Wykonywanie ścian nośnych i działowych oraz innych elementów budynku	- Wykonuje murowane ściany, stropy, nadproża, sklepienia, słupy, filary oraz kominy - Wykonuje spoinowanie i licowanie ścian - Ocenić jakość wykonania robót murarskich

Tynkowanie ścian zewewnętrznych i wewnętrznych	Przygotowanie podłoża Wykonywanie tynków tradycyjnych	Wykonywanie tynków	Przygotowanie do wykonywania tynków	– Rozróżnia rodzaje tynków – Posługuje się dokumentacją projektową, specyfikacjami technicznymi wykonania i odbioru robót budowlanych, normami, katalogami oraz instrukcjami wykonania tynków – Dobiera oraz przygotowuje materiały do wykonywania tynków wewnętrznych i zewnętrznych – Rozpoznaje rodzaje uszkodzeń tynków wewnętrznych i zewnętrznych oraz dobiera sposoby ich naprawy – Dobiera narzędzia i sprzęt do wykonania tynków wewnętrznych i zewnętrznych – Przygotowuje podłoże do wykonania tradycyjnych tynków wewnętrznych i zewnętrznych – Wykonuje tynki wewnętrzne i zewnętrzne – Wykonuje czynności związane z wykańczaniem powierzchni tynkowanych oraz osadzaniem krątek wentylacyjnych i innych elementów – Wykonuje naprawę tradycyjnych tynków wewnętrznych i zewnętrznych – Ocenia jakość wykonania robót tynkarskich – Przygotowuje podłoże do wykonania wewnętrznych tynków gipsowych – Wykonuje wewnętrzne tynki gipsowe – Wykonuje czynności związane z wykańczaniem powierzchni tynkowanych oraz osadzaniem krątek wentylacyjnych i innych elementów – Wykonuje naprawę wewnętrznych tynków gipsowych – Ocenia jakość wykonania robót tynkarskich – Przygotowuje podłoże do wykonania tynków zewnętrznych z mas tynkarskich na podłożach z wełny mineralnej i styropianu – Wykonuje tynki zewnętrzne z mas tynkarskich na podłożach z wełny mineralnej i styropianu – Wykonuje czynności związane z wykańczaniem powierzchni tynkowanych oraz osadzaniem krątek wentylacyjnych i innych elementów – Wykonuje naprawę tynków zewnętrznych z mas tynkarskich na podłożach z wełny mineralnej i styropianu – Ocenia jakość wykonania robót tynkarskich	
	Wykonywanie tynków gipsowych		Wykonywanie tynków tradycyjnych		
	Wykonywanie tynków zewnętrznych z mas tynkarskich na podłożach z wełny mineralnej i styropianu		Wykonywanie tynków gipsowych		
			Wykonywanie tynków zewewnętrznych z mas tynkarskich na podłożach z wełny mineralnej i styropianu		
METACOMPETENCJE		KOMPETENCJE PERSONALNE I SPOŁECZNE			
– Aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe – Przewiduje skutki podejmowanych działań – Potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowania działania – Współpraca w zespole – Elastyczność – Równowaga emocjonalna		– Przestrzega zasad kultury i etyki – Jest kreatywny i konsekwentny w realizacji zadań – Przewiduje skutki podejmowanych działań – Jest otwarty na zmiany – Potrafi radzić sobie ze stresem – Aktualizuje wiedzę i doskonali umiejętności zawodowe – Przestrzega tajemnicy zawodowej – Potrafi ponosić odpowiedzialność za podejmowane działania – Potrafi negocjować warunki porozumień – Współpracuje w zespole			

Wnioski

- Osiągnięto cel badań, jakim było zidentyfikowanie uzgodnionego wspólnie zbioru kompetencji zawodowych akceptowanych przez pracodawców oraz odpowiadających im jednostek efektów uczenia się określonych w podstawach programowych kształcenia w trzech zawodach i pięciu kwalifikacjach, które są konieczne do uzgodnień dotyczących mobilności edukacyjnej między trzema krajami partnerskimi projektu: Polską, Włochami i Szwajcarią.
- Odpowiedziano na oba problemy badawcze przez: 1) określenie ważnych dla rynków pracy trzech krajów partnerskich kompetencji zawodowych w wybranych zawodach i kwalifikacjach; 2) określenie jednostek efektów uczenia się odpowiadających ważnym kompetencjom zawodowym oraz 3) zbudowanie matrycy odpowiadających sobie kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców oraz efektów uczenia się określonych w podstawie programowej kształcenia w wybranych zawodach i kwalifikacjach.
- Sprawdziła się zastosowana w badaniu metodyka sondażu diagnostycznego składającego się z trzech technik: 1) analizy dokumentów, 2) wywiadów kwestionariuszowych, 3) uzgodnień opinii ekspertów.
- Sprawdziły się narzędzia badawcze w postaci dwóch rodzajów kwestionariuszy wywiadów: 1) do analizy porównawczej kompetencji zawodowych ważnych dla pracodawców oraz do 2) analizy porównawczej podstaw programowych kształcenia w wybranych zawodach i kwalifikacjach.
- Metodykę określania wspólnych dla poszczególnych krajów efektów uczenia się można zastosować do innych, niż przyjętych w projekcie, zawodów, kwalifikacji i krajów, pod warunkiem że istnieją sprecyzowane wykazy kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców (np. mapy kompetencji zawodowych, opisy profili stanowisk pracy, standardy kompetencji zawodowych) oraz podstawy programowe lub wzorcowe programy kształcenia odpowiadające tym wykazom.
- W związku z tym, że jednostki efektów uczenia się określone w podstawie programowej kształcenia w zawodach zawierają bardzo duży zasób treści kształcenia, co może utrudnić mobilność edukacyjną między krajami partnerskimi, zaproponowano w matrycy (tabela 3) podział jednostek efektów uczenia się na mniejsze części nazwane „elementami efektów uczenia się”, które korelują z kompetencjami zawodowymi wymaganymi przez pracodawców.
- Propozycja wydzielenia elementów efektów uczenia się była dyskutowana i zaprobowana na spotkaniu Komitetu Sterującego projektu ECVET-BUD 9 października 2013 r., w obecności członków Krajowego Zespołu Ekspertów ECVET Polska.

Bibliografia

1. Butkiewicz M. (red.) (2010), *Uznawanie kwalifikacji zawodowych w polskim sektorze budownictwa, nabytych w procesie pracy*. Związek Zawodowy „Budowlani”, Warszawa.

2. Kramek Z., Sławińska K., Symela K. (red.) (2012), *System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego osób o niskich kwalifikacjach*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom.
3. Kunc L., Woźniak I. (red.) (2012), *Kształcenie i szkolenie zawodowe w oparciu o analizę procesu pracy w przedsiębiorstwie*. TNOiK o/Gdańsk, ITeE – PIB, Gdańsk – Radom.
4. Recommendation of The European Parliament and of The Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET). 2009/C 155/02.
5. Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, czerwiec 2013.
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 nr 0 poz. 184).
7. Woźniak I., Nowakowski M.: Analysis and preparatory research of professional field. Report of the task WP2. Project Leonardo da Vinci No 2012-1-PL1-LEO05-27451 “Mobility in Building Sector through ECVET (ECVET-BUD)”.
8. Woźniak I., Nowakowski M.: Shared design of professional qualification clusters. Report of the task WP3. Project Leonardo da Vinci No 2012-1-PL1-LEO05-27451 “Mobility in Building Sector through ECVET (ECVET-BUD)”.
9. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram odniesienia na rzecz zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu zawodowym (2009/C 155/01). Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 8.7.2009.

dr Ireneusz WOŹNIAK, mgr Michał NOWAKOWSKI

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB Radom
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
ireneusz.wozniak@itee.radom.pl
michal.nowakowski.itee.radom.pl

Edukacja a rynek pracy

Dorota KOPROWSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Nowe zawody w edukacji ustawicznej i doradztwie zawodowym

New professions in continuing education and career counselling

Słowa kluczowe: pedagogika pracy, zawód, zasoby ludzkie, doskonalenie zawodowe, doradztwo zawodowe, nowe zawody w edukacji, nowe zawody w doradztwie.

Key words: work pedagogy, profession, human resources, vocational training, career counselling, new professions in education and counselling.

Abstract

The article presents the feedback from the available literature and research analysis discussing the trends in the modern labour and education markets and their consequences i.e. new emerging professions. Educational needs of employees and the observed changes in vocational education, computerization of processes, impose the need for the emergence of new professions in continuing education and counselling. The article presents also the research results from the international projects that have been carried out in Work Pedagogy of Innovative Economy Centre of ITeE – PIB in Radom on defining a new role of new professions in the future: Innovations' Manager, Mentor, Tutor, Environmental Evaluator and selected standards of professional competences.

Wprowadzenie

Rynek pracy i rynek edukacji to dziedziny szybko zmieniające się, podatne na przemiany, jakie przynoszą zmiany demograficzne, kulturowe, globalizacja, rozwój nowych dziedzin gospodarki. Obserwujemy szybki postęp techniczny, informacyjny, skierowanie na jakość i innowacyjność działania, co skutkuje tym, że większą uwagę zwracamy na pracę, karierę, doradztwo, jakość kształcenia.

Można zatem zadać sobie pytania:

1. Jakie zawody mają przyszłość?
2. Jakie będą priorytety w kształceniu i doskonaleniu zawodowym?

3. Jak wykorzystać w swojej codziennej działalności standardy kompetencji zawodowych?

Każde z postawionych pytań pozwala zaplanować badania nad nowymi problemami badawczymi i ich wzajemną zależnością, np. tendencje rozwoju techniki i technologii oraz wynikające z nich konsekwencje dla organizacji edukacji, doradztwa, rozwoju nowych zawodów, metod pracy doradców.

Odpowiadając na tak postawione pytanie, prowadzono rozważania w oparciu o analizę dokumentów krajowych, międzynarodowych, raportów z badań, dostępnych danych statystycznych oraz obserwację uczestniczącą. Podstawą jest też analiza indywidualnych przypadków, wyniki badań i rezultaty projektów realizowanych w Ośrodku Pedagogiki Pracy ITeE w Radomiu w latach 2010–2013 w obszarze:

1. Nowe kompetencje zawodowe, standaryzacja i doradztwo zawodowe.
2. Innowacyjne treści, technologie, jakość kształcenia zawodowego.

1. Rozwój zasobów ludzkich w przedsiębiorstwie i wynikające z tego nowe zawody

W wielu dostępnych opracowaniach, raportach z badań zauważa się, że o konkurencyjności firmy stanowią wykwalifikowani i zmotywowani pracownicy wszystkich szczebli oraz efektywne systemy wspierające rozwój kompetencji pracowniczych. To pracownicy używają informacji, technologii i wiedzy dla budowania długotrwałych i zyskownych relacji z klientami¹.

Analizując dokumenty UE i strategie wdrażane w Polsce, należy zauważyć, że zwraca się coraz większą uwagę na potrzebę kształtowania tzw. „umiejętności kluczowych”, szczególnie związanych z umiejętnością komunikowania się ludzi i wynikających z rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także potrzebą wyszukiwania i przetwarzania informacji (społeczeństwo wiedzy, uczące się organizacje).

W dobie społeczeństwa opartego na wiedzy kluczowe staje się kształtowanie wśród pracowników nawyku stałego i aktywnego uczenia się oraz odpowiedzialności za proces nabywania wiedzy i umiejętności. Istotne jest, aby pracownik wiedział, że to w jego interesie jest podnoszenie kwalifikacji i dbałość o stałą atrakcyjność zawodową dla pracodawcy. Do zadań pracodawców należy natomiast zapewnienie pomocy pracownikom w realizacji celów związanych z uczeniem. Przeprowadzone badania wśród wybranych grup pracodawców i pracowników wskazują na to, że obie strony uświadamiają sobie te problemy.

W literaturze przedmiotu znajdujemy opinię, że człowiek świadomy sensu kształcenia ustawicznego inaczej patrzy na własne życie i edukację².

¹ J. Jakymiń (2002), *Koncepcja systemu zarządzania jednostką edukacyjną w środowisku rynkowym*, [w:] Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Funkcjonowanie i rozwój organizacji w zmiennym otoczeniu II*, 11 czerwca 2002 r., Wyd. Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Legnicy, Legnica.

² S. Iwanowski, *Człowiek – najlepsza inwestycja*, Broszura „Kształć się. Przez całe życie” przygotowana w ramach projektu „Kształcenie ustawiczne – aktualne kwalifikacje i kompetencje”, współfinansowanego ze środków UE w ramach PO KL, Łódź, październik 2010, www.kształcsie.pl.

Zmiany organizacji pracy wywołane rozwojem technologicznym stanowią przyczyny i jednocześnie konsekwencje powstawania nowych zawodów, zanikania starych lub zmiany ich charakteru, a przede wszystkim – zmiany wymagań kwalifikacyjnych w stosunku do pracowników.

Badania przeprowadzone w ramach projektu Foresight kadr nowoczesnej gospodarki wskazują, iż wśród kompetencji, które stanowić będą w przyszłości o jakości kadr zarówno na poziomie zarządczym, jak i wykonawczym będą dominować: kreatywność i przedsiębiorczość, „przekwalifikowalność” i mobilność, komunikacja interpersonalna, praca w zespole, zarządzanie zespołami, umiejętność funkcjonowania w otoczeniu międzynarodowym, ugruntowane podstawy matematyki, zarządzanie wiedzą i infobrokerstwo, znajomość technologii informatycznych, wykorzystanie technologii mobilnych, ochrona własności intelektualnej, znajomość języków obcych³.

Największa liczba nowych zawodów może pojawić się w sektorach, które rozwijają się obecnie bardzo dynamicznie, czyli informatycznym i telekomunikacyjnym. Branże te będą generować nowe miejsca pracy wymagające ściśle określonych kompetencji o „nizowym” charakterze⁴.

W związku ze wzrostem roli outsourcingu, powiązanej z rynkiem technologii oraz MSP, wielu badaczy wskazuje w swoich opracowaniach, że potrzebni będą specjaliści z zakresu wykorzystania wiedzy z zewnątrz: uczenie się od kooperantów, klientów i konkurentów; specjaliści z zakresu sprzedaży licencji, patentów, idei biznesowych, zakupu firm z komplementarnymi technologiami, umiejący tworzyć nowe firmy technologiczne.

Rolę taką mogą pełnić tzw. menedżerowie innowacji. W Klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy zawód taki nie występuje. Możemy się jednak spodziewać, iż zadania zawodowe wprowadzonego w ostatniej aktualizacji klasyfikacji zawodu menedżer produktu [243103], będą w znacznej części odpowiadały zadaniom zdefiniowanym w ramach Programu Strategicznego dla menedżera innowacji. Menedżer innowacji to osoba zatrudniona w przedsiębiorstwie, posiadająca wiedzę i umiejętności z zakresu budowania potencjału innowacyjnego przedsiębiorstwa, zarządzania wdrażanymi innowacjami oraz budowania strategii komercjalizacji innowacyjnych rozwiązań⁵.

2. Praca, zawód, doradztwo i ich znaczenie dzisiaj

Jedną z podstawowych kategorii pojawiających się w rozważaniach o pracy zawodowej jest zawód. Analizując tylko dostępną literaturę już w ewolucji definicji, zauważamy, jak zmienia się znaczenie i ranga zawodu. A. Giddens w „Socjologii” zawód określa jako: *każda płatna forma zatrudnienia polegająca na regularnej pracy*⁶. Podobnie krótką definicję znajdujemy w „Słowniku psychologii”: *aktywność lub zespół ak-*

³ K.B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik (2009), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, PARP, Warszawa.

⁴ K.B. Matusiak, Ł. Arendt, E. Bendyk, *Kadry przyszłości*, [w]: „Foresight kadr nowoczesnej gospodarki”. dostęp online: <http://www.parp.gov.pl/index/more/9949>.

⁵ J. Religa, I. Kacak, *Menadżer innowacji w przedsiębiorstwie*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, Polish Journal of Continuing Education, nr 4/2011.

⁶ A. Giddens (2007), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 738.

tywności podejmowanych w celu zarabiania na życie⁷. Z kolei w „Leksykonie pedagogiki pracy” zawód określony został, jako wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a także cech psychofizycznych warunkujących wykonanie zadań zawodowych powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny⁸. Ostatnią definicję znajdujemy w słowniku dołączonym do Standardów kompetencji zawodowych: *zbiór zadań (zespół czynności) wyodrębnionych w wyniku społecznego podziału pracy, wykonywanych stale lub z niewielkimi zmianami przez poszczególne osoby i wymagających odpowiednich kwalifikacji i kompetencji (wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych), zdobytych w wyniku kształcenia lub praktyki. Wykonywanie zawodu stanowi źródło dochodów*⁹.

Wszechobecność nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) powoduje, że współczesna edukacja, w tym edukacja dorosłych odchodzi od encyklopedyzmu podawanego w tradycyjny sposób (wykłady) na rzecz łączenia tradycyjnych metod wykładowych z zastosowaniem ICT, z aktywnymi metodami pracy: warsztaty interaktywne, treningi czy metody moderacji.

Wiadomo, że dokonujący się postęp techniczny, zjawisko globalizacji, demografia i wiele innych czynników wpływają na to, jak i gdzie pracujemy. Wzrasta też zapotrzebowanie na usługi świadczone przez doradców zawodowych. Często oczekuje się już zupełnie innego rodzaju doradztwa.

Dotychczasowy model doradztwa zawodowego zakładał głównie pomoc w odnalezieniu się na rynku pracy. Ogólnoświatowe zmiany, doświadczenia innych krajów wskazują, że model ulega zmianie, zmieniają się nie tylko podejście do doradztwa, ale i metody, formy pracy doradców. Nowy model oznacza *zacieśnianie związków między nauką a pracą oraz pojmowanie kariery jako drogi osobistego rozwoju nie zawsze związanego z jednym zawodem*¹⁰.

Pojawiają się nie tylko nowe zadania dla doradców, ale pojawiają się też w doradztwie zupełnie nowe zawody, specjalności jak np. Coach, Mentor, Broker edukacyjny. Wiele z tych zawodów nie występuje w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności, a ich obecność na rynku wynika głównie z „mody” i braku podobnych zawodów, realizujących takie same czy podobne zadania. Specjaliści ci pracują w obszarach związanych głównie z karierą.

Nowa forma doradztwa polega np. na obserwacji osoby pozostającej pod opieką w trakcie wykonywanej pracy, samoocenie, informacji zwrotnej i planowaniu nowych strategii postępowania. Coach powinien proponować zwrócenie się do innego specjalisty. W zależności od celu może to być trener, aby nabyć konkretne umiejętności,

⁷ A.S. Reber (2000), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 877.

⁸ T.W. Nowacki (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, ITE, WSP TWP, WSP ZNP, Warszawa, s. 287.

⁹ *Krajowy Standard Kompetencji Zawodowych* (2013), Projekt Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców. Priorytet I, PO KL Działanie 1.1, CRZL, Warszawa, s. 16.

¹⁰ H. Bednarczyk (red.) (2005), *Pedagogika Pracy, Doradztwo zawodowe*, ITeE, Radom, s. 190.

¹¹ Wg definicji stosowanej przez International Coaching Community – A. Ratajczyk i P. Pilipczuk: Coaching a inne dyscypliny [dostęp 2013-03-18].

doradca czy konsultant, aby uzyskać konkretną poradę w jakiejś dziedzinie, mentor, który poprowadzi i będzie wsparciem albo też inny specjalista.

Innym popularnym pojęciem w edukacji staje się mentoring, który zdaniem specjalistów doradztwa przynosi korzyści wszystkim jego uczestnikom, sprzyja rozwojowi kariery zawodowej, przepływowi wiedzy, zwiększa zaangażowanie pracowników. Współpraca polega na tym, że doświadczony zawodowo i życiowo pracownik wprowadza swojego podopiecznego (młodego pracownika) w tajniki pracy zawodowej i życie firmy.

W Ośrodku Pedagogiki Pracy w ramach realizowanych programów międzynarodowych podjęto próbę określenia standardu świadczenia nowych usług, w tym doradztwa i mentoringu, określania zasad funkcjonowania instytucji szkoleniowych, kadry dydaktycznej, zapewnienia jakości w działaniu w nowym zmieniającym się rynku edukacji.

– **Leonardo da Vinci Europejskie Ramy Outplacementu. Wsparcie dla osób poszukujących lub zmieniających zatrudnienie (2009–2011)/ European Outplacement Framework. Vocational Support for People with Difficulties on Employment Access**

Projekt zrealizowano w latach 2010–2011, w partnerstwie siedmiu krajów europejskich. Celem projektu było doskonalenie procesu poszukiwania zatrudnienia oraz optymalizacja procesów dostosowywania kwalifikacji osób poszukujących pracy do potrzeb przedsiębiorców. Opracowano i pilotażowo przetestowano w sześciu krajach model szkoleń podnoszących kompetencje tutorów (pracowników instytucji edukacyjnych) i mentorów (pracowników przedsiębiorstw) uczestniczących w procesach szkoleń zawodowych na stanowisku pracy, świadcząc tzw. usługi outplacementu. Opracowano przewodnik metodologiczny dla mentorów i tutorów¹², katalog dobrych praktyk – narzędzia outplacementu zawierający ich charakterystykę.

– **Certification of mentors ad tutors (Certyfikacja mentorów i tutorów)**

Projekt realizowany w latach 2012–2014. Istotą międzynarodowego projektu Leonardo da Vinci (transfer innowacji) jest opracowanie i wdrożenie w krajach partnerskich systemu certyfikacji dla dwóch grup celowych, uczestniczących w procesach kształcenia na stanowisku pracy, tj.: mentorów i tutorów, zgodnie z normą ISO 17024.

– **Peer Review for CQAF-VET (Ocena środowiskowa dla zapewnienia jakości pracy instytucji ustawicznej edukacji zawodowej)**

Projekt realizowany w latach 2012–2014. Ocena środowiskowa (*peer review*) postrzegana jest jako instrument zapewnienia jakości pracy instytucji szkoleniowych. Jest to forma oceny zewnętrznej, wykonywanej przez specjalnie do tego celu przygotowanych ewaluatorów (ang. *peers*).

– **Innovation Laboratories for the Quality Assurance of Vocational Education and Training (i-Lab2)**

Projekt realizowany w latach 2012–2014. Głównym celem jest rozwój kompetencji nauczycieli, trenerów i szkoleniowców kształcenia zawodowego poprzez zastosowanie Laboratoriów Innowacji w procesach dydaktycznych w wybranych krajach UE.

W 2013 roku realizowany jest też projekt systemowy Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich i Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektu PO KL (Priorytet I, Działanie

¹² J. Religa (2011), (red.), *Przewodnik Metodologiczny dla Tutorów i Mentorów*, ITeE – PIB, Radom.

1.1), *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców.*

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu w konsorcjum z Doradcą Consultants Ltd. Sp. z o.o. z Gdyni, WYG International Sp. z o.o. z Warszawy, Instytutem Pracy i Spraw Socjalnych z Warszawy oraz Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego opracował 300 standardów kompetencji zawodowych dla zawodów z Klasyfikacji Zawodów i Specjalności¹³. Są to nowe zasoby informacji zawodoznawczych, które wpłyną na poprawę jakości i skuteczności usług rynku pracy oraz pozwolą lepiej dostosować ofertę edukacyjną do potrzeb rynku pracy. Standardy kompetencji zawodowych są źródłem wiedzy o zawodach dla pracodawców, instytucji szkoleniowych oraz instytucji państwowych.

Wszystkie opisy standardów kompetencji/kwalifikacji zawodowych są dostępne (bezpłatnie) w bazie danych MPiPS www.kwalifikacje.praca.gov.pl.

Tabela 1. Wybrane standardy kompetencji zawodowych dla zawodów przyszłościowych

Lp.	Kod zawodu	Nazwa zawodu	Numer ISBN dla standardu
1	216606	Specjalista do spraw animacji multimedialnej	978-83-7951-017-7 (17)
2	235103	Metodyk edukacji na odległość	978-83-7951-022-1 (22)
3	235901	Dydaktyk aplikacji multimedialnych	978-83-7951-024-5 (24)
4	235902	Egzaminator on-line	978-83-7951-025-2 (25)
5	242203	Animator gospodarczy do spraw rozwoju technologicznego	978-83-7951-043-6 (43)
6	242401	Broker edukacyjny	978-83-7951-052-8 (52)
7	242403	Specjalista do spraw szkoleń	978-83-7951-053-5 (53)
8	243103	Menedżer produktu	978-83-7951-055-9 (55)
9	251302	Projektant aplikacji multimedialnych, animacji i gier komputerowych	978-83-7951-068-9 (68)
10	251303	Specjalista do spraw rozwoju stron internetowych, Internetu i Intranetu	978-83-7951-069-6 (69)
11	262207	Specjalista zarządzania informacją	978-83-7951-080-1 (80)
12	333903	Promotor marki (trendsetter)	978-83-7951-108-2 (108)

Źródło: Materiały dla uczestników konferencji Standardy Kompetencji Zawodowych Instrumentem Aktywizacji Rynku Pracy podsumowujące wyniki projektu PO KL Rozwijanie zbioru kompetencji zawodowych, CRZL, Warszawa 2013, www.kwalifikacje.gov.pl

Do zawodów z przyszłością należą również zawody związane z ekspertami ds. technologii dydaktycznych, menedżerów programów multimedialnych, teleedukatorów zajmujących się kształceniem na odległość, projektowaniem, umieszczaniem materiałów edukacyjnych na platformach internetowych wraz z określonymi zadaniami do wykonania, projektowanie programów nauczaniaa nawet całych multimedialnych pakietów edukacyjnych.

¹³ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. Nr 82 z 17 maja 2010 r., poz. 537 z późn. zm.).

Podsumowanie

Rynek pracy stale się zmienia. Kompetencje, które kiedyś były cenione przez pracodawców, dzisiaj ustępują nowym pożądanym kwalifikacjom, które stają się niezbędne w wykonywaniu zawodowych obowiązków.

O wzroście zapotrzebowania na konkretne zawody decydować będzie demografia (starzejące się społeczeństwo) oraz szybkość zmian technologicznych.

Pojawią się nowe zawody, a zanikać będą zawody głównie takie, gdzie człowieka mogą zastąpić maszyny, automaty.

Z rozważań nad charakterem pracy dziś i w przyszłości, roli pracy, jej pojmowania i znaczenia w życiu człowieka wyłania się obraz pracy zawodowej dużo mniej stabilnej, opartej w znacznym stopniu na wiedzy pracowników. Ważne staną się umiejętności współpracy i kreatywnego myślenia, a także otwartość na kontakty międzykulturowe. Wysoko wyspecjalizowani pracownicy będą mieli dużo większe szanse na znalezienie pracy.

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

Bibliografia

1. Bednarczyk H. (2007), *Pedagogika pracy – kształtowanie przedsiębiorczości pracowników*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Przedsiębiorstwo w rozwoju zawodowym pracowników*, IBE, Warszawa.
2. EUROPA 2020 *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Komisja Europejska, Bruksela 2010.
3. *Innowacyjne Systemy wspomagania technicznego Rozwoju Gospodarki* <http://www.programstrategiczny-poig.itee.radom.pl/>
4. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. Nr 82 z 17 maja 2010 r., poz. 537 z późn. zm.).
5. Matusiak K.B., Arendt Ł., Bendyk E. (2009), *Kadry przyszłości*, [w:] „Foresight kadr nowoczesnej gospodarki”. Matusiak K.B., Kuciński J., Gryzik A. (red.), Warszawa.
6. Matusiak K., Kuciński J., Gryzik A. (2009), *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, PARP Warszawa.
7. Religa J., Kacak I. *Menadżer innowacji w przedsiębiorstwie*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, Polish Journal of Continuing Education, nr 4/2011.
8. Projekt *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców*; <http://www.standardykompetencji.pl>
9. Schultz T.W., *Investment in human capital, Presidential address before the American Economics Assotiation*, American Economic Review, Vol. 51 (2).
10. *Skill needs in Europe, Focus on 2020: Cedefop Panorama series*; European Communities, Luxembourg 2008; dostęp online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5191_en.pdf

11. Jakymiw J. (2002), *Koncepcja systemu zarządzania jednostką edukacyjną w środowisku rynkowym*, [w:] Materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej Funkcjonowanie i rozwój organizacji w zmiennym otoczeniu II, 11 czerwca 2002 r., Wydawnictwo: Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Legnicy, Legnica.
12. Kunasz M. *Teoria kapitału ludzkiego na tle dorobku myśli ekonomicznej*; artykuł dostępny online: <http://www.konferencja.edu.pl/ref8/pdf/pl/Kunasz-Szczecin.pdf>; dostęp z dnia 29.08.2012.
13. www.praca.enter.pl – Projekt „Praca. Enter. Biblioteka jako miejsce informacji o rynku pracy” prowadzony jest przez Fundację Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych w ramach Programu Rozwoju Bibliotek.
14. <http://www.kluczdokariery.pl/edukacja/strefa-studenta/katalog-zawodow/art,16,teletutor-czyli-kto.html>

dr Dorota KOPROWSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu
Ośrodek Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki
dorota.koprowska@itee.radom.pl

Jolanta WIŚNIEWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Rozwój zawodowy a działania edukacyjne w refleksji andragogicznej

Professional development versus educational activities in the andragogical reflection

Słowa kluczowe: rozwój człowieka dorosłego, rozwój zawodowy, model rozwoju, edukacja osób dorosłych, doskonalenie zawodowe.

Key words: adult development, professional development, model of development, adult education, adult in-service training, professional training.

Abstract

The article presents development of adults from a psychological perspective. This psychological angle helps to refer to educational activities used in professional training. The author wants to present a wide variety of forms and methods applied in education of employees. The latest methods, such as mentoring and coaching, have been taken into consideration.

Rzeczywiście rozwój człowieka najczęściej wiąże się z efektami procesów edukacyjnych oraz z okresem dzieciństwa i młodości. Problematyka rozwoju człowieka dorosłego długo też nie była podejmowana w literaturze naukowej. Dopiero uwarunkowania cywilizacyjne, a przede wszystkim postęp technologiczny i naukowy sprawiły, że przedmiotem dociekań badawczych stał się człowiek dorosły. Znaczącą rolę odegrały pierwsze psychologiczne doniesienia naukowe (E.L. Thorndike, 1928 r.; Ch. Büchler, 1933 r.; M. Lipska-Librachowa, 1920 r.; S. Szuman, 1935 r.)¹, które wskazywały na możliwości rozwojowe człowieka dorosłego. Dostarczały one założeń teoretycznych, które stanowiły podstawę do podejmowania różnych zagadnień dotyczących okresu dorosłości, a zwłaszcza związanych z edukacją i rozwojem człowieka.

Współcześnie tematyka dorosłości i rozwijania potencjału człowieka w tym okresie życia stanowi nie tylko pole badawcze psychologii, ale jest też zasadniczą tematyką andragogiczną oraz pedagogiki pracy.

Odniesienie do zagadnień dotyczących pracy czy edukacji wymaga uwzględnienia podłoża socjologicznego. Obecna rzeczywistość społeczną charakteryzują głębokie i wszechstronne zmiany wykreowane przede wszystkim przez rozwój technologiczny. Jego dostrzegalne i szeroko zakrojone skutki dotyczą zakresu przetwarzania i przesyłania informacji, co ma niebywałe znaczenie dla funkcjonowania współczesnych organizacji i ich pracowników. Umiejętność posługiwania się informacjami nabrała szczególnego znaczenia bez względu na charakter pracy. Znajduje też wyraz w określeniach współczesnych organizacji poprzez stosowanie wobec nich następujących nazw: organizacja wiedzy, organizacja ucząca się, organizacja inteligentna, organizacja wirtualna. W przypadku edukacji osób dorosłych można mówić o zmianie strategii, z kształcenia ustawicznego w kierunku uczenia się całościowego.

W opracowaniu autorka zamierza odnieść się do ujęć znaczeniowych rozwoju i na tym tle dokonać analizy działań edukacyjnych realizowanych w ramach doskonalenia zawodowego.

1. Zakres znaczeniowy pojęcia rozwój i modele rozwoju człowieka dorosłego

Rzeczywiście rozwój jest pojęciem powszechnie stosowanym, ale także niejednoznacznie interpretowanym. Najczęściej jest ujmowany jako „postęp” w stosunku do istniejącego stanu rzeczy, wiążący się z określoną zmianą następującą w danym czasie.

Piotr K. Oleś rozwój ujmuje jako² złożony proces zmian zachodzących w czasie i oznaczających wzrost lub osiąganie wyższej jakości przystosowania i/lub funkcjonowania, a w wieku starszym również zapobieganie i kompensowanie zmian regresywnych.

W literaturze naukowej napotkać można wiele definicji terminu rozwój. Zakładają one różne podejścia interpretacyjne. Można więc wyróżnić następujące modele rozwoju:

¹ Za T. Wujek, *Powstanie i rozwój refleksji andragogicznej*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom, 1996, s. 364–389.

² P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa 2011, s. 20.

- model przyrostowy,
- model transformacji,
- model addytywny,
- model kontekstualny³.

Model przyrostowy obejmuje zmiany ilościowe zachodzące w porządku linearnym (mowa, sprawność ruchowa). W modelu transformacji do zmian rozwojowych dochodzi wówczas, gdy nowe procesy zastępują te istniejące (rozwój inteligencji wg Jeana Piageta). Model addytywny przyjmuje za rozwój występowanie nowych procesów razem z tymi już istniejącymi. W przypadku modelu kontekstualnego założono odniesienie do interakcji, jaka zachodzi między jednostką a środowiskiem oraz uchwycenie kontekstu pozwalającego na określenie sytuacji.

Interesujące podejście do rozwoju zaproponował Piotr K. Oleś, przyjmując, że rozwój można rozpatrywać ze względu na dwie kategorie: asymilacji i akomodacji. Do asymilacji dochodzi wówczas, kiedy przyjmowane są nowe informacje i doświadczenia, bez zmiany istniejących struktur. Natomiast akomodacja przebiega jako zmiana (modyfikacja) obecnych struktur lub powstawanie nowych, ze względu na niemożliwość przyjęcia nowych doświadczeń przy wykorzystaniu istniejących.

Znamienne jest, że procesy asymilacji charakterystyczne są dla wcześniejszych faz rozwojowych. Natomiast w późnej dorosłości mają miejsce raczej procesy akomodacji. Jednakże który z tych procesów będzie dominował u człowieka dorosłego, zależy od samej jednostki i okoliczności, do których ma się ustosunkować.

Odnosząc się do zmian rozwojowych w dorosłości, należałoby zwrócić uwagę na aktywność intencjonalną i dążenia transgresyjne człowieka. Jak pisze Piotr K. Oleś: *Istota rozwoju polega nie tylko na mniej lub bardziej aktywnym dostosowaniu lub przywracaniu stanu równowagi zaburzonej wydarzeniami i/lub skutkami własnej aktywności podmiotu, ale właśnie na wychodzeniu poza ten stan rzeczy, zwróceniu się ku nowości, zmianie i eksploracji. Ten aspekt najlepiej oddaje intencjonalna aktywność celowa i wpisane w rozwój dążenie do destabilizowania układu dzięki działaniom transgresywnym*⁴.

W literaturze psychologicznej rozwój człowieka dorosłego ujmowany jest z perspektywy następujących modeli: modelu linearnego, stadialnego, kontekstualnego oraz interakcyjnego. Model linearny zakłada istnienie potencjału rozwojowego. Jako rozwój ujmuje jednokierunkowe zmiany polegające na przyroście konkretnej cechy i tym samym przejście na wyższy poziom.

Model stadialny uwzględnia zmiany rozwojowe zachodzące wraz z upływem lat jednostki. Życie ludzkie podzielone jest na fazy, w których scharakteryzowane są zadania jednostki na danym etapie życia. Pomiędzy poszczególnymi fazami może występować stadium kryzysów rozwojowych, w zależności od tego, czy jest płynne przejście do kolejnej fazy (nowej struktury życia) czy musi zajść zmiana. W przypadku gdy nowe role życiowe wymagają zmiany w zakresie właściwości psychicznych, to wówczas przejście na kolejny poziom będzie odbywało się w okolicznościach kryzysu

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 27, 28.

rozwojowego. Natomiast jeśli osiągnięcie kolejnego etapu odbywa się tylko poprzez doskonalenie posiadanych właściwości, to zmiany mogą odbywać się na zasadzie kontynuacji i raczej nie ma miejsca stadium kryzysu rozwojowego.

Model stadialny przedstawia cykliczność życia ludzkiego wspólną dla wszystkich ludzi.

Model kontekstualny rozpatruje zmiany rozwojowe, które zachodzą w wyniku interakcji jednostki z otoczeniem społecznym i kulturą. Są to wielorakie i różnorodne czynniki, które znacząco mogą przyspieszyć, ale także opóźnić rozwój osobowości jednostki. Znaczącą rolę w tym modelu obok wpływu uwarunkowań środowiskowych odgrywa aktywność jednostki.

Obecnie rozpatrując funkcjonowanie człowieka w kategoriach rozwoju czy regresu przyjmuje się miękki model rozwoju zgodnie ze stanowiskiem uznanym przez psychologię rozwoju biegu życia (*life-span*). Według tej orientacji człowiek w ciągu swojego życia, bez względu na wiek, doświadcza zarówno zmian rozwojowych progresywnych, jak i regresywnych. O poziomie funkcjonowania człowieka decyduje sfera biologiczna, psychiczna i społeczna. Każda z nich jest ze sobą ściśle powiązana i charakteryzuje się swoistą dynamiką i przebiegiem.

Zdaniem psychologów, rozwój psychiczny człowieka dorosłego, jeśli nie zaistnieją czynniki zakłócające, dokonuje się w ciągu całej dorosłości⁵.

2. Rozwój zawodowy

Rozwój zawodowy jest kategorią pojęciową stosowaną w pedagogice pracy oraz w naukach o organizacji i zarządzaniu.

W literaturze napotkać można rozmaite definicje rozwoju zawodowego, w zależności od dyscypliny i przyjętej perspektywy. Pojawiają się też definicje rozwoju zawodowego obok definicji kariera zawodowa.

K. Czarnecki⁶ rozwój zawodowy określa następująco: „Jest to taki ukierunkowany proces przemian świadomości jednostki, które powstają w wyniku współzależnego oddziaływania na siebie przedmiotu i podmiotu, w poszukiwaniu swojego miejsca w podziale pracy, twórczym przekształcaniu siebie i swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturowego”. Według Z. Wołka⁷ jest to całozyciowy proces obejmujący wszystkie aspekty rozwojowe człowieka, które mogą zostać odniesione do pracy.

Tak więc za rozwój zawodowy przyjmuje się wszelkie zmiany ilościowe i jakościowe zachodzące u pracownika, które przekładają się na wyższy poziom funkcjonowania zawodowego, a także mają wymiar ogólny.

⁵ W. Szewczuk, *Podstawy psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa 2000, s. 276.

⁶ K.M. Czarnecki (red.), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2008, s. 198; zob. też K. Czarnecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie. Rozwój zawodowy człowieka*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 1996.

⁷ Z. Wołek, *Rozwój zawodowy na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy*, [w:] *Problemy profesjologii*, 2005, nr 1.

Rozwój zawodowy wiąże się przede wszystkim z doszkąłcaniem i doskonaleniem zawodowym, które organizowane sę w formach szkolnych, pozaszkolnych (w tym teŝ w zakłádzie pracy), a takŝe poprzez działalnoř samokształceniowę jednostki.

Obok form tradycyjnych, które działają w ramach rozwoju zawodowego pracowników, pojawiły się nowe, które z biegiem czasu zaczynają się upowszechniać i nabierać coraz większego znaczenia.

Szkolne formy kształcenia dorosłych to różnego rodzaju szkoły, począwszy od szkoły podstawowej aż po szkolnictwo wyższe.

Edukację pozaszkolną pracowników tworzy wiele rodzajów form kształcenia, doszkąłcania i doskonalenia zawodowego, prowadzonych przez różne podmioty-institute, osoby prawne i fizyczne. Do form pozaszkolnych zaliczyć można: kursy, szkolenia, seminaria i sympozja, konferencje, praktyki, staŝe, mentoring, coaching, gry symulacyjne, uczenie się w działaniu, rotację stanowisk (w poziomie, pionie i na zewnątrz organizacji), wizyty studyjne, samokształcenie⁸.

W zestawie wymienionych form można wyróżnić grupę form tradycyjnych oraz takich, które pojawiły się w ostatnich latach. Do tych nowych można zaliczyć: mentoring, coaching, rotację stanowisk.

Mentoring odbywa się na stanowisku pracy i opiera się na szczególnej relacji partnerskiej pomiędzy mentorem (mistrzem) a uczniem (pracownikiem). Rolą mentora jest opieka, wspieranie oraz ukierunkowywanie, które w konsekwencji ma prowadzić do rozpoznania i rozwinięcia potencjału podopiecznego. Mentorem może być osoba z zewnątrz, ale najczęściej jest nim pracownik z organizacji. Praca z mentorem odbywa się systematycznie i może trwać wiele lat. Przyjmuje się, ŝe przebiega przynajmniej przez rok.

Coaching realizuje się na stanowisku pracy i odbywa na zasadzie relacji partnerskiej pomiędzy nauczycielem a uczniem. Dość często trenerem takim jest bezpośredni przełożony. Coach wspólnie ze swoim podopiecznym poszukuje najlepszych rozwiązań w odniesieniu do pracy. Pomiędzy nimi zachodzi nieustanne sprzężenie zwrotne. Zadaniem coacha jest określanie strategii działania, przygotowanie osób do pełnienia ról zawodowych i kierowanie nimi. Ponosi on całkowitą odpowiedzialność za efekty tych działań.

Istnieją dwa style coachingu:

- instruktorski, skierowany do osoby niedoświadczonej,
- „obserwacyjny” – dla kadry samodzielnej, doświadczonej.

Inną interesującą formą doskonalenia zawodowego jest rotacja stanowisk. Polega ona na planowym zmienianiu stanowisk pracy przez określonych pracowników bądź grupy pracownicze. Poprzez rotację pracownicy dogłębniej poznają organizację firmy, nabywają nowych umiejętności i kontaktów zawodowych.

W kontekście podejmowanych działań w ramach rozwoju zawodowego warto przytoczyć model 70-20-10.

⁸ Por. m.in. S. Suchy, *Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych*, Difin, Warszawa 2010, s. 68–71.

Główna jego teza opiera się na zasadzie⁹:

- 70% tego, co wiemy, uczymy się poprzez własne doświadczenia i wyzwania w pracy (*on-the-job and self-directed experiences*),
- 20% tego, co wiemy, nauczyliśmy się z wymiany wiedzy i poglądów z innymi osobami oraz kontaktu z ekspertami i coachami,
- 10% tego, co wiemy, nabyliśmy z kursów oraz formalnej edukacji.

Odnosząc model do opisanych form doskonalenia, należałoby stwierdzić, że spośród nich najbardziej efektywna jest rotacja stanowisk (70%). W następnej kolejności byłyby: mentoring i coaching (20%), a tuż za nimi kursy i formalna edukacja (10%). Wydaje się więc, że w praktyce należałoby stosować różnorodne formy doskonalenia zawodowego z akcentem na doświadczenia w codziennej pracy.

Podsumowanie

Rozwój człowieka dorosłego w znaczącym stopniu jest związany z pracą. Ten stan rzeczy wynika przede wszystkim z faktu, że jest ona dominującą aktywnością w życiu człowieka dorosłego. W przeciwieństwie do wymiernych rezultatów, występujących w ramach innych form aktywności, rozwój zawodowy dotyczy w mniejszym lub większym stopniu każdego pracownika.

Problematyka dotycząca rozwoju zawodowego jest bardzo rozległa i złożona. Wynika z różnorodnych czynników wewnętrznych i dynamicznie zmieniających się zewnętrznych, które wpływają na poziom funkcjonowania zawodowego jednostki. Ponadto trudność stanowi samo ujęcie rozwoju.

Rozwój zawodowy jest kategorią, którą można łączyć z dwojakiego rodzaju działalnością. Z jednej strony może być wynikiem oddziaływań edukacyjnych podejmowanych przez różne podmioty (instytucje edukacyjne, zakład pracy, sam podmiot), zaś z drugiej wynika z samej działalności zawodowej.

Współcześnie działalność edukacyjna ukierunkowana na rozwój zawodowy zmierza w stronę usamodzielnienia jednostki (mentoring, coaching) poprzez wyposażenie jej w odpowiednie narzędzia i nadanie impulsu do samodzielnych działań.

Poszczególne formy oddziaływań edukacyjnych przynoszą różne rezultaty. Obecnie znaczenia nabiera działalność edukacyjna, która opiera się na doświadczeniu zawodowym. Niemniej jednak poszczególne formy należałoby traktować komplementarnie¹⁰.

Dorosłość jest etapem bardzo rozległym. Czyniąc odniesienie do rozwoju zawodowego człowieka, należałoby uwzględnić specyfikę wiekową.

Bibliografia

1. Czarnecki K.M. (2008), (red.), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.

⁹ <http://odpowiedzialnybiznes.pl/public/files/Broszura-PRACOWNICY.pdf>; (29.V.2013 r.).

¹⁰ Por. m.in. S. Kwiatkowski, *Edukacja dorosłych*, [w:] *Pedagogika pracy*, pod red. S.M. Kwiatkowskiego, A. Bogaja, B. Baraniaka, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

2. Czarnecki K., Karaś S. (1996), *Profesjologia w zarysie. Rozwój zawodowy człowieka*. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom.
3. Gerlach R. (2012), *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
4. Karney J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
5. Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B. (2007), (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
6. Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa.
7. Suchy S. (2010), *Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych*, Difin, Warszawa.
8. Szewczuk W. (2000), *Podstawy psychologii*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
9. Wołk Z. (2005), *Rozwój zawodowy na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy*, [w:] *Problemy Profesjologii*, nr 1.
10. Wujek T. (1996), (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.

dr Jolanta WIŚNIEWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej

Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki

e-mail: izanwi@o2.pl

Wiesław TOMCZYK

Uniwersytet Rolniczy w Krakowie

Kończymy studia i co dalej?

Graduating studies and what then?

Słowa kluczowe: praca, problemy bezrobocia, oczekiwania pracodawców.

Key words: work, the problems of unemployment, employers' expectations.

Abstract

Increasing level of unemployment among young Europeans is one of the most painful results of the economic crisis and malfunctioning job education and training system. The article presents: number of important factors which can have an significant influence over the improvement of the unfavorable situation on the job market in Poland; the necessity of reprofiling young people education according to job market's needs; the problem of professional activation and employers requirements towards young people.

Wprowadzenie

Według badań GUS (III.2012 r.) obecnie niemal co trzeci absolwent kończący studia jest zarejestrowany jako bezrobotny. Oznacza to, iż liczba osób poniżej 25 roku życia poszukujących pracy wynosi w Polsce ok. 0,5 mln. Stąd pytanie – czy mamy obecnie do czynienia z pokoleniem młodych, bezrobotnych i nadwykształconych? Gdzie i w czym tkwi problem?

Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele. Powszechna recesja i spowolnienie gospodarcze nie może być tu usprawiedliwieniem. Obecnie mamy do czynienia z wieloma innymi przyczynami, które potęgują stopę bezrobocia wśród ludzi młodych (np. konkurencja ze strony starszych i bardziej doświadczonych kolegów czy też brak odpowiedniego wsparcia ze strony właściwych instytucji i organizacji w procesie przejścia ze szkoły do pracy poprzez staże produkcyjne i szkolenia zawodowe).

Jest jednak kilka czynników, na które warto zwrócić szczególną uwagę, a które mają istotny wpływ na sytuację ludzi młodych i ich szansę na rynku pracy [Rusewicz M. 2012]:

1) W Polsce brakuje efektywnego systemu doradztwa zawodowego, a dzisiejszy rynek pracy jest brutalny dla „specjalistów od wszystkiego i od niczego”. Podejmowane przez uczniów decyzje o dalszej nauce mają szczególne znaczenie, ponieważ dotyczą planowania ich przyszłej drogi zawodowej i możliwości odniesienia sukcesu na rynku pracy. Niestety wielu młodych ludzi, mając przed sobą tak ważną życiową decyzję, jak wybór kierunków studiów, nie jest jeszcze na tyle dojrzałych, żeby wiedzieć, co chcą w życiu robić. Wybierają więc te najłatwiejsze i myślą, że jakoś to potem będzie. Jak przedstawia się sytuacja z zatrudnieniem wg poziomu wykształcenia, przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Poziom bezrobocia według poziomu wykształcenia

Poziom wykształcenia	Liczba bezrobotnych w mln w latach:						
	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012
zasadnicze zawodowe	0,89	1,12	1,06	0,78	0,42	0,52	0,55
gimnazjalne i powyżej	0,82	1,02	1,00	0,81	0,46	0,52	0,54
policealne i średnie zawodowe	0,51	0,66	0,67	0,55	0,33	0,41	0,44
średnie ogólnokształcące	0,16	0,19	0,21	0,21	0,15	0,21	0,22
wyższe	0,05	0,10	0,13	0,13	0,10	0,17	0,22

Źródło: MPiPS, opracowanie własne.

2) Na całym świecie dąży się do tego, aby stworzyć sprawnie funkcjonujący system orientacji i poradnictwa zawodowego, co stanowi konieczny warunek rozwoju społeczno-gospodarczego każdego kraju. Niestety w Polsce marginalizuje się te działania, brakuje konsekwentnych i skoordynowanych działań na polu doradztwa zawo-

dowego. Obecni doradcy zawodowi są słabo „uzbrojeni” w potrzebną im wiedzę, sprzęt i literaturę. W polskim prawie oświatowym brakuje zapisów mówiących o **obligatoryjności zatrudnienia w szkole (uczelni) doradcy zawodowego**.

3) Polski system edukacji nie odpowiada na potrzeby dzisiejszego runku pracy. Mimo że liczba osób stających się posiadaczami dyplomu akademickiego ciągle rośnie, nie idzie za tym zwiększenie poziomu **kwalifikacji użytecznych z punktu widzenia pracodawcy**.

Wiedzę teoretyczną studenci zdobywają na uczelni, a praktyczną dopiero po znalezieniu pracy w konkretnej firmie. Jest to logiczne, ale w wielu przypadkach niewykonalne – stąd tak duże bezrobocie wśród absolwentów uczelni (tabela 1). Rozwiązaniem tego problemu mogą być studia dualne, tj. nauka teoretyczna w połączeniu z praktyką zawodową w firmach. Takie rozwiązania są już stosowane np. w PWSZ w Lesznie czy w Politechnice Poznańskiej. Studia dualne wyróżniają się tym, iż absolwenci kończący je posiadają wiedzę teoretyczną oraz niezbędną i oczekiwaną przez przyszłych pracodawców praktykę zawodową. Podobne rozwiązania funkcjonują już od dłuższego czasu w Szwecji, Niemczech, Austrii, Czechach itd.

Według sondażu przeprowadzonego przez Polish Open University, aż 90% studentów przyznaje, że absolwenci krajowych uczelni nie są wystarczająco przygotowani do pracy. Wiele badań, w tym m.in. Banku Światowego, pokazuje też, że dzisiejsze oczekiwania pracodawców nie skupiają się tylko i wyłącznie na pozyskiwaniu absolwentów posiadających **kwalifikacje twarde**, tj. stricte zawodowe. Kluczowe na potrzeby dzisiejszego rynku pracy jest również kształtowanie **kompetencji miękkich** i odpowiednich postaw, takich jak uczciwość, odpowiedzialność czy dyscyplina. Istotne znaczenie z punktu widzenia młodego pokolenia ma więc bliższe powiązanie systemu edukacji ze zmieniającymi się wymogami rynku, ale też lepsza współpraca pracodawców z uczelniami. Ta współpraca powinna mieć kilka wymiarów: od zaangażowania pracodawców w prace nad przygotowaniem modeli i programów kształcenia, poprzez wprowadzenie praktyków do szkół w celu podniesienia wymiaru praktycznej nauki zawodu, po tworzenie rozwiązań zachęcających firmy do tworzenia miejsc praktyk zawodowych. Wskazane jest, aby praktyka zawodowa tworzyła warunki do rozwijania indywidualnych zainteresowań przyszłych pracowników, pobudzała ich do kreatywności, tj. samodzielności i twórczego myślenia poprzez dopuszczenie ich do współdziałania z pracodawcą np. w procesie podejmowania decyzji.

4) Kluczowe znaczenie ma także rozwój usług edukacyjnych (studia podyplomowe), ale z dbałością o stronę merytoryczną oraz jakość prowadzenia tych usług. Popularność i zainteresowanie tego typu usługami w UE są bardzo zróżnicowane, co przedstawia tabela 2.

Rozwijać trzeba również pozaszkolne formy kształcenia ustawicznego, np. poprzez korzystanie z nowoczesnych technik edukacyjnych, jak e-learning lub TV e-learning.

Tabela 2. Liczba osób w wieku 25–64 lat uczestniczących w szkoleniach doszkalających

Kraj	% udział	Kraj	% udział
Unia Europejska	9,1	Estonia	6,7
Dania	32,8	Francja	6,2
Szwajcaria	30,6	Węgry	6,2
Szwecja	24,5	Portugalia	5,8
Finlandia	23	Polska	5,3
Wielka Brytania	19,4	Hiszpania	5
Norwegia	17,8	Włochy	5
Holandia	16,5	Łotwa	4
Słowenia	16,2	Irlandia	3
Austria	13,7	Luksemburg	2,8
Litwa	13,4	Słowacja	2,8
Grecja	10,8	Turcja	2,5
Niemcy	7,7	Chorwacja	2,2
Czechy	7,5	Rumunia	1,3
Belgia	7,2	Bułgaria	1,2

Źródło: EUROSTAT 2012 r., opracowanie własne.

5) Kolejnym problemem jest obawa osób młodych dotycząca utrzymania się na rynku pracy i związana z trwałością zatrudnienia. Należy tworzyć mechanizmy ekonomiczne obligujące pracodawców do zatrudniania osób młodych z tendencją do zatrudniania na etatach stałych z minimalnym udziałem tzw. „umów śmieciowych”.

6) Młodzież nie dostrzega też szans we własnym biznesie, tłumacząc to brakiem kapitału finansowego i społecznego. Trzeba w związku z tym stworzyć rozwiązania, które będą ich wspierać w tym przedsięwzięciu i ułatwić pozyskanie funduszy, np. z pieniędzy unijnych, na otwarcie własnej działalności i utrzymanie się na rynku.

7) Konieczna jest w końcu zmiana myślenia i podejścia do wymagań rynku pracy. Młodzi ludzie muszą nauczyć się funkcjonowania oraz przystosowania do bieżących oczekiwań pracodawców. Elastyczność zarówno edukacyjna, jak i w zakresie dostosowania się do potrzeb pracodawców jest warunkiem niezbędnym, aby zaistnieć na rynku pracy. Potrzebna jest aktywność nie tylko w miejscu pracy, ale również w czasie jej poszukiwania.

1. Edukacja pod kątem potrzeb rynku pracy

Coraz więcej młodych osób wybiera wyższe wykształcenie jako sposób utorowania sobie drogi do kariery zawodowej i coraz więcej absolwentów zasila szeregi bezrobotnych. Z czego to wynika?

W niedostosowaniu sektora edukacyjnego do potrzeb rynku pracy związanym z brakiem prognozyki podaży pracy i z kłopotami szkolnictwa zawodowego. Programy nauczania nie uwzględniają rozpoznawania i wydobywania predyspozycji do wykonywania w przyszłości określonego zawodu, nie uczą perspektywicznego myślenia, co jest tak istotne w kontekście adaptacji w zmieniających się warunkach. Także sama postawa młodzieży, która często wybiera kierunki studiów daleko odbiegające od

zapotrzebowania, zwyczajnie odkładając moment aktywizacji zawodowej o czas trwania studiów [Zakrzewska M. 2012].

2. Wiedzę trzeba permanentnie odnawiać i uzupełniać

Zasadniczym problemem jest niechęć naszego społeczeństwa do kształcenia ustawicznego dedykowanego osobom dorosłym, w większości pracującym w celu aktualizacji kwalifikacji zawodowych, podnoszenia kompetencji bądź zdobywania nowych. Brak nam świadomości, iż raz zdobyta wiedza nie wystarcza na całe życie. Nie jesteśmy gotowi na uczenie się przez całe życie. Według danych EDUSAT z 2012 r. zaledwie 5–6% dorosłych Polaków uczestniczy w szkoleniach, kursach, studiach podyplomowych i doksztalca się w nieformalny sposób (średnia wśród Europejczyków to nieco powyżej 9%) (tabela 2). Przyczyną takiej sytuacji, iż tak mało osób decyduje się podjąć dalszą edukację, jest to, że oferta szkoleń jest mało atrakcyjna. Publiczne instytucje edukacyjne kształcą głównie w zawodach nadwyżkowych, w których podaż pracowników przewyższa aktualne zapotrzebowanie pracodawców.

3. Nie każde szkolenie ma sens

Powstało bardzo wiele nowych firm szkoleniowych oferujących darmowe lub bardzo tanie kursy w zakresie **umiejętności miękkich**, często niemających szczególnego przełożenia na poprawę sytuacji na rynku pracy uczestników po ich zakończeniu. Od darmowych szkoleń zbyt często wymaga się niewiele. Zdarza się, że są one traktowane jak okazja do odpoczynku od pracy zawodowej, szczególnie gdy odbywają się w atrakcyjnych miejscach. To powoduje, że szkolenia komercyjne, za które trzeba zapłacić, ale które oferują bogaty jakościowo program i w dłuższej perspektywie powinny dominować, są coraz częściej wypychane przez kursy i szkolenia subsydiowane (np. z funduszy UE). Nie oznacza to, że subsydiowanie szkoleń nie ma sensu. Trzeba jednak zastanowić się nad tym, w jaki sposób można kontrolować ich jakość i efektywność.

System kształcenia ustawicznego jest mało efektywny także przez to, że jest nadmiernie skoncentrowany na stronie podażowej. Głównym dysponentem środków jest administracja publiczna, która po pierwsze zamawia szkolenia o określonej tematyce, a po drugie ustala kryteria oceny projektów w konkursach o dofinansowanie szkoleń, przez co wpływa na formę i tematykę kształcenia ustawicznego.

System kształcenia ustawicznego powinien realizować cele, które przed nim postawiono – wyrównywać szanse dostępu poprzez wspieranie tych grup, które znajdują się w gorszej sytuacji na rynku pracy i w związku z tym często mniej zarabiających. Kreować konkurencyjność instytucji szkoleniowych poprzez jakość świadczonych usług i nade wszystko znacznie zwiększać szansę uczestników szkoleń na zdobycie lepszej pracy, awansu czy chociażby podwyżki pensji.

W wielu państwach Unii Europejskiej, m.in. w Austrii, Wielkiej Brytanii, Danii, Holandii i Belgii, z powodzeniem funkcjonuje tzw. Indywidualny Fundusz Edukacyj-

ny, na który odkładane są (z różnych źródeł) oszczędności do wykorzystania na cele edukacyjne. Jest to pomysł, który można wykorzystać również w Polsce. Na Indywidualnych Funduszach Edukacyjnych mogłyby być odkładane (do pewnego pułapu) realne środki finansowe pochodzące ze składek np. na Fundusz Pracy, wpłaty własne samych zainteresowanych, dobrowolne wpłaty z innych źródeł, np.: pracodawców, organizacji pozarządowych, funduszy unijnych itp. Z tak zgromadzonych pieniędzy każdy uczestnik mógłby skorzystać na swoje cele edukacyjne. Zaletą takiego rozwiązania jest to, że stanowi ono bodziec do planowania kształcenia w kategoriach ponoszonych kosztów i uzyskiwanych korzyści, co sprzyja podejmowaniu efektywnych decyzji edukacyjnych.

4. Problem aktywizacji zawodowej młodych

W **Polsce** aktywizacją zawodową zajmują się wyłącznie publiczne służby zatrudnienia. Doświadczenia międzynarodowe pokazują, że pozytywny efekt w zakresie skracania długości pozostawania w bezrobociu oraz przywracania do zatrudniania osób w szczególnie złej sytuacji na rynku pracy można osiągnąć, angażując w ten proces niepubliczne podmioty rynku pracy, wyspecjalizowane w aktywizacji zawodowej, pośrednictwie pracy oraz doradztwie zawodowym.

Dlaczego tak się dzieje? Przede wszystkim z uwagi na fakt, że firmy zewnętrzne są rozliczane za efekty ich działania. W procesie kontraktacji usług ustala się konkretne cele, jak np. liczbę osób, które mają być przywrócone na rynek pracy, czy stabilność ich zatrudnienia.

W Polsce dominuje praktyka płacenia za proces aktywizacji, nie za efekt, a główną metodą aktywizacji są szkolenia, często nieodpowiadające na potrzeby lokalnego rynku pracy i nakierowane wyłącznie na rozwój umiejętności zamiast na doprowadzenie do zatrudnienia. Również efektywność publicznych służb zatrudnienia jest niska.

W **Europie** proces aktywizacji zawodowej skierowany jest na indywidualne, kompleksowe wsparcie, którego celem jest zatrudnienie, a nie tylko wyposażenie w brakujące umiejętności. Stąd w takich krajach jak Wielka Brytania czy Niemcy bezrobocie pozostaje na stosunkowo niskim poziomie, a w Polsce systematycznie wzrasta.

W **Wielkiej Brytanii** usługi pośrednictwa pracy świadczone są przez sektor prywatny już od 1997 r. W 2011 r. rząd Wielkiej Brytanii stworzył program (tzw. *Work Programme*) – jeden zintegrowany pakiet wsparcia przez zewnętrznych dostawców usług, mający pomóc bezrobotnym podjąć trwałe zatrudnienie w ciągu pierwszych 4 lat realizacji programu. *Work Programme* zastąpił różne programy, które skierowane były do konkretnych grup docelowych. Teraz osoby, które nie pracują, ponieważ są niepełnosprawni lub nie pozwala im na to stan zdrowia, są samotnymi rodzicami, osobami starszymi, młodzieżą, emigrantami czy ogólnie długotrwale bezrobotnymi, są wspomagani przez jeden program na skalę krajową. W Programie tym blisko 4 miliony osób bezrobotnych w ciągu 5 lat mają być objęte programem powrotu na rynek pracy dzięki pomocy sektora niepublicznego.

We **Francji** w 2004 r. uruchomiono pierwsze programy pilotażowe i programy specjalne, gdzie część obowiązków publicznych służb zatrudnienia przejęły firmy zewnętrzne. Programy aktywizacyjne kierowane były do osób bezrobotnych, a także uznanych za zagrożone bezrobociem długotrwałym.

Po przeprowadzeniu wewnętrznej oceny tych eksperymentalnych programów i w oparciu o zakończoną sukcesem wykonaną umowę rozpoczęto proces pełnego przetargu konkurencyjnego na terenie całej Francji.

W **Niemczech** w 2005 r. wyspecjalizowane firmy podjęły z ARGE (urząd ds. zatrudnienia) w kilku wybranych regionach rozmowy na temat umowy pilotażowej opartej na podobnym podejściu do zakończonego sukcesem modelu w Wielkiej Brytanii.

Obecnie kilka z niemieckich ARGE (między innymi w Berlinie, Frankfurtie i Augsburgu) prowadzi podobne programy oparte o proces przetargu konkurencyjnego.

5. Czego oczekują pracodawcy od przyszłych pracowników?

Obecnie, wg raportu „Monitoring Rynku Pracy 2012”, na brak ofert pracy nie mogły narzekać: osoby z wykształceniem technicznym, specjaliści z branży IT, inżynierowie, sprzedawcy, pracownicy produkcji, finansów, ekonomiści, księgowi, pracownicy biurowi oraz administracji [WWW.GazetaPraca.pl.]. Jednak już w momencie rekrutacji do pracy pracodawcy w wielu przypadkach mieli problemy z naborem potencjalnych kandydatów, gdyż stwierdzono u nich brak kompetencji, twardych umiejętności, słabą komunikację, brak umiejętności pracy w zespole, zbyt wygórowane oczekiwania finansowe i niewielką chęć do poszerzania swoich kwalifikacji oraz brak tzw. umiejętności miękkich, tj. kultury osobistej, ugodowości, przystępności w kontaktach międzyludzkich, lojalności itp.

Osoby mające problem ze znalezieniem zatrudnienia powinny brać pod uwagę, iż lista poszukiwanych zawodów w ostatnich dziesięciu latach prawie nie uległa zmianie i można się spodziewać, że sytuacja ta będzie stabilna przez kilka następnych lat. Ponadto pracodawcy coraz częściej, poza doświadczeniem i konkretnymi umiejętnościami, zwracają uwagę np. na to, czy kandydat do pracy często zmieniał nie tylko firmę, lecz także zakres wykonywanych prac i obowiązków.

Zbyt długa przerwa w pracy (do 1 roku) nie wpływa niekorzystnie jedynie dla grupy najlepszych specjalistów o unikatowych i trudnych do zdobycia kwalifikacjach na rynku. W gorszej sytuacji są osoby ze średniego szczebla oraz ci nisko wykwalifikowani. W ich przypadku nawet kilkumiesięczna przerwa w zatrudnieniu może mieć duże konsekwencje w znalezieniu kolejnego miejsca pracy. Osoby takie w dalszych składanych aplikacjach lub też rozmowach rekrutacyjnych powinny obniżyć swoje oczekiwania od przyszłych pracodawców.

Pracodawcy poza przerwą w zatrudnieniu negatywnie oceniają również brak konsekwencji w doborze stanowisk i obowiązków. Mimo iż tzw. „multizawodowość” jest w cenie, to jednak wciąż bardziej liczy się konkretny profil zawodowy zmierzający do specjalizacji niż pobieżna znajomość wielu dziedzin w stopniu najwyżej podstawowym. Natomiast częste zmiany pracodawcy związane z poszerzaniem swoich umie-

jętności i kompetencji są pozytywnym akcentem w dalszych rozmowach aplikacyjnych.

Obserwacja i analiza występujących trendów na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy w Polsce pozwala na stwierdzenie, iż im bardziej specjalistyczne wykształcenie i kompetencje posiadają osoby szukające pracy, tym mają większe szanse na jej znalezienie, osiągając również wyższe zarobki. Ale w ostatecznym rozrachunku liczy się przede wszystkim doświadczenie zawodowe, staże, praktyki, uczestnictwo w zajęciach dodatkowych itp. Często o szansach zatrudnienia decyduje aktywność dodatkowa, którą uczeń/student podejmuje już na etapie nauki. Jednak należy pamiętać, iż w sytuacji, w której rynek pracy zmienia się bardzo szybko, bardziej będzie liczyć się umiejętność zmiany swoich kwalifikacji i dostosowania ich do nowych warunków niż trwanie przy już posiadanych.

Praca na studiach pozwala rozejrzeć się na rynku pracy i zdobyć pierwsze doświadczenia. Warto o tym pomyśleć już będąc na czwartym/piątym roku studiów i ważne, by praca była związana z kierunkiem studiów. Pracodawcy bardzo sobie cenią każde praktyczne doświadczenie byłych studentów. Dlatego należy korzystać ze wszystkich możliwych dróg: zgłaszać się na praktyki i staże, działać w organizacjach studenckich i kołach naukowych lub też na rzecz lokalnego środowiska, pracować w wolontariacie itp. Ważnym jest, by potencjalny pracodawca otrzymał wyraźny sygnał, że stoi przed nim młody, aktywny człowiek, który jest ciekawy świata, inwestuje w samego siebie i nie boi się żadnej pracy. W trakcie studiów należy być otwartym na każdą pracę (nawet niezwiązaną z kierunkiem studiów), choćby po to, żeby nabrać praktycznego obycia i poznać rynek pracy, nauczyć się negocjować warunki umowy i wysokość wynagrodzenia itp.

6. Młodzi bez pracy

Przez ostatnie lata młodzi Polacy bardzo późno wchodzili na rynek pracy. Niemcy czy Brytyjczycy zaczynają pracę już w wieku 16–17 roku życia. My dopiero ok. 19–20 roku. Obecnie staramy się przyjmować standardy zachodnie.

Sytuacja gospodarcza Polski jest w stagnacji. Wciąż brakuje pozytywnych wieści z polskiej gospodarki w zakresie zatrudniania nowych pracowników. Opublikowane w maju 2013 r. przez Główny Urząd Statystyczny dane dotyczące bezrobocia okazały się gorsze od oczekiwań ekspertów. Bez pracy w kwietniu pozostawało 2 mln 255 tys. osób, a kwietniowa stopa bezrobocia sięgnęła 14%. Dla porównania: w kwietniu 2012 r. wynosiła 12,9%.

Problem bezrobocia dotyczy wszystkich krajów UE (tabela 3). Bezrobocie uderza szczególnie mocno w ludzi młodych. Wśród polskich zarejestrowanych bezrobotnych mamy blisko 45 tys. osób w wieku do 24 lat. Kolejne prawie 700 tys. to bezrobotni w wieku od 25 do 34 lat. Jednak nasz kraj i tak jest w lepszej sytuacji niż na przykład Hiszpania, Portugalia czy Grecja. Międzynarodowa Organizacja Pracy informuje, że bezrobocie wśród ludzi młodych jest najwyższe od 20 lat. Analizy rynku pracy wskazują, że w bieżącym roku łączna liczba bezrobotnych w wieku poniżej 24 lat będzie sięgała 73,4 miliona osób. Oznacza to stopę „młodego” bezrobocia na poziomie

12,3%. Dla porównania, w 2007 r. osób w tym wieku niemających zatrudnienia żyło na świecie 69,9 miliona. Według szacunków analityków, w 2018 r. bezrobocie wśród młodych Europejczyków może sięgnąć 16%.

W Grecji bezrobocie wśród młodych ludzi osiąga coraz wyższy poziom. Według danych greckiego urzędu statystycznego (Elstat) w pierwszym kwartale tego roku bezrobotne były prawie dwie trzecie Greków między 15 a 24 rokiem życia. Przed 12 miesiącami była to blisko połowa tej grupy wiekowej.

Niepokojące informacje docierają też z Portugalii. Tamtejszy urząd statystyczny informuje o wzroście bezrobocia wśród młodych o 42% prawie do poziomu greckiego. We Włoszech bez pracy jest co trzeci młody człowiek, w Hiszpanii co drugi. Uśredniając, w 27 państwach UE bez pracy jest w tej grupie wiekowej co czwarty Europejczyk.

Wyjątkiem od europejskiej reguły są Niemcy. U naszego zachodniego sąsiada bezrobocie wśród młodych spadło od 2005 roku o połowę. W 2012 r. bez pracy było niespełna 8% Niemców w młodym wieku. Do tak dobrego wyniku przyczyniła się nie tylko dobra sytuacja niemieckiej gospodarki, ale także zjawiska demograficzne (mniejszy dopływ młodych ludzi na rynek pracy).

Tabela 3. Stopa bezrobocia w krajach UE

Kraj	% udział		Kraj	% udział	
	III 2011 r.	V 2012 r.		III 2011 r.	V 2012 r.
Unia Europejska	–	10,3	Estonia	13,1	10,9
Dania	7,6	7,8	Francja	9,6	10,1
Belgia	7,1	7,2	Węgry	10,9	10,9
Szwecja	7,6	7,8	Portugalia	12,7	15,2
Finlandia	7,8	7,6	Polska	13,3	12,6
Wielka Brytania	7,9	8,1	Hiszpania	20,9	24,6
Rumunia	7,4	7,7	Włochy	8,2	10,1
Holandia	4,2	5,1	Łotwa	15,7	13,7
Słowenia	7,9	8,2	Irlandia	14,3	14,6
Austria	4,2	4,1	Luksemburg	4,8	5,4
Litwa	15,7	23,7	Słowacja	13,4	13,6
Grecja	16,9	21,9	Cypr	16,9	21,9
Niemcy	6,0	5,6	Bułgaria	11,2	12,2
Czechy	6,8	6,7	Malta	6,8	6,0

Źródło: EUROSTAT, opracowanie własne.

Podsumowując: najniższe bezrobocie wśród młodych jest w Niemczech i w Austrii (po ok. 7,5%), a najwyższe w Grecji (prawie 60%) i Portugalii (ponad 55%). Liczone w skali europejskiej bezrobocie wśród najmłodszych pracowników sięga obecnie 28%.

Państwa Unii Europejskiej chcą walczyć z bezrobociem wśród młodych. Do tego celu ma być wykorzystany Europejski Bank Inwestycyjny (EBI). Ma odblokować

miliardy euro dla firm tworzących miejsca pracy dla młodych. W praktyce Europejski Bank Inwestycyjny może udzielić do 2020 roku pożyczek o wartości nawet do 60 miliardów euro dla firm zatrudniających młodych ludzi.

Podsumowanie

Wzrost bezrobocia wśród osób z dyplomami ma wiele przyczyn. Oprócz skutków trwającego kryzysu gospodarczego to również efekt złej struktury kształcenia oraz wadliwego systemu edukacji i szkoleń umożliwiających dostosowanie lub nabycie nowych, pożądanych przez pracodawców umiejętności i uprawnień zawodowych. Ponadto szybkiemu rozwojowi edukacji nie towarzyszy odpowiednia jakość kształcenia (szczególnie na poziomie studiów licencjackich).

Absolwenci szkół bardzo często nie mają praktycznego doświadczenia zawodowego (brak praktyk i staży zawodowych na etapie uczenia się w szkołach), a ich wiedza jest na ogół głównie teoretyczna. Dlatego pracodawcy chętniej zatrudniają tych, którzy już wcześniej pracowali. Nie mają z tym większych kłopotów, gdyż bezrobocie jest duże i dotyczy także osób nawet z dużym doświadczeniem, profesjonalnymi umiejętnościami oraz długą wcześniejszą karierą zawodową.

Absolwentom uczelni trudno jest znaleźć pracę również dlatego, iż mają często zbyt wygórowane oczekiwania płacowe w porównaniu z osobami, które ukończyły np. technika zawodowe dające swoim absolwentom w szerokim zakresie umiejętności praktyczne niezbędne w pracy.

Przedstawiony problem jest złożony i niełatwy do rozwiązania, wymaga jednak szeregu trudnych przedsięwzięć, by obecna sytuacja uległa (ulegała systematycznej) poprawie.

Bibliografia

1. GUS. Dane z III 2013 r.
2. Rusewicz M. (2012), *Młodzi na rynku pracy – szanse i zagrożenia*. Gazeta Prawna.
3. Zakrzewska M. (2012), *Kształcenie dostosowane do rynku pracy*. Gazeta Prawna.
4. www.GazetaPraca.pl.

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

O niektórych przyczynach (nie)dopasowania kompetencyjnego młodych dorosłych na rynku pracy

On some of the reasons of competences (mis)match
of young adults on the labour market

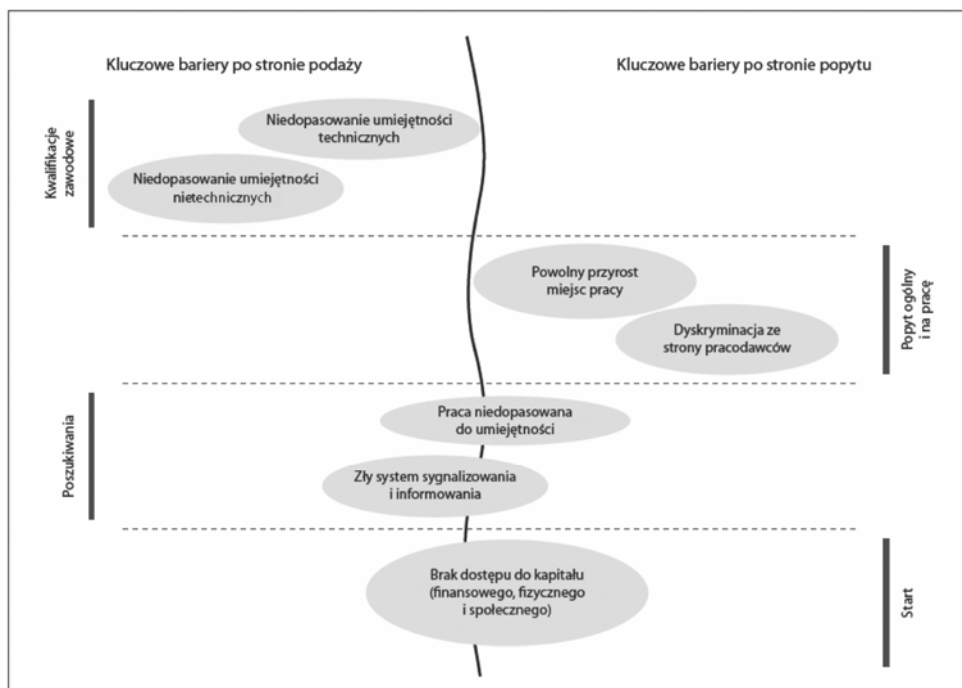
Słowa kluczowe: rynek pracy, kompetencje, młodzi dorośli.

Key words: labour market, competences, young adults.

Abstract

This article is an attempt to interpret some results of a diagnosis of the situation of young adults on the labour market in Poland, especially the following reports: The Youth 2011, and Human Capital Assessment. The study focused mainly on the obstacles associated with competences mismatch, in order to tackle this issue from the pedagogical point of view. The author paid particular attention to the possibility of different interpretations of the same empirical data and the discrepancies in the evaluation of the same phenomena. The hypothesis which I am trying to prove is the ambivalence of the labour market. This feature can be interpreted as typical for the nearly 25-year-old labour market in Poland; it may also indicate a progressive process of its disintegration. The situation in both cases is not conducive to planning short- and long-term educational objectives, and can result in a permanent discrepancy between the expectations of the labour market and learning outcomes.

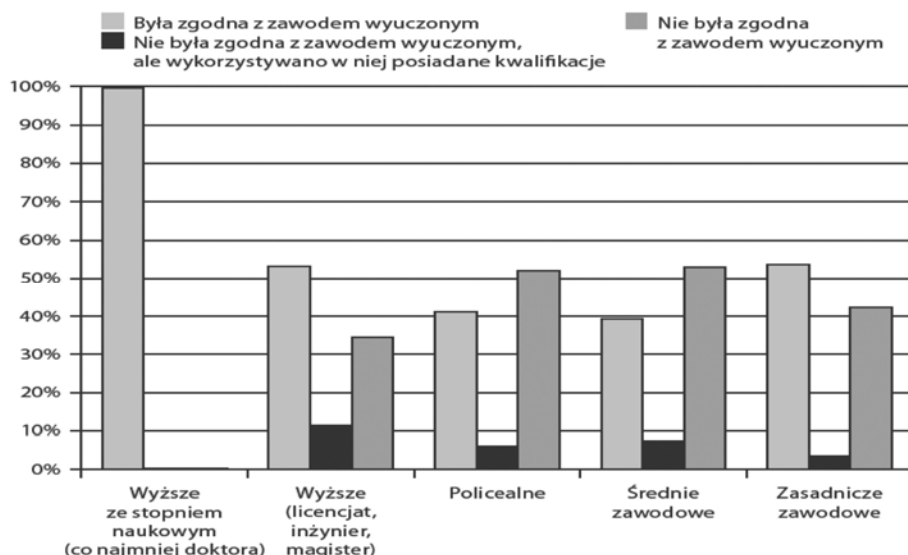
Sytuacja na rynku pracy jest trudna szczególnie dla osób młodych, które nie dysponują doświadczeniem, a ich kompetencje powszechnie oceniane są jako nieadekwatne do potrzeb rynku pracy. Tymczasem praca jest nie tylko źródłem dochodów czy satysfakcji, lecz przede wszystkim warunkiem niezależności i autonomii – kompetencji szczególnie pożądanym w kontekście kapitału społecznego Polski (Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2011–2020, 2011). Ich dalszemu rozwojowi nie służy sytuacja na rynku pracy (Boni, 2012, Edukacja dla pracy, 2007, Szafraniec, 2011). Odsetek nieaktywnych – niepracujących i nieuczących się – jest wysoki i plasuje Polskę powyżej średniej Unii Europejskiej. Kluczowe bariery przy wejściu młodych na rynek pracy prezentuje rys. 1.



Rys. 1. Kluczowe bariery na rynku pracy dla młodzieży

Źródło: *Global Employment Trends for Youth, ILO Report 2010*, s. 54, za: K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 138 [online: tamże].

Omawiany problem odnosi się nie tylko do Polski, a przyczyn niedopasowania do rynku pracy jest znacznie więcej. Skupimy się na tych, które dotyczą niedopasowania kompetencyjnego. Przede wszystkim chodzi o braki w zakresie miękkich (osobistych i społecznych) kompetencji oraz słabą jakość kompetencji twardych (Bilans Kapitału Ludzkiego, 2012). Źle działają też systemy rozpoznawania kompetencji w relacjach pracownik–pracodawca. Pracownik dysponuje świadectwami nauki, które nie informują, jaką wiedzę, umiejętności i kompetencje ma ich posiadacz, dlatego wzrasta znaczenie pozamerytorycznych kryteriów rekrutacji, natomiast pracodawcy niechętnie podejmują współpracę ze szkołami/uczelniami i bardzo ogólnie formułują swoje oczekiwania wobec pracowników. W rezultacie część pracowników podejmuje pracę niedopasowaną, ponieważ ich kompetencje zostały słabo zdiagnozowane na wyjściu ze szkoły oraz na wejściu do pracy zawodowej. Z danych prezentowanych na rys. 2 wynika, że tylko 43% absolwentów podejmuje pierwszą pracę zgodną z wyuczonym zawodem. Zgodność pierwszej pracy z wyuczonym zawodem dotyczy w większym stopniu osób z wysokimi kompetencjami zawodowymi. Warto przy tym zwrócić uwagę na to, że powyższe dane świadczyć też mogą o elastyczności osób poszukujących pracę – kompetencji pożądaney na rynku pracy.



Rys. 2. Zgodność pierwszej pracy z wyuczonym zawodem według wybranych poziomów wykształcenia

Źródło: Szafranec K., *Młodzi 2011, Warszawa 2011*, s. 146 (na podstawie danych GUS, luty 2010).

Odpowiedzialność za wysoki poziom niedopasowania kompetencyjnego często zrzuca się na placówki oświatowe, które nie są jeszcze dostatecznie przygotowane do reagowania na zmiany własnego otoczenia. Ale niedostosowanie kierunków kształcenia do potrzeb rynku pracy spowodowane jest także brakiem systematycznych badań prognostycznych nad zapotrzebowaniem na pracę w układzie kwalifikacyjno-zawodowym (Wiśniewski, 2012, s. 13). Aby te lukę wypełnić, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej zleciło opracowanie zintegrowanego systemu prognostyczno-informacyjnego, aby w przyszłości podejmować trafniejsze decyzje o kierunkach inwestowania w kapitał ludzki. Jego opracowania podjął się zespół pracowników Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania UMK pod kierunkiem prof. Zenona Wiśniewskiego (Maksim, Wiśniewski, 2012).

Wykształcenie jest dziś jednym z ważniejszych czynników inkluzji społecznej (Sollarczyk-Szwec, 2012). Im wyższe kwalifikacje, tym większe prawdopodobieństwo stabilnego zatrudnienia. W roku 1998 premia z tytułu posiadania wykształcenia wyższego była ponaddwukrotnie wyższa niż premia z tytułu wykształcenia średniego oraz ponadtrzykrotnie wyższa od premii z tytułu zasadniczego wykształcenia (Niebieska Księga, 2003). Tempo wzrostu przewag płacowych zostało jednak wyhamowane w kolejnej dekadzie. Współczesna młodzież potrzebuje ok. 7 lat, aby ich sytuacja znacznie się poprawiła, jeśli chodzi o płace i awans zawodowy. Przynosi to ze sobą zjawisko odroczenia dorosłości spowodowane ekonomiczną zależnością od rodziców. Tak więc młodzi dorośli odraczają w czasie poszukiwanie pracy, założenie rodziny itd.

W czasie ostatnich 10 lat bezrobocie wśród osób z wyższym wykształcenia wzrosło o 148% (dla osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym i średnim zawodowym odpowiednio o 28% i 34%). Mimo to stopa bezrobocia wśród osób z wyższym wykształceniem jest w sumie najniższa (tab. 1), ale coraz więcej osób pracuje na stanowiskach poniżej swoich rzeczywistych kompetencji, za coraz mniejsze wynagrodzenie.

Tabela 1. Stopy bezrobocia wg wykształcenia w okresie 1995–2005 (w populacji 15 lat i więcej)

Wykształcenie	1995	2000	2005	relacja 2005/1995
wyższe	3,2	5,4	7,9	2,48
policealne	9,5	13,6	16,2	1,71
średnie zawodowe	13,6	16,3	18,3	1,34
średnie ogólne	17,1	24,2	27,0	1,58
zasadnicze zawodowe	19,6	23,5	25,1	1,28
podstawowe	16,1	23,8	30,2	1,88
niepełne podstawowe	3,0	5,6	9,8	3,21
przeciętnie	15,0	57,6	20,7	1,38

Źródło: *Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym Polska 2007*, Warszawa 2007, s. 141, [Online: [www.unic.un.org.pl/nhdr/nhdr2007/Edukacja dla pracy.pdf](http://www.unic.un.org.pl/nhdr/nhdr2007/Edukacja%20dla%20pracy.pdf) , dostęp: 05.10.2012].

Wbrew obiegowym opiniom wśród bezskutecznie poszukujących pracy znajdują się absolwenci nie tylko kierunków humanistycznych i społecznych, ale także promowanych przez państwo nauk ścisłych. Wyjątkiem są kierunki kształcenia związane ze zdrowiem.

Bezrobocie wśród osób z wyższym wykształceniem wynikać może z nadmiernej aktywności edukacyjnej na tym poziomie i towarzyszącej temu niskiej jakości kształcenia, co przynosi ze sobą m.in. zjawisko dewaluacji dyplomów. Innym powodem jest zbyt powolny przyrost miejsc pracy dla osób z wyższym wykształceniem, a także omawiane już niedopasowanie kompetencji do potrzeb rynku pracy.

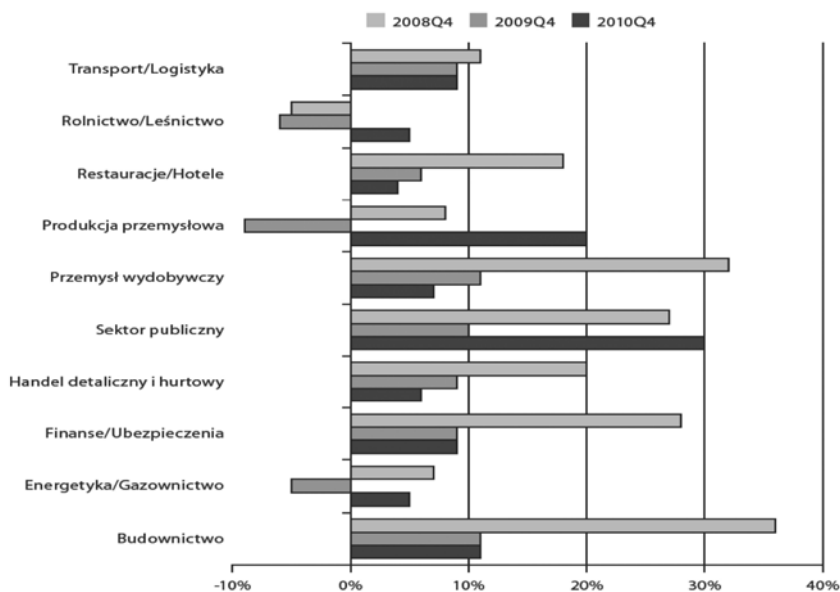
Na rynku pracy istnieje zapotrzebowanie także na pracowników o kompetencjach na poziomie zasadniczej i średniej szkoły zawodowej, a ostatnie lata pokazały, że zapotrzebowanie to może nawet okresowo wzrastać. Biorąc pod uwagę potrzeby zastąpienia pracowników z powojennego wyżu demograficznego, zapotrzebowanie na nowych pracowników pojawi się głównie w przemyśle (rys. 6). Poza tym na pracę można liczyć w sektorze publicznym, gdzie oczekiwane są kompetencje na poziomie wyższym. W innych branżach zapotrzebowanie na nowych pracowników jest daleko niższe niż w 2008 r.

Tylko niewielka część młodych (6,5%) funkcjonuje na rynku w roli pracodawcy. Jako przyczyny tego stanu wskazuje się brak odpowiedniego klimatu, dogodnych procedur i kapitału startowego, a w mniejszym stopniu tłumaczy się to brakiem odpowiednich kompetencji. Głównym sektorem oferującym pracę jest sektor prywatny, będący w 89% w rękach rodziców wchodzących dziś na rynek pracy, którzy przejmą rodzinne firmy za ok. 20 lat.

Tabela 2. Absolwenci pracujący, bierni i bezrobotni w podziale na rodzaj wykształcenia

Udział w ludności ogółem					
rodzaj wykształcenia	okres	pracujący	bezrobotni	bierni	stopa bezrobocia
pedagogika	IV kw. 2008		12,40%	17,80%	15,09%
	IV kw. 2009	74,50%	14,50%	11,00%	16,29%
nauki humanistyczne	IV kw. 2008	74,00%	10,90%	15,10%	12,84%
	IV kw. 2009	63,60%	16,30%	20,10%	20,40%
nauki społeczne, ekonomia, prawo	IV kw. 2008	83,60%	5,30%	10,50%	6,59%
	IV kw. 2009	76,30%	9,40%	14,30%	10,97%
nauki ścisłe	IV kw. 2008	81,70%	5,30%	13,00%	6,09%
	IV kw. 2009	47,10%	11,80%	41,20%	20,03%
inżynieria, budownictwo	IV kw. 2008	88,80%	6,40%	4,80%	6,72%
	IV kw. 2009	85,50%	7,60%	6,30%	8,16%
rolnictwo, weterynaria	IV kw. 2008	74,00%	10,00%	16,00%	11,90%
	IV kw. 2009	80,30%	13,10%	0,00%	19,10%
zdrowie, opieka społeczna	IV kw. 2008	74,10%	5,00%	20,90%	6,32%
	IV kw. 2009	82,00%	3,70%	14,30%	4,32%

Źródło: Eurostat, za: Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 160.

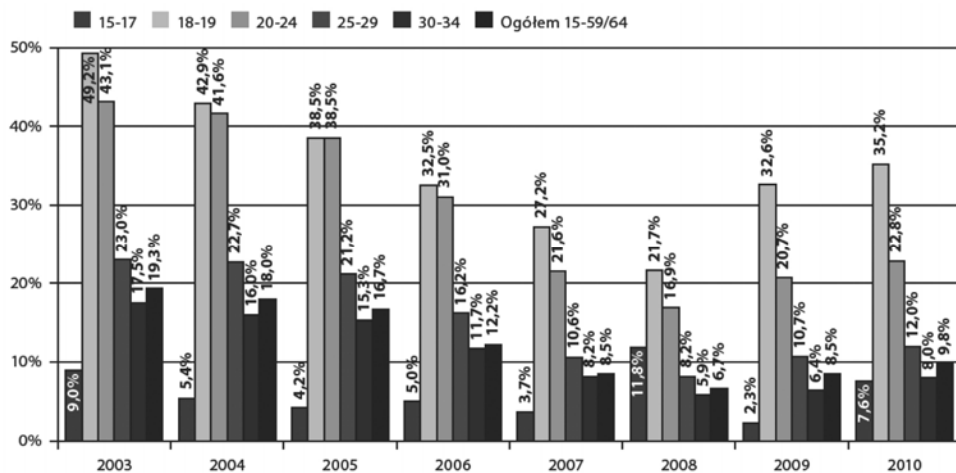


Rys. 3. Zatrudnienie netto dla sektorów (2008–2010)

Źródło: Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 144 [online: tamże].

Od 2008 roku we wszystkich grupach wiekowych rośnie stopa bezrobocia (rys. 4). W 2010 r. ponad połowę zarejestrowanych bezrobotnych stanowili młodzi ludzie w wieku 18–34 lat. To oznacza, że co drugi bezrobotny w bardzo ważnym dla

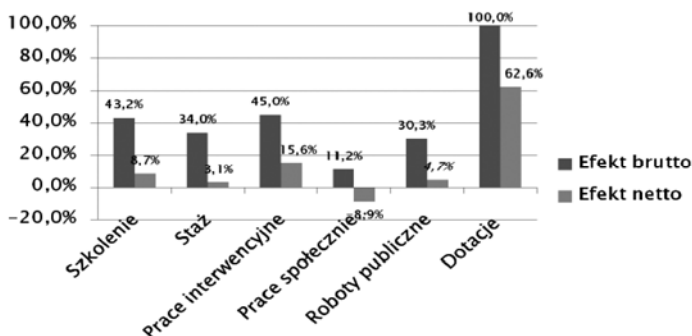
aktywności zawodowej okresie ocjalizacji nie ma okazji do zdobywania kompetencji poprzez uczenie w toku pracy.



Rys. 4. Stopa bezrobocia w pięciu grupach wiekowych w Polsce w latach 2003–2010

Źródło: Szafranec K., *Młodzi 2011*, Warszawa 2011, s. 160 [online: tamże]

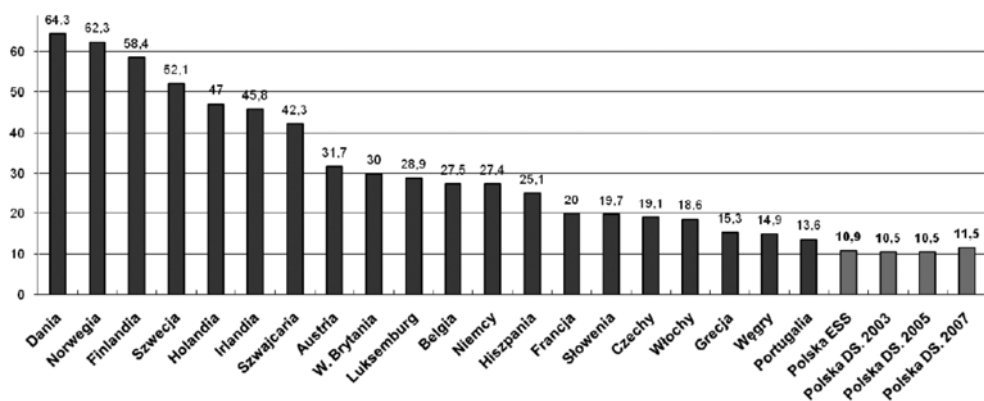
Spośród osób wyrejestrowanych z Urzędu Pracy 32,3% podjęło pracę, 26,3% rozpoczęło szkolenia i staże, 05% podjęło prace społecznie użyteczne (Szafranec, s. 161). Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na efekty netto aktywnych programów rynku pracy, tj. oceny ich skuteczności ze względu na zatrudnienie. Może zaskakiwać, że w świetle danych z rys. 5 wartość szkoleń i staży jest stosunkowo niska, co wynika m.in. z nieadekwatności oferty szkoleniowej wobec potrzeb rynku pracy, jak i rozszerzenia staży na inne grupy niż absolwenci. Z pedagogicznego punktu widzenia nie docenia się w tym ujęciu kompetencji miękkich, jakie można zdobyć poprzez kontakty z innymi, a które mogą okazać się pomocne w dłuższej perspektywie czasowej.



Rys. 5. Efekty brutto i netto aktywnych programów rynku pracy w 2009 r.

Źródło: Wiśniewski Z., *Niedostosowania kwalifikacyjne a polityka rynku pracy*, w: A. Jeran, M. Sobczak-Michałowska (red.), *Kształcenie dla pracy? – perspektywa regionalna*, Bydgoszcz 2012, s. 18.

Obok twardych (zawodowych) kompetencji zdobywanych na różnych poziomach kształcenia, istotną rolę na rynku pracy, niezależnie od poziomu wykształcenia, odgrywają kompetencje miękkie takie jak: elastyczność, mobilność, otwartość na innych, kreatywność. Tymczasem tylko 29% Polaków uważa, że zmiana pracy co kilka lat jest dobra dla człowieka – to znacznie poniżej średniej europejskiej (40%) i krajów wiodących – Szwecji i Danii (ok. 70%). Otwartość na różnorodność oraz ogólnie pojęte zaufanie dotyczą niemalże wszystkich wymiarów życia – pomagają zarówno w codziennym funkcjonowaniu (np. ułatwiają współpracę, nawiązywanie kontaktów), jak i przyczyniają się do pozyskiwania korzyści biznesowych. Niestety także pod tym względem Polacy wypadają niekorzystnie na tle innych krajów (rys. 7).



Rys. 6. Odsetek osób w wieku 18+ ufający innym

Źródło: *European Social Survey 2004.*

W świetle raportu Bilansu Kapitału Ludzkiego (2012, s. 17–18) kandydatom do pracy brakowało w opinii pracodawców głównie trzech rodzajów kompetencji:

- zawodowych: związanych z pracą w danym zawodzie i specyficznych dla niego,
- interpersonalnych: czyli kontakty z innymi ludźmi oraz współdziałanie w grupie,
- samoorganizacyjnych: samodzielność, decyzyjność, przedsiębiorczość, wykazywanie inicjatywy, odporność na stres i, ogólnie, motywacja do pracy.

Badania pracodawców wykazały, że najczęstsza przyczyna problemów ze znalezieniem pracowników na stanowisko specjalisty wiąże się z niespełnieniem oczekiwań pracodawców, co może sugerować, że nie tyle brakuje kandydatów na określone stanowisko, a raczej aplikujący posiadają luki dotyczące kompetencji miękkich i twardych, które dla wybranych grup zawodowych prezentuje tab. 3.

Z punktu widzenia przedsiębiorców w świetle danych Instytutu Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym (2010) cechami decydującymi o praktycznej użyteczności absolwentów szkół wyższych w przedsiębiorstwie są:

- 1) wartości osobiste: szacunek do innych, uczciwość i etyka osobista, lojalność wobec firmy,

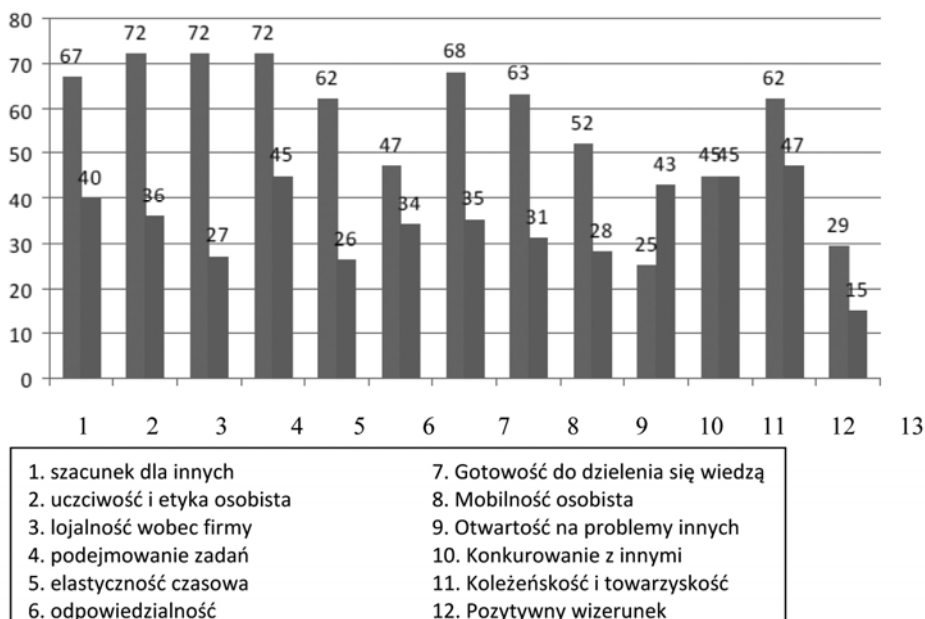
Tabela 3. Luki kompetencyjne w wybranych grupach zawodowych

Specjaliści nauczania i wychowania; luki w zakresie:	Specjaliści ds. ekonomicznych i zarządzania; luki w zakresie:
komunikatywności, samodzielności, umiejętności twórczych, dyspozycyjności, staranności, skrupulatności, dokładności i dbałości o szczegóły	umiejętności oceny kondycji finansowej przedsiębiorstwa, znajomości zagadnień procesu rozliczania, stosowania ustawy o finansach publicznych, znajomości narzędzi marketingowych, znajomości przepisów podatkowych, prawa zamówień publicznych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Raport podsumowujący pierwszą edycję badań realizowaną w 2010 r. [online: <http://bkl.parp.gov.pl/projekt> [data dostępu: 27.11.2012]

- 2) postawy wobec pracodawcy: chęć podejmowania zadań w pracy, elastyczność czasowa, gotowość do podejmowania pracy w nadgodzinach, mobilność osobista, gotowość do podejmowania pracy w różnych lokalizacjach, odpowiedzialność,
- 3) postawy wobec kolegów: chęć dzielenia się własną wiedzą i doświadczeniem, otwartość na problemy innych, konkurowanie z innymi pracownikami,
- 4) wizerunek: koleżeńskość i towarzyskość, pozytywny wizerunek osobisty, kontynuacja tradycji rodzinnych.

Poniższy wykres ilustruje wagę przywiązywaną przez przedsiębiorców do poszczególnych cech pracowników oraz ich realizację przez szkoły wyższe.



Rys. 7. Cechy potrzebne przedsiębiorcom i ich realizacja przez szkoły wyższe

Źródło: Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym (wyd.), Raport z badań: Oczekiwania przedsiębiorców wobec uczelni wyższych, Warszawa 2010 [online: <http://skillsforthefuture.com/publikacje.html>; data dostępu: 01.12.2012].

Porównując oceny kompetencji, które wystawili zatrudnionym specjalistom przedsiębiorcy z autoewaluacją analogicznych kompetencji przez studentów (przyszłych specjalistów) w ramach badań BKL (2012), można sformułować wniosek, że oceny te w kilku punktach są szczególnie rozbieżne: studenci zdecydowanie wyżej (niż pracodawcy) oceniają umiejętności samoorganizacji pracy, przejawianie inicjatywy, terminowość, dyspozycyjność, obsługę komputera i wykorzystanie internetu, a także kontakty z innymi ludźmi.

Odmiennych danych dostarczają badania przeprowadzone przez Biuro Karier Uniwersytetu Mikołaja Kopernika wśród pracodawców województwa kujawsko-pomorskiego. Pokazują one bowiem, że pracodawcy w większości są zadowoleni z kompetencji, jakimi legitymują się pracujący u nich absolwenci szkół wyższych (Podgórski, 2012). W tym duchu można odwołać się też do badania REFLEX europejskich rynków pracy, gdzie aż 25% pracowników deklaruje słabe zagospodarowanie swoich kompetencji, zwłaszcza innowacyjności i mobilizowania zasobów innych pracowników (Allen, Valden, 2010). Dodatkowo w Polsce brakuje atrakcyjnych i innowacyjnych miejsc pracy, usług decydujących o jakości i atrakcyjności życia („lifestyle’owych”), wysokiego poziomu tolerancyjności i różnorodności społeczeństwa (Polska 2030), co nie sprzyja rozwojowi wysoce mobilnej „klasy kreatywnej”, wykonującej zawody wymagające rozwiązywania kompleksowych problemów, podejmowania niezależnych decyzji oraz wysokich poziomów zdobytej edukacji bądź kapitału ludzkiego.

Sytuacja na rynku pracy dla wszystkich grup wiekowych jest trudna. Młodzi dorośli mają większe szanse na zatrudnienie w przypadku zawodów robotniczych, natomiast starsi dorośli – na stanowiskach kierowniczych i specjalistów (Młodość czy doświadczenie? 2013). Chociaż mają lepsze wykształcenie, mają trzy razy większe szanse zostania bezrobotnymi niż starsi dorośli, będą zatrudniani na gorszych warunkach prawnych i finansowych i będą w konsekwencji mniej zarabiać. Te uwarunkowania rynku pracy oraz trwający kryzys może w opinii K. Szafraniec przyczynić się do wygenerowania tzw. „straconej generacji” – młodych, dobrze wykształconych ludzi, którzy mieli dokonać pchnięcia cywilizacyjnego, ale na skutek recesji pozostają z dala od rynku pracy, co skutkuje frustracją lub omówioną wcześniej postawą *good enough*, czyli: nie wysilaj się, nie buntuj, dostosuj się, nie chciej za dużo, zrób projekt krótkoterminowy, nie wyróżniaj się, bądź miły, podkreślaj kolorowym markerem, ustaw odpowiedni status na fejsie (Sowa, Polityka, nr 29, 2012). To jest problem, który rodzi poważne konsekwencje w wymiarze społecznym i ekonomicznym.

Bibliografia

1. Allen J., Valden R., *Flexible Professional in the Knowledge Society*, Springer 2010.
2. Sowa A., *Wystarczy być*, w: Polityka, nr 29, 2012.
3. Wiśniewski Z. (2012), *Niedostosowanie kwalifikacyjne a polityka rynku pracy*, w: Jeran A., Sobczak-Michałowska M. (red.), *Kształcenie dla pracy? – perspektywa regionalna*, Bydgoszcz.
4. Szafraniec K. (2011), *Młodzi 2011*, Warszawa.

Netografia

1. Boni M., Edukacja a rynek pracy, [Online: <http://zds.kprm.gov.pl/przegladaaj-raport-o-kapitale-intelektualnym>, dostęp: 01.10.2012].
2. Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki drugiej edycji Badań, 2012 [Online: <http://bkl.parp.gov.pl/>, dostęp: 20.10.2013]
3. Edukacja dla pracy. Raport o rozwoju społecznym Polska 2007, Warszawa 2007, s. 141, [Online: [www.unic.un.org.pl/nhdr/nhdr2007/Edukacja dla pracy.pdf](http://www.unic.un.org.pl/nhdr/nhdr2007/Edukacja%20dla%20pracy.pdf) , dostęp: 05.10.2012].
4. Maksim M., Wiśniewski Z. (red.), *Metody i narzędzia badania efektywności aktywnej polityki rynku pracy*, CRZL, Warszawa 2012 [Online: <http://www.almp.umk.pl/index.php?id=10&l=pl>, data dostępu: 15.10.2013]
5. Młodość czy doświadczenie? Kapitał Ludzki w Polsce, pod red. J. Górniaka, [Online: http://bkl.parp.gov.pl/system/files/Downloads/20121128143313/BKL_Raport_2013_int_m.pdf?1364281897, dostęp: 24.10.2013]
6. Niebieska Księga, Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, Kształcenie ustawiczne w Polsce, Gdańsk 2003, s. 29, [Online: <http://d52.rp.pl/nk/niebieskaVIII-light.pdf>, dostęp 05.02.2010].
7. Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym (wyd.) Oczekiwania przedsiębiorców wobec uczelni wyższych, Warszawa 2010 [online: <http://skillsforthefuture.com/publikacje.html>; data dostępu: 01.12.2012].
8. Podgórski A. (red.), Raport z badania „Zapotrzebowanie pracodawców województwa kujawsko-pomorskiego na tzw. kompetencje miękkie absolwentów kierunków ścisłych”, Toruń – Informator 2010, s. 44 [online: <https://www.biurokarier.umk.pl/publikacje-kdp>; data dostępu: 29.11.2012]
9. Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, [online: <http://zds.kprm.gov.pl/przegladaaj-raport-o-kapitale-intelektualnym> , dostęp: 01.10.2012].
10. Raport Polska 2030, Warszawa 2009, s. 343 [online: <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>, dostęp. 06.10.2012]
11. Solarczyk-Szwec H., Edukacja jako czynnik włączania i wyłączenia społecznego [online: www.zawszeaktywny.byd.pl, dostęp: 07.10.2012]
12. Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2011–2020, Warszawa, 21.12.2011, s. 31 [online: http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/polityka/strategia/20100526_zal_strat_roz_kap_spo.pdf , dostęp: 06.10.2012]
13. Szafraniec K., Młodzi 2011, Warszawa 2011, s. 45. [online: <http://zds.kprm.gov.pl/mlodzi-2011>, dostęp: 07.10.2012]

dr hab. Hanna SOLARCZYK-SZWEC, prof. UMK

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

hanna.solarczyk@umk.pl

Edukacja w zakresie kompetencji emocjonalnych i społecznych a wypalenie zawodowe

Education in the area of emotional and social competencies in a relation to professional burnout

Słowa kluczowe: doskonalenie zawodowe, wypalenie zawodowe, cechy osobowości, kompetencje emocjonalne i społeczne.

Key words: professional development, professional burnout, personality features, emotional and social competences.

Summary

In the genesis of the professional burnout despite professions' specifics and unfavorable, stressful working conditions, we can see a tendency to highlight the subjective factors. Lack of professionalism, deficit in the area of interpersonal competencies and low organizational skills are considered to be most important

The aim of this paper is to point out the necessity of thorough education for students as well as full-time professionals in the area of human interpersonal relationships. Professional burnout is experienced by those who don't have proper psychological predispositions and skills which make emotional and social competencies. Knowledge and behavior making this competencies are being developed during the process of learning and they create precise strategies for dealing with interpersonal situations. Lack of this skills is considered to be an important cause of early professional burnout syndrome.

Wprowadzenie

Tempo życia, niestabilność ekonomiczna oraz konieczność dostosowania się do coraz wyższych wymagań społeczno-zawodowych to obecnie najczęstsze źródła stresów, które niosą ze sobą wiele obciążeń i zagrożeń dla zdrowia człowieka. Jednym ze zjawisk spowodowanych nadmiarem, ale też nieradzeniem sobie z sytuacjami stresogennymi jest przeciążenie związane z wykonywaną profesją, zwane syndromem wypalenia zawodowego. Problematyka doświadczanego przez jednostkę poczucia wyczerpania sił i zniechęcenia w rezultacie swojej aktywności zawodowej od ponad trzydziestu lat budzi zainteresowanie badaczy. Wypalenie zawodowe pojawia się u przedstawicieli różnych zawodów, a szczególnie dotyczy tych osób, które wykonują pracę polegającą na niesieniu pomocy innym (lekarze, pielęgniarki, nauczyciele, wy-

chowawcy, opiekunowie społeczni, policjanci, kuratorzy). Z powodu specyfiki wykonywanej profesji mają oni bliski kontakt z drugim człowiekiem i wchodząc w bezpośrednie interakcje społeczne nie potrafią jednocześnie poradzić sobie z wynikającymi z tego powodu obciążeniami (Sęk 2000).

Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na konieczność przygotowania adeptów zawodów pomocowych oraz doskonalenie osób już pracujących, w zakresie relacji interpersonalnych, bowiem wypalenia zawodowego doświadczają zwykle te jednostki, które nie posiadają odpowiednich predyspozycji psychicznych, ale też umiejętności tworzących kompetencje emocjonalne i społeczne.

1. Wypalenie zawodowe – przejawy i przyczyny

Zespół wypalenia zawodowego jest zjawiskiem złożonym. Większość badaczy uważa, że syndrom ten występuje w postaci trzech komponentów. Pierwszym jest wyczerpanie emocjonalne, charakteryzujące się zmęczeniem, zniechęceniem, uczuciem rozczarowania i utratą dotychczasowej energii. Stopniowo do tych objawów dołączają się kolejne, takie jak nabieranie dystansu do problemów osób, z którymi się pracuje, zanik wobec nich uczuciowości na rzecz wzrostu obojętności oraz tendencji do instrumentalnego traktowania. Ten komponent nosi nazwę depersonalizacji. Trzeci składnik wypalenia charakteryzuje się poczuciem utraty kompetencji zawodowych oraz brakiem zaangażowania w pracę, co ściśle związane jest z trudnościami w radzeniu sobie ze stresem (Sęk 2000).

Wśród wielu bezpośrednich oraz pośrednich przyczyn wypalenia zawodowego wymieniane są między innymi niekorzystne, stresujące warunki pracy oraz sama specyfika wykonywanej profesji, która wymaga długotrwałego zaangażowania w sytuacje obciążające emocjonalnie. Jednak ten egzystencjalny model wypalenia, zdaniem Tucholskiej (2009), traktuje to zjawisko w sposób zbyt uproszczony, akcentując głównie rolę czynników przedmiotowych w jego pojawieniu się i narastaniu. Są one oczywiście ważne, lecz należy zdawać sobie sprawę z tego, że w obecnych czasach trudno o idealne, czy wręcz cieplarniane warunki pracy. Nie jest możliwe wyeliminowanie z życia wszelkich problemów czy trudności, a praca zawodowa z konieczności łączy się z wykonywaniem zadań, rozwiązywaniem trudności i pełnieniem ról wpisanych w daną profesję. Istotne jest zatem prócz upatrywania przyczyn wypalenia wśród czynników środowiskowych i organizacyjnych, branie również pod uwagę roli czynników podmiotowych, szczególnie zaś właściwego przygotowania zawodowego i odpowiednich dyspozycji osobowościowych.

Dyspozycje osobowościowe, które w literaturze przedmiotu najczęściej traktowane są jako podstawowe wyznaczniki odporności bądź podatności jednostki na stres, mogą sprzyjać lub chronić przed wypaleniem. Podobnego zdania jest Goleman (1999), który twierdzi, że warunki pracy to tylko część problemów stanowiących grupę tzw. organizacyjnych przyczyn wypalenia. Znacznie ważniejszą kwestią jest dla niego właściwy dobór kadry i jej przygotowanie do pełnienia ról zawodowych, gdzie obok fachowej wiedzy konieczne są osobowe i społeczne zdolności jednostki, które określa się obecnie mianem kompetencji lub inteligencji emocjonalnej.

Tak więc w genezie wypalenia coraz mocniej akcentuje się czynniki podmiotowe. Za najbardziej istotne uznaje się brak profesjonalizmu, deficyt w zakresie kompetencji interpersonalnych oraz małe umiejętności organizacyjne, co zostało potwierdzone również w badaniach Tucholskiej (2009), która wysunęła konkluzję, że osobowe właściwości oraz społeczne umiejętności w znacznym stopniu warunkują dopasowanie do zawodu o charakterze pomocowym i chronią przed wypaleniem. Ich deficyt natomiast niesie ze sobą ryzyko wyczerpania sił, zniechęcenia, rozczarowania bądź nadmiernego zdystansowania się zawodowego, czemu towarzyszy cały zespół objawów psychosomatycznych oraz konsekwencji w relacjach międzyludzkich.

Pojawiające się problemy zdrowotne mają bardzo zróżnicowany charakter, mogą obejmować wszelkie niedomagania organizmu, a ich nasilenie przybiera postać od złego samopoczucia do poważnych stanów chorobowych. Podobnie rozległe są konsekwencje społeczne, począwszy od częstej absencji w pracy, poprzez pogorszenie relacji ze współpracownikami oraz relacji rodzinnych do depersonalizacji osób podopiecznych.

2. Kompetencje emocjonalne i społeczne oraz możliwości ich kształcenia

Prawidłowe funkcjonowanie w relacjach z innymi jest niezbędną umiejętnością szczególnie w przypadku tych osób, których praca wymaga stałego obcowania z ludźmi. Nauczyciele, kierownicy, doradcy, lekarze, pracownicy socjalni to grupy zawodów, w których sensowne i owocne kontakty z innymi są koniecznością, a kompetencje społeczne są wyznacznikiem efektywności zawodowej (Maczak 2001).

Kompetencje społeczne i interpersonalne są umiejętnością osiągania celów społecznych i jednostkowych z jednoczesnym zachowaniem dobrych stosunków z partnerami interakcji. Jednoznaczne zdefiniowanie tego pojęcia jest jednak niezmiernie trudne. Często badacze używają takich pojęć jak: kompetencja społeczna, inteligencja społeczna, emocjonalna, społeczne zdolności, umiejętności. Wszystkie wyżej wymienione pojęcia odnoszą się do skutecznego, efektywnego funkcjonowania w kontaktach z innymi i bywają używane zamiennie (Skarżyńska 1981).

W toku treningu społecznego jednostka nabywa umiejętności warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych, jednak w znacznym stopniu warunkowane są one cechami osobowości, temperamentem oraz inteligencją (Maczak 2001).

M. Agryle (2002) wyróżnia dwie kategorie umiejętności pozwalających uzyskać zamierzone efekty w sytuacjach społecznych:

- powszechne umiejętności społeczne potrzebne każdemu człowiekowi,
- profesjonalne umiejętności społeczne, które są konieczne szczególnie w zawodach opartych na bliskich relacjach interpersonalnych.

Wysoki poziom kompetencji w zakresie relacji międzyludzkich wiąże się również z lepszym przystosowaniem do zmian życiowych, większą plastycznością zachowań i postaw w różnorodnych sytuacjach społecznych oraz niższymi wskaźnikami lęku, depresji czy też poczucia samotności. Wśród osób o wysokim IQ, ci, którzy osiągnęli wybitne rezultaty zawodowe i powodzenie w życiu, to jednostki charakteryzujące się ponadto wysoką potrzebą osiągnięć oraz stałością emocjonalną i przystosowaniem społecznym, a więc cechami i kompetencjami, które składają się na inteligencję społeczną i emocjonalną, oraz umiejętnościami interpersonalnymi (Strelau 2010).

W odniesieniu do kompetencji emocjonalnych i społecznych można mówić o posiadaniu lub nieposiadaniu pewnych predyspozycji osobowościowych, które w znacznym stopniu warunkują te kompetencje. Jednak, co ważne, same predyspozycje mogą nie być wystarczające, natomiast przy ich braku możliwe jest wyuczenie zachowań i umiejętności podnoszących jakość tychże kompetencji.

Bezpośredni wpływ na poziom kompetencji społecznych ma tak zwany trening społeczny odbywany w sytuacjach życia codziennego czy pracy zawodowej, jak i taki, który dokonuje się w toku specjalnych oddziaływań szkoleniowych (Matczak 2001).

Mając na uwadze skuteczność interpersonalną, można i należy ją kształtować poprzez wszelkiego rodzaju stymulacje odnoszące się do zachowań społecznych. Szczególnie ważne jest stymulowanie:

- umiejętności odkodowywania reguł społecznych i analizowania sytuacji,
- empatii poznawczej i udzielania wzmocnień społecznych,
- monitorowania własnych i cudzych zachowań ekspresyjnych,
- budowania pozytywnego obrazu siebie,
- wyzbywania się lęków i ograniczeń społecznych,
- zachowań asertywnych,
- wywierania wpływu,
- umiejętności prawidłowej komunikacji i rozwiązywania konfliktów,
- konstruktywnych sposobów radzenia sobie ze stresem (Terelak 2003).

Formy działań doskonalących omawiane kompetencje od wielu lat rozpowszechnione są w Stanach Zjednoczonych. Placówki oświatowe na szeroką skalę prowadzą kursy skuteczności interpersonalnej. Należą do nich przede wszystkim warsztaty radzenia sobie ze stresem, których głównym celem jest wzbogacenie zasobów wewnętrznych oraz podniesienie umiejętności zaradczych uczestników. Praca na kursach obejmuje kształcenie w zakresie technik relaksacyjnych, asertywności, umiejętności społecznych. W warsztatach łączy się zwykle trzy podejścia: edukację, trening i ekspozycję. W ramach działań edukacyjnych uczestnicy otrzymują wiedzę teoretyczną głównie na temat lęku i stresu. Trening ma na celu opanowanie praktycznych umiejętności radzenia sobie ze stresem, w przypadku zaś ekspozycji uczestnik stawiany jest w sytuacji trudnej i doskonali swoje umiejętności zaradcze poprzez odgrywanie ról (Sęk 2000). Wymienione formy zajęć są w równym stopniu ważne, gdyż doskonałą umiejętnością niezbędną do pracy z drugim człowiekiem, jednak na szczególną uwagę zasługuje trening odporności na stres. Wspomaga on rozwój umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz zmniejsza podatność na jego skutki (Bishop 2000), co ma swoje przełożenie nie tylko na relacje społeczne, ale przede wszystkim warunkuje zdrowie, które ma wpływ na wszelkie obszary życia człowieka.

Inną formą doskonalenia i samorozwoju są szkolenia mające na celu podnoszenie kompetencji emocjonalnych. Punktem wyjścia do ich tworzenia jest koncepcja inteligencji emocjonalnej, której pięć wymiarów pozwala wyznaczyć ogólne ramy kompetencji emocjonalnych zarówno osobistych, jak i społecznych, warunkujących efektywne funkcjonowanie w roli zawodowej. Tak więc programy prewencyjne zawierają działania podnoszące samoświadomość, samokontrolę, motywację, empatię i umiejętności społeczne. Wśród tych ostatnich najważniejszymi są umiejętności: tworzenia

więzi, przewodzenia, porozumiewania się, wpływania na życie innych osób, katalizowania zmian, łagodzenia konfliktów (Goleman 1999).

Na naszym rodzimym gruncie kursy rozwijające umiejętności społeczne wciąż należą do rzadkości. Uczelnie kształcące przyszłych pracowników tzw. służb pomocowych nie przykładają odpowiedniej wagi do tego rodzaju zajęć. Wprawdzie istnieje dość mocno rozbudowany system szkoleń dla nauczycieli, co nie oznacza jednak, że korzysta z niego szerokie grono pedagogów. A co z pozostałymi grupami zawodowymi? Mogą oni we własnym zakresie korzystać z różnych komercyjnych form doskonalących głównie umiejętności radzenia sobie ze stresem, lecz zapewne czynią to tylko jednostki o dużej samoświadomości i dysponujące znacznymi środkami finansowymi.

Podsumowanie

W wystąpieniu i narastaniu symptomów wypalenia istotne jest to, jak dana osoba spostrzega rzeczywistość zawodową oraz jakie sposoby zachowań zaradczych uruchamia. Bowiem nie tyle wypala podjęta rola zawodowa, co raczej sposób, w jaki się w niej funkcjonuje. Sposób ten jest wyznaczony z jednej strony postrzeganiem zadań i zobowiązań zawodowych, z drugiej zaś oceną własnych możliwości sprostania im (Tucholska 2009). Przekonanie o sprostaniu wymaganiom ściśle wiąże się ze zjawiskiem samoskuteczności, czyli indywidualnej oceny szans osiągnięcia zamierzonych celów w konkretnych sytuacjach życiowych. Wysoka ocena własnej skuteczności jest niezwykle silnym czynnikiem moderującym zależność między stresem a wypaleniem zawodowym.

Tak więc w przygotowaniu kandydatów do tzw. zawodów pomocowych należy znacznie bardziej koncentrować się na rozwijaniu ich predyspozycji osobistych oraz kompetencji emocjonalnych i społecznych, co zapewne byłoby bardzo pomocne w wykonywaniu tych trudnych profesji, ale również ograniczyło ryzyko wczesnego wypalenia zawodowego.

Bibliografia

1. Argyle M. (2002), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.
2. Bishop G. (2000), *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
3. Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina of Poznań, Poznań.
4. Matczak A. (2001), *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
5. Sęk H. (2000), *Wypalenie zawodowe: przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, PWN, Warszawa.
6. Sęk H. (2000), *Społeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa.
7. Skarżyńska K. (1981), *Spostrzeganie ludzi*, PWN, Warszawa.
8. Strelau J. (2010), *Psychologia*, GWP, Warszawa.
9. Terelak J. (2001), *Psychologia stresu*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz.
10. Tucholska S. (2009), *Wypalenie zawodowe nauczycieli*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

dr Anna ROMANOWSKA-TOŁŁOCZKO

Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu
Katedra Nauk Humanistycznych i Promocji Zdrowia
Zakład Pedagogiki
e-mail: anna.romanowska-tolloczko@awf.wroc.pl

Oświatowcy

Wspomnienie o doktorze Zbigniewie Kramku 1955–2013



Maria Ossowska wybitna uczona i Wielka Dama polskiej nauki XX wieku pracę zatytułowaną „Ethos rycerstwa i jego odmiany” poprzedziła mottem: „Winniśmy obrać sobie jakiegoś prawego człowieka i mieć go zawsze przed oczami, aby być tak, jak gdyby on się nam przyglądał i wszystko czynić tak, jakby on widział”. Słowa te kładzie w usta Epikurovi L. Seneka.

Wspominając tych, co odeszli, nie tracimy z oczu przykładu, który swym życiem ustanowili. Idąc za radą Seneki starajmy się „mieć przed oczyma” postać naszego przyjaciela dr. Zbigniewa Kramka.

Całe Jego życie związane było z Radomiem. Urodził się w 1955 r. Po ukończeniu Technikum Mechanicznego podjął studia na Wydziale Transportu Politechniki Świętokrzyskiej, gdzie w 1980 roku uzyskał tytuł magistra inżyniera. Po ukończeniu studiów podjął pracę w Wyższej Szkole Inżynierskiej w Radomiu jako pracownik naukowo-dydaktyczny. Już jako doświadczony nauczyciel akademicki i naukowiec w 1989 r. został zatrudniony w Międzyresortowym Centrum Naukowym Eksploatacji Majątku Trwałego (obecnie Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy). Zajmował się problematyką kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Jednocześnie w latach 1990–1996 był zatrudniony w Zespole Szkół Elektronicznych w Radomiu jako nauczyciel teoretycznych przedmiotów zawodowych oraz od 2000 r. w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie jako wykładowca przedmiotów: pedagogika pracy, technologia kształcenia zawodowego, zawodoznawstwo, nowe technologie i materiały.

Początki pracy w Instytucie zbiegły się z początkami wielkiej transformacji ustrojowej i gospodarczej w naszym kraju. Zbierane doświadczenia zawodowe w połączeniu z wnikliwą obserwacją następujących dynamicznych przemian uświadomiły Mu daleko idące rozbieżności między kwalifikacjami zawodowymi Polaków a potrzebami zmieniającego się rynku pracy, a w konsekwencji pilną potrzebę podjęcia prac nad zniwelowaniem tych rozbieżności. Zainspirowany słynnym raportem J. Delorsa „Edukacja: jest w niej ukryty skarb” przygotował rozprawę doktorską zatytułowaną „Modułowe pakiety edukacyjne w kształceniu zawodowym”. Praca zawierała propozycje z zakresu rozwiązań modelowych pakietów edukacyjnych, zasad ich projektowania i konstruowania z uwzględnieniem procesu dydaktycznego oraz określenia korzyści

wynikających ze wspomagania procesu nauczania/uczenia się modułowymi programami nauczania.

Recenzenci rozprawy doktorskiej podkreślili, że „w pracy dostrzeżono i wyeksponowano najważniejsze cechy edukacji zawodowej z wykorzystaniem pakietów edukacyjnych oraz przedstawiono zagadnienia z zakresu podstaw współczesnej technologii kształcenia. (...) Zawarte zostały podstawowe założenia nowoczesnego kształcenia zawodowego, istota kształcenia modułowego oraz podstawy kształcenia multimedialnego stanowiące podłoże do konstruowania pakietów dydaktycznych”.

Praca została obroniona i uchwałą Rady Naukowej Instytutu Badań Edukacyjnych z 27 czerwca 1995 r. przyznano mgr. inż. Z. Kramkowi stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. W następnym roku praca została opublikowana jako materiał pomocniczy dla autorów programów o strukturze modułowej, nauczycieli opracowujących materiały dydaktyczne, pracowników naukowych oraz instytucji prowadzących działalność edukacyjną.

Dr Zbigniew Kramek był wpisany na listę rzeczoznawców prowadzoną przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania dla zawodów: mechanik pojazdów samochodowych oraz mechanik-monter maszyn i urządzeń. Ponadto od roku 1993 był członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

W okresie pracy w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym wieloletni kierownik Zespołu Metodyczno-Projektowego, a od 2009 r. Zespołu Badania Pracy i Kwalifikacji Zawodowych w Ośrodku Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki realizował prace naukowo-badawcze związane z programowaniem kształcenia zawodowego. Kierował projektami badawczymi krajowymi i międzynarodowymi, projektował i konstruował podstawy programowe kształcenia zawodowego, tradycyjne i modułowe programy kształcenia oraz szkolenia zawodowego, pakiety edukacyjne oraz standardy kwalifikacji/kompetencji zawodowych.

W latach 1989–1992 zaangażował się w tworzenie nowoczesnych programów nauczania branży przemysłu elektrycznego oraz maszynowego, a następnie podjął prace badawcze nad modularyzacją programów nauczania. Początki jego pracy w tym kierunku to nadzór merytoryczny nad opracowywaniem modułowych programów szkolenia zawodowego dorosłych w ramach projektu TOR#9 Szkolenie dorosłych. Po raz pierwszy w Polsce w oparciu o koncepcję Modułów Umiejętności Zawodowych (MES) opracowano i wdrożono modułowe programy szkoleń zawodowych dla 21 obszarów zawodowych (138 zakresów pracy, 965 jednostek modułowych, 4367 jednostek szkoleniowych).

W latach 2002–2004 w projekcie PHARE 2000 „Krajowy System Szkolenia Zawodowego – Opracowanie i upowszechnienie modułowych programów szkolenia zawodowego” był zastępcą eksperta kluczowego i współkoordynatorem prac nad tworzeniem kolejnych modułowych programów szkolenia zawodowego.

Zdobyte doświadczenia pozwoliły Mu na opracowanie metodologii tworzenia modułowych programów nauczania na potrzeby nowoczesnego kształcenia zawodowego.

W latach 2005–2008 jako członek zespołu ekspertów uczestniczył w projekcie EFS SPO RZL „Przygotowanie innowacyjnych programów do kształcenia zawodo-

wego”, w ramach którego zostało opracowanych 131 modułowych programów nauczania i 3438 pakietów edukacyjnych.

Dr Zbigniew Kramek był również kierownikiem i wykonawcą kilku projektów międzynarodowych wspierających działania w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego.

Doświadczenia zawodowe zdobywał również podczas wizyt studyjnych w krajach UE na konferencjach krajowych i międzynarodowych oraz seminariach.

W latach 2008–2010 brał udział w projekcie Leonardo da Vinci „Mapowanie kompetencji jako nowe narzędzie systemu zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwie”. Kontynuacją tego projektu był projekt „Transfer map procesów i ich dostosowanie do potrzeb certyfikacji i kształcenia zawodowego w krajach partnerskich” realizowany w 2011 r. Rezultatami tych projektów było opracowanie i wdrożenie modelu analizy procesowej dla sześciu branż oraz opracowanie programu komputerowego MapCom 2 służącego do tworzenia i zarządzania mapami oraz profilami kompetencji w przedsiębiorstwach oraz do zarządzania zasobami ludzkimi i kompetencjami.

W latach 2011–2012 był kierownikiem projektu Leonardo da Vinci „System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla osób o niskich kwalifikacjach”. Rezultatem projektu było m.in. opracowanie materiałów szkoleniowych w formie e-pakietu edukacyjnego dla modułu „Technologia systemów suchej zabudowy wnętrza”.

Dr Zbigniew Kramek zajmował się również opracowaniem metodologii tworzenia standardów kwalifikacji/kompetencji zawodowych, koordynował działania oraz wspierał merytorycznie prace nad opracowaniem ww. standardów. Powyższe prace były prowadzone w ramach trzech projektów: w latach 2002–2004 w projekcie PHARE 2000 „Krajowy system szkolenia zawodowego. Opracowanie zbioru krajowych standardów kwalifikacji zawodowych”; w latach 2004–2008 w projekcie SPO-RZL „Opracowanie i upowszechnianie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych” oraz w latach 2010–2013 „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców”. Powstało łącznie 540 standardów.

W latach 2004–2008 brał udział w realizacji działania „Rozwój doskonalenia zawodowego w zakresie zaawansowanych technologii produkcji i eksploatacji” w Programie Wieloletnim PW-004 „Doskonalenie systemów rozwoju innowacyjności w produkcji i eksploatacji”.

Dr Zbigniew Kramek zdobyte doświadczenia zawodowe i wyniki prowadzonych prac naukowo-badawczych przekazywał słuchaczom na różnego rodzaju kursach zawodowych. Był edukatorem ds. prowadzenia szkoleń i form doskonalenia dla kadry zarządzającej oświatą.

Był autorem i współautorem wielu publikacji naukowych poświęconych edukacji zawodowej. W wydawanej przez Instytut serii Biblioteka Pedagogiki Pracy w 1996 r. opublikowano Jego pracę doktorską pt.: „Pakiety edukacyjne”. W roku 2000 wydano książkę pod Jego redakcją pt.: „Methods and Procedures of Vocational Qualifications Accreditation in the European Labour Market” oraz w 2007 „Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej”. W publikacji tej przedstawiono wynik projektu badawczego Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: Teoretyczno-

-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej, jak również dorobek innych projektów badawczych, głównie międzynarodowych. W publikacji „Pedagogika pracy – studia z przyszłości” wydanej w 2010 r., której był współautorem, przedstawiono doświadczenia ponad dziesięciu lat realizacji w WSP ZNP autorskiego innowacyjnego programu studiów o specjalności pedagogika pracy, gdzie był wykładowcą.

Jako rezultat projektu „System wsparcia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego dla osób o niskich kwalifikacjach” powstała publikacja, której dr Z. Kramek był współautorem.

Był również współautorem podręcznika akademickiego „Szkola a rynek pracy” wydany w 2006 r. przez Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ponadto był współautorem wielu raportów oraz analiz z zakresu stanu edukacji zawodowej w Polsce oraz potrzeb opracowania standardów kwalifikacji/kompetencji zawodowych.

Świadcząc pracę w Instytucie jak i pracę nauczyciela w technikum elektronicznym i Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP, stale pamiętał, że pielęgnując tradycyjne wartości nie można zamykać się w duchowym skansenie. Wiedział, że wiedza i kwalifikacje zawodowe Polaków powinny nadążać za realiami globalnymi. Może bezwiednie realizował myśl M. Mochnackiego, że Polak ma być „synem ojczyzny, a w końcu stać się musi całego świata obywatelem”.

Dr Zbigniew Kramek był nie tylko pracownikiem naukowym i nauczycielem. Był również zasłużeniem cieszącym się znacznym autorytetem, przykładowym mężem i ojcem. Był wzorowym kolegą i współpracownikiem, na którym zawsze można było polegać, który zawsze był gotów pośpieszyć z bezinteresowną radą i pomocą. Dla Niego „tak” zawsze oznaczało „tak”, a „nie” oznaczało „nie”. Wyniesione z okresu kształcenia i pracy zawodowej, głównie z okresu czynnego uprawiania sportów zespołowych, rozumienia niezbędnej konieczności działalności kolektywnej (rzadkość w zindywidualizowanym społeczeństwie polskim) wykreowało Go na wzorec osobowy warty naśladowania. O ile Życie każdego człowieka budzi skojarzenia ze swoją epopeją pisaną przez czas, to w przypadku dr. Z. Kramka można jednoznacznie stwierdzić, że była to epopeja bez ostatniego rozdziału, a może bez ostatnich rozdziałów.

To wszystko spowodowało, że w uroczystościach pogrzebowych przedwcześnie zmarłego dr. Zbigniewa Kramka uczestniczyły tłumy osób obok członków Jego rodziny, przyjaciele, współpracownicy, uczniowie, studenci i sąsiedzi, został pochowany na Cmentarzu Komunalnym w Radomiu.

Żegnamy sumiennego i rzetelnego Pracownika, przede wszystkim skromnego i szlachetnego Kolegę.

Żegnamy Cię Zbyszku

Teresa Sagan, Tadeusz Gawlik

Henryk Kuchczyński



Urodził się 16 stycznia 1940 roku w Tczewie. Po ukończeniu studiów w 1963 r. rozpoczął pracę w Bydgoszczy jako nauczyciel, potem zastępca dyrektora w VI Liceum Ogólnokształcącego w Bydgoszczy. Przez 10 lat był dyrektorem generalnym Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Bydgoszczy. Od 1986 roku pełnił funkcję dyrektora, od 1990 do 2011 Prezesa Wojewódzkiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Bydgoszczy. Był to okres najbardziej dynamicznego rozwoju Bydgoskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego. Z własnych wypracowanych środków finansowych zakupiono i wyposażono budynki, tworząc nowoczesną bazę dydaktyczną. Rozwój własnej kadry dydaktycznej, dobra baza materialna sprzyjała rozszerzeniu oferty i uzyskaniu wysokiej jakości kształcenia. Nawiązano liczne kontakty z krajami europejskimi. Dzięki współpracy z partnerami zagranicznymi pracownicy BZDZ wyjeżdżali na praktyki do Niemiec, Irlandii, Danii, Szwecji, Włoch, doskonalić kwalifikacje zawodowe w zakresie organizacji kształcenia zawodowego dorosłych. Rocznie Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego kształcił w formach kursowych, szkolnych (szkoły zawodowe, licea ogólnokształcące i studia policealne) i seminariach ok. 14–17 tysięcy słuchaczy.

Dążenia Henryka Kuchczyńskiego do doskonalenia jakości kształcenia umożliwiło uzyskanie Certyfikatu ISO 9001:2000 w zakresie kształcenia zawodowego w systemie kursowym i szkolnym. Następnie w 2005 roku Bydgoski ZDZ uzyskał akredytację KSU Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości.

Potwierdzeniem wysokiej jakości usług edukacyjnych jest również akredytacja w zakresie kształcenia ustawicznego Kuratora Oświaty w Bydgoszczy. O prestiżu Bydgoskiego Zakładu świadczą rekomendacje Wojewody Kujawsko-Pomorskiego, Marszałka Urzędu Marszałkowskiego w Toruniu, Rady Miasta Bydgoszczy, Starostów woj. kuj-pom. W 2004 roku Bydgoski Zakład Doskonalenia Zawodowego został członkiem European Association of Institutes for Vocational Training (EVBB) – Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB).

Siedziba EVBB znajduje się w Niemczech, ale organizacja stowarzysza ogółem ponad 35 tys. pracowników w ponad 1000 instytucjach edukacyjnych, uniwersytetach, centrach szkoleniowych na całym świecie. Obecnie członkami EVBB jest 45 instytucji z 20 krajów europejskich oraz Wietnamu, Sri Lanki, Chin. Celem głównym EVBB jest poprawa jakości kształcenia zawodowego oraz intensyfikacja prac nad edukacją w wymiarze europejskim, w tym wspieranie grup dyskryminowanych na rynku pracy. Członkowie EVBB są aktywnie zaangażowani w rozwój modułowych programów kształcenia, jak również w identyfikację i transfer najlepszych praktyk zgodnie z wytycznymi polityki edukacyjnej. Od 1995 r. EVBB organizuje międzynarodowe konferencje naukowe, przyznając wraz z Fundacją Adalbert Kitsche Foundation nagrody. Kolejny Kongres EVBB odbył się w 2008 roku w Krakowie, gdzie Prezes Henryk Kuchczyński został członkiem Prezydium i przez wiele lat był jedynym przedstawicie-

lem Polski. Wprowadził do EVBB inne Zakłady Doskonalenia Zawodowego oraz Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu. Był promotorem europejskiego uznania dla polskiej myśli pedagogicznej, wnioskując o przyznanie ITEE nagrody „DIE EUROPA” za realizację innowacyjnych projektów w obszarze kształcenia i doskonalenia zawodowego. Był aktywnym współpracownikiem i konsultantem kwartalnika Edukacji Ustawicznej Dorosłych – *Polish Journal of Continuing Education*.

Rozwinął współpracę z „Uniwersytetami Ludowymi” – DVV, CJD, w wyniku której Ośrodek BZDZ w Chojnicach został wyposażony w niezbędny sprzęt, utworzono „Firmy Symulacyjne” w Bydgoszczy.

Henryk Kuchczyński wielokrotnie został uhonorowany odznaczeniami państwowymi i resortowymi: Srebrnym i Kawalerskim Krzyżem Zasługi, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Zasłużony Działacz Kultury, Medalem Zasłużony dla woj. bydgoskiego, Medalem Prezydenta m. Bydgoszczy, Medalem Starosty Powiatu Bydgoskiego, Medalem Kazimierza Wielkiego nadanym przez Radę Miasta w Bydgoszczy, Złotą Odznaką ZDZ.

Aktywności zawodowej Henryka Kuchczyńskiego towarzyszyła działalność społeczna w Towarzystwie Miłośników Miasta Bydgoszczy. Był współzałożycielem i wiceprezesem Stowarzyszenia Polska – Niemcy. Wiedza i doświadczenie pozwoliły Henrykowi Kuchczyńskiemu zbudować znaczący potencjał Bydgoskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego, który sprostał wyzwaniom transformacji i restrukturyzacji gospodarki oraz kształcenia i rozwoju edukacji zawodowej ukierunkowanej na potrzeby rynku pracy.

Był wielkim autorytetem edukacji zawodowej, wśród współpracowników w regionie, w kraju i Europie ceniony za profesjonalizm, zaangażowanie, dbałość o rozwój i wysoki poziom kształcenia zawodowego.

Henryk Kuchczyński odszedł 17 kwietnia 2013 roku. Pozostanie w naszej pamięci jako odpowiedzialny i wrażliwy nauczyciel, kolega i przyjaciel.

Henryk Bednarczyk, ITEE – PIB, Radom

Konferencje, recenzje, informacje

II Zjazd Andragogiczny „Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian” Toruń 15–16.05.2013 r.

Cztery lata po I Zjeździe Andragogicznym, jaki się odbył 23–24.06.2009 roku w Krakowie, w dwudziestą rocznicę powołania do życia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, został zwołany 15–16.05.2013 r. II Zjazd Andragogiczny. Na miejsce obrad wybrano Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie zrodziła się idea utworzenia Towarzystwa i gdzie przed laty odbywały się cykliczne konferencje andragogiczne. Wydarzenie to zostało zorganizowane przez Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika we współpracy z: Akademickim Towarzystwem Andragogicznym, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Kaszubskim Uniwersytetem Ludowym oraz Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy. Komitet naukowy Zjazdu tworzyli przedstawiciele wiodących ośrodków akademickich w Polsce: prof. Tadeusz Aleksander (Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego), prof. Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki), prof. Wojciech Horyń (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa we Wrocławiu), prof. Józef Kargul (Dolnośląska Szkoła Wyższa), prof. Mieczysław Malewski (Dolnośląska Szkoła Wyższa), prof. Tadeusz

Pilch (Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie), prof. Józef Półturzycki (Uniwersytet Warszawski), prof. Beata Przyborowska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), prof. Eleonora Sapia-Drewniak (Uniwersytet Opolski), prof. Ewa Skibińska – przewodnicząca (Uniwersytet Warszawski), prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik (Uniwersytet Adama Mickiewicza), prof. Hanna Solarczyk-Szwec (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), prof. Agnieszka Stopińska-Pająk (Uniwersytet Śląski), prof. Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie). Natomiast w Komitecie organizacyjnym Zjazdu zasiedli przedstawiciele współpracujących przy organizacji Zjazdu instytucji: Marek Byczkowski (Kaszubski Uniwersytet Ludowy), dr Artur Fabiś (Wyższa Szkoła Zawodowa w Oświęcimiu, ATA), dr Anna Frąckowiak (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), dr Alicja Kozubska (Wyższa Szkoła Gospodarki), Mgr Kinga Majchrzak – sekretarz Zjazdu (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), dr Tomasz Maliszewski (Akademia Pomorska w Słupsku, ATA), dr Krzysztof Pierścieniak (Uniwersytet Warszawski, ATA), mgr Joanna Waczyńska (Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu), prof. Hanna Solarczyk-Szwec – przewodnicząca (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, ATA).

Honorowy patronat nad Zjazdem objęli: Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, JM Rektor UMK, Prezydent Miasta Torunia oraz Marszałek Województwa Kujawsko-Pomorskiego. Patronat medialny nad imprezą sprawowała TVP Bydgoszcz.

Tematem II Zjazdu Andragogicznego w Toruniu była teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Tak sformułowany temat zawiera w sobie niewyczerpany zakres pytań, problemów i tez, które pojawiają się pod wpływem dynamiki społeczno-kulturowych uwarunkowań. Przygotowując Zjazd proponowano, aby jego refleksję inspirowały następujące pytania:

1. Jak uwarunkowania historyczne wpływały na teorię i praktykę edukacji dorosłych? Które z nich odcisnęły trwałe piętno na teorii i praktyce edukacji dorosłych? W jakim stopniu kolejne etapy rozwoju teorii i praktyki edukacji dorosłych zrywały z tradycją etapów wcześniejszych a w jakiej mierze stanowiły ich kontynuację?

2. Jaką rolę w konstruowaniu teorii edukacji dorosłych odgrywają: polityka, wyzwania społeczne, praktyka edukacji dorosłych oraz wizja przedmiotu badań, metod badawczych i funkcji teorii? Jaka jest współczesna kondycja andragogiki polskiej?

3. Co charakteryzuje relacje między teorią i praktyką edukacji dorosłych? Jak praktyka edukacji dorosłych jest postrzegana przez teoretyków i – odwrotnie – jak praktycy edukacji dorosłych postrzegają teorię edukacji dorosłych?

Refleksja nad zmiennością teorii i praktyki edukacji dorosłych nie jest nowym zadaniem osób przynależących do obu dziedzin społecznych praktyk edukacji dorosłych, ale zadaniem, które

towarzyszy i teoretykom, i praktykom nieustannie. Współcześnie pogłębiony namysł nad zmianą, a szczególnie jej pożądanymi i niepożądanymi skutkami, ma szczególne znaczenie ze względu na tempo i jednoczesność zmian, wymuszając stałe ich monitorowanie i interpreto-
wanie w sferze teorii oraz reagowanie na nie lub ich ignorowanie w sferze praktyki. Ciągłość i zmiana to też podstawowe mechanizmy rządzące kulturą, które pozwalają na przekaz tradycji z jednej strony oraz modernizację drugiej. Mimo presji nowoczesności myślenie – także w kategoriach historycznych – ciągłości i zmiany – odgrywa dużą rolę w naukach społecznych, czemu dano wyraz, podejmując tego rodzaju problematykę w trakcie obrad II Zjazdu Andragogicznego.

Celem Zjazdu było stworzenie warunków do wielopłaszczyznowego dialogu dotyczącego andragogiki między praktykami i teoretykami z różnych środowisk w czasie sesji plenarnych, sesji posterowej, panelu dyskusyjnego, dyskusji w sekcjach, ale także na nieformalnym gruncie podczas wspólnych posiłków czy też zwiedzania Torunia.

Pierwszy dzień konferencji odbył się w zabytkowej sali *Collegium Maximum*. Wówczas to obrady II Zjazdu Andragogicznego otworzyli: prof. Hanna Solarczyk-Szwec – Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Zjazdu, prof. Ewa Skibińska – Prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz prof. Piotr Petrykowski – Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK. Następnie głos zabrali przedstawiciele instytucji patronujących Zjazdowi: Prezydenta Miasta Torunia reprezentował Janusz Pleskot – Dyrektor Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Torunia, KNP PAN reprezentował prof. Tadeusz Pilch – Prze-

wodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej, zaś JM Rektora reprezentowała prof. Beata Przyborowska – Prorektor ds. Kształcenia UMK. W tej części konferencji odczytany został również adres Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego wystosowany do jej uczestników.

Dalsze obrady odbyły się w czterech tematycznych sesjach plenarnych. W czasie pierwszej z nich, której moderatorem był prof. Tadeusz Aleksander, prelegenci pochyliли się nad przemianami, jakie zaszły na przestrzeni ostatniego stulecia w obrębie andragogiki, ukazali wieloaspektowość tej subdyscypliny pedagogiki oraz odnieśli się do czynników decydujących o specyfice współczesnej edukacji dorosłych. Prof. Józef Półturzycki wypowiedział się na temat edukacji dorosłych jako działalności społeczno-oświatowej. Prof. Mieczysław Malewski ustosunkował się do problemu »polityczności« andragogiki, zaś prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik wygłosiła referat pt. „Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie”.

Moderatorem drugiej sesji plenarnej był prof. J. Półturzycki. Referaty wygłoszone w czasie jej trwania dotyczyły historii andragogiki. Odnosiły się do warunków historycznych kształtujących obraz współczesnej edukacji dorosłych, a także dokumentów, z których można czerpać wiedzę na ich temat i metodologicznych wskazówek dotyczących ich interpretacji. W sesji tej wystąpili: prof. Agnieszka Stopińska-Pajak z referatem „Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki”, prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak z referatem „Oświata Dorosłych jako źródło do dziejów edukacji dorosłych” oraz prof.

Władysława Szulakiewicz z referatem „Andragogiki portret zbiorowy – sens badań biograficznych”.

Po przerwie, w czasie której uczestnicy Zjazdu wraz z przewodnikiem Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego zwiedzali miasto „Od Nowego do Starego Rynku Torunia”, odbyła się trzecia sesja plenarna poświęcona międzynarodowej, porównawczej i interkulturowej problematyce dyskursu andragogicznego. Podczas jej trwania prof. Jerzy Semków zaprezentował edukacyjny wymiar aktywności współczesnego Europejczyka, prof. Olga Czerniawska wypowiedziała się na temat edukacji dorosłych we Włoszech, natomiast prof. Ewa Przybylska ukazała profesję facylitatorów procesów uczenia się dorosłych w świetle debaty europejskiej. Moderatorem tej sesji był prof. T. Pilch.

Czwarta sesja plenarna, moderowana przez prof. E. Skibińską, odnosiła się do kondycji współczesnej andragogiki oraz prognoz dotyczących jej dalszego rozwoju. Sesję tę otworzyło wystąpienie prof. Jerzego Halickiego pt. „Edukacja osób starszych w Polsce – jej wymiar teoretyczny i praktyczny”. Następnie referaty wygłosili: prof. Jan Saran „Niepokoje współczesnej andragogiki wobec dominacji urynkwienia edukacji” oraz prof. Józef Kargul „Esej andragogiczno-poradniczy, czyli apel o oświatę dorosłych w świecie kultury neoliberalizmu”.

Pierwszy dzień konferencji jej uczestnicy zakończyli zwiedzaniem toruńskiej starówki wraz z przewodnikiem PTTK pod hasłem „Gotyk na dotyk” oraz uroczystą kolacją.

Kolejny dzień Zjazdu został podzielony na cztery zasadnicze części: dwie sesje plenarne, sesję posterową oraz dyskusję w sekcjach.

W czasie pierwszej sesji plenarnej miał miejsce panel dyskusyjny pt. „Teoria i praktyka edukacji dorosłych – z przeszłości w przyszłość”, w którym udział wzięli: prof. T. Aleksander, dr Beata Cyboran, dr Alicja Jurgiel-Aleksander, prof. J. Kargul, dr Adrianna Nizińska oraz prof. J. Półturzycki. Panel moderowali prof. Zofia Szarota oraz dr Artur Fabiś. Ta część konferencji wywołała ożywioną dyskusję, w której aktywnie uczestniczyli także praktycy edukacji dorosłych.

Po przerwie, podczas której uczestnicy konferencji mieli możliwość wzięcia udziału w sesji posterowej, odbyły się obrady w czterech równoległych sesjach dyskusyjnych. Pierwszą moderowali: prof. M. Malewski, dr A. Jurgiel-Aleksander oraz dr Tomasz Maliszewski. Dyskusja, w której brali udział uczestnicy tej sekcji, zogniskowana została wokół następujących pytań: Komu i czemu służy dziś edukacja dorosłych? Jaka edukacja dorosłych, jak rozumiana? W jakich praktykach edukacyjnych (praktykach uczenia się) uczestniczą dorośli i co z tego uczestnictwa wynika? W jakim sensie i na ile edukacja dorosłych staje się „zakładnikiem” kultury, w której żyjemy oraz przeszłości i tradycji? W konsekwencji – jaki status poznawczy mają badania, które prowadzimy? Co z nich wynika i dla kogo?

Polemiki toczone w kolejnej sekcji dyskusyjnej, moderowanej przez prof. E. Solarczyk-Ambrozik, dr Alicję Kozubską oraz dr Alinę Matlakiewicz, podporządkowane zostały trzem kluczowym obszarom tematycznym. Pierwszy z nich oscylował wokół wskazania historycznych uzasadnień konstruowania implikacji dla praktyki przez edukację dorosłych oraz określenia kierunku ewolucji seman-

tycznej, którą przeszła edukacja ustawiczna. Drugi dotyczył zależności między teorią a praktyką edukacji dorosłych, która jest klasycznym przykładem „bycia pomiędzy” (*in-between*) tymi dwoma obszarami. Trzeci odnosił się do problematyki stawiania się dorosłym w zmieniającej się rzeczywistości, w tym nowych wyzwań, jakim musi sprostać dorosły na każdym etapie rozwoju, a także stopnia, w jakim andragogika odpowiada na te wyzwania, udzielając mu wsparcia w pełnieniu różnorodnych ról społecznych.

Trzecią sesję moderowali dr Krzysztof Pierścieniak i dr Małgorzata Rosalska. Dyskutowano w niej na temat:

- obszarów edukacji dorosłych (formalnej, pozaformalnej i nieformalnej);
- statusu „nauczyciela” dorosłych;
- metod, jakimi posługuje się współcześnie dydaktyka dorosłych i ich adekwatności wobec paradygmatu całościowego uczenia się;
- czynników, w tym postulatów w zakresie polityki oświatowej na poziomie krajowym i europejskim, które wpływają na ewolucję celów i form edukacji dorosłych;
- potencjału teorii i praktyki edukacji dorosłych w zakresie wspierania kompetencji profesjonalnych, nieprofesjonalnych i incydentalnych edukatorów dorosłych.

Czwartą sesję dyskusyjną poprowadził prof. Wojciech Horyń wraz z dr Magdaleną Czubak-Koch i dr Dorotą Gierszewski. W trakcie obrad tej sesji szukano odpowiedzi na poniższe pytania odnoszące się do wyróżnionych obszarów edukacji:

1. Edukacja dorosłych a szkolnictwo wyższe: Jakie są nowe wyzwania w teorii i praktyce edukacji dorosłych? Jak po-

strzegają praktykę edukacji dorosłych studentów szkół wyższych, a jak nauczyciele?

2. Edukacja dorosłych – kształcenie ustawiczne: Czy polityka wpływa na kształt edukacji w wojsku? W jaki sposób? Jak postępuje rozwój teorii i praktyki edukacji dorosłych w wojsku?

3. Edukacja dorosłych a rynek pracy: Jakie są wyzwania w teorii i praktyce edukacji dorosłych w kontekście rynku pracy? W jakim stopniu edukacja dorosłych bierze pod uwagę wyzwania społeczne? Jak w obliczu wyzwań świata pracy zmienia się myślenie o roli profesjonalizacji, kompetencjach i aktywności zawodowej? Co oznacza dziś dla praktyków i teoretyków edukacji „praktyczne przygotowanie do zawodu”? Czy i w jaki sposób możemy mówić o relacjach między teorią i praktyką edukacji dorosłych w kontekście aktywności zawodowej?

Podczas ostatniej sesji plenarnej moderatorzy poszczególnych sekcji dyskusyjnych zaprezentowali na forum wypracowane wnioski. Następnie podsumowania całej konferencji i oficjalnego jej zakończenia dokonały prof. E. Skibińska oraz prof. H. Solarczyk-Szwec.

Reasumując, można stwierdzić, że II Zjazd Andragogiczny, w którym uczestniczyło ponad 140 osób, był wydarzeniem o ogólnopolskim zasięgu i znaczeniu. Zjazd sprzyjał wymianie: poglądów, doświadczeń, wiedzy i umiejętności oraz formułowaniu wniosków dotyczących teorii i praktyki edukacji dorosłych na miarę XXI wieku. Dzięki obecności mediów przyczynił się do promowania idei: całościowej edukacji i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, a dzięki zastosowaniu innowacyjnych form prezentacji poglądów sprzyjał polemice i zacieśnieniu relacji między teo-

retykami i praktykami edukacji dorosłych.

Zjazd Andragogiczny został udokumentowany multimedialnie. Na stronie internetowej Zjazdu: <http://www.zjazd.andragogiczny.umk.pl> znalazły się, obok tradycyjnych materiałów o charakterze informacyjnym, reportaże zdjęciowy i filmowy ze Zjazdu. Przygotowane na Zjazd referaty będą publikowane w wydawnictwach Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego: Edukacji Dorosłych, Roczniku Andragogicznym i w ramach Biblioteki Edukacji Dorosłych. Ich wydanie przewidziane jest na 2014 r.

*dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec,
mgr Kinga Majchrzak
Uniwersytet Mikołaja Kopernika*

II Kongres Profesjologiczny PROFERG 2013

Zielona Góra 10–11 czerwca 2013

II Międzynarodowy Kongres Profesjologiczny przyjął szerszą (niż to miało miejsce podczas obrad I Kongresu Profesjologicznego) platformę rozważań. Doświadczenia naukowo-badawcze przyjętych założeń naszego środowiska pozwoliły zająć się także problematyką ergonomiczną. Za szczególnie istotne dla teorii i praktyki rozważań w obszarze nauk o pracy uznano, że ta problematyka ma istotne znaczenie dla kształtowania sylwetek zawodowych pracowników, także w procesie przygotowania zawodowego. Wyszliśmy z założenia, że problemy pedagogiki pracy, poradownictwa, profesjologii, ergonomii to obszary podstawowe w przygotowaniu i doskonaleniu zawodowym pracowników, a tym

samym decydujące o rozwoju zawodowym człowieka.

Organizowany przez Uniwersytet Zielonogórski, Polskie Towarzystwo Profesjologiczne oraz Polskie Towarzystwo Ergonomiczne II Kongres Profesjologiczny PROFERG 2013 skupił swoją pracę na określonych obszarach problemowych. Były to przede wszystkim:

- przygotowanie kadr dla gospodarki,
- kształtowanie środowiska pracy,
- rozwój zawodowy pracowników,
- rynek pracy i zatrudnienia.

Wystąpienia plenarne, dyskusje w kilku sesjach problemowych, panele dyskusyjne i przede wszystkim debaty to płaszczyzny wymiany poglądów ponad 150 uczestników z kraju i zagranicy.

Formą szczególną prac Kongresu była wymiana poglądów w ramach debat, w których uczestniczyli także przedstawiciele biznesu (szefowie firm). Przewodnią linią rozważań było tutaj poszukiwanie spójności w obszarach edukacja zawodowa – praca – warunki pracy – rozwój zawodowy – kariera zawodowa pracowników.

Ważnym wydarzeniem obrad było wyróżnienie osób (statuetki, dyplomy), które przedstawiły oryginalne badania własne w zakresie omawianej problematyki.

Na podstawie zgłoszonych postulatów i uwag uczestników postanowiono, że kolejny Kongres odbędzie się w 2015 roku.

Referaty, komunikaty, wystąpienia będą publikowane w Półroczniku *Problemy Profesjologii* oraz dwóch monografiach.

Ważnym wydarzeniem przebiegu Kongresu był V Zjazd Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego. Podsumowano dotychczasowy dorobek – wyty-

czono zadania na kolejną kadencję. Wybrano władze Towarzystwa. Prezesem Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego został wybrany profesor Bogusław Pietrulewicz – także główny Organizator Kongresu.

dr hab. Bogusław Pietrulewicz
Uniwersytet Zielonogórski

Tadeusz Aleksander: Andragogika. Podręcznik akademicki

Książka została wydana w 2013 roku w Monograficznej Serii Biblioteka Pedagogiki Pracy. Jest to wydanie II uzupełnione.

Inicjatywa wydania książki jako podręcznika akademickiego wynikała z faktu braku tego typu publikacji na rynku i potrzeby wsparcia słuchaczy kierunków studiów humanistycznych uczących się teorii oświaty dorosłych. Wiele uczelni humanistycznych wprowadziło do planów nauczania jako odrębny przedmiot teorię edukacji dorosłych (andragogikę).

Autor we wprowadzeniu wyjaśnia szczegółowo ideę, jaka mu towarzyszyła przy przygotowaniu książki. Zaznacza, że podręczniki do nauczania Andragogiki istniały. Zaznacza i wspomina bogaty dorobek pisarstwa podręcznikowego polskiej teorii oświaty dorosłych. We wprowadzeniu przytacza wszystkie znaczące publikacje, rozprawy w układzie chronologicznym. Małe nakłady w przeszłości (z powodu mniejszego zainteresowania teorią i praktyką edukacji dorosłych) skutkują tym, że albo są one trudne do osiągnięcia, albo też nie zawsze odpowiadają na potrzeby i dynamikę zmian.

Samo zestawienie publikacji, monografii jest ciekawe i daje szansę rzadko spotykanej analizy bibliograficznej, przygotowanej z dużą starannością o szczegóły. Poza tytułem i autorami możemy przeczytać krótką charakterystykę tego, o czym dana publikacja mówi, refleksji nad podejmowanymi problemami. Analiza bibliograficzna dotyczy okresu od 1913 roku do 1996 roku.

Swego rodzaju uzupełnieniem jest informacja o wydaniu w Polsce w 2009 roku podręcznika amerykańskiego uczonego uznanego za twórcę andragogiki w USA.

Przygotowany przegląd ogólnych podręczników andragogicznych Autor uzupełnia informacją o publikacjach, podręcznikach z zakresu poszczególnych subdyscyplin andragogicznych: metodologii, dydaktyki dorosłych, pedagogiki pracy, poradnictwa.

Omawiany podręcznik akademicki daje pełny obraz przemian i procesów, które zaszły bądź zachodzą w edukacji dorosłych. Znajdujemy tu zarówno ewolucję, wyjaśnienia nazewnictwa oświaty dorosłych zmieniającego się wraz ze stopniem rozwoju naukowego andragogiki, jej usamodzielniania się jako nauki, wzrastania znaczenia i rangi tego rodzaju edukacji, jak i dzieje oświaty dorosłych w Polsce (rozdział II).

Dużo uwagi w podręczniku poświęcono charakterystyce instytucji edukacji dorosłych. Od przedstawienia tradycji domów kultury poprzez działalność edukacyjną w okresie międzywojennym skupioną wokół instytutów rzemieślniczo-przemysłowych poprzez szkoły dla dorosłych (różnych typów) po wojnie, po oświatę pozaszkolną (uniwersytety ludowe, ośrodki dokształcania i doskonalenia, uniwersytety trzeciego wieku) i oświatę dorosłych na początku XXI wieku.

Przygotowana publikacja jest uzupełnieniem wydanego w 2002 roku podręcznika o tym samym tytule. Uzupełnienie odnosi się do zmian, jakie zaszły od czasu ostatniego wydania, np. integracji i wstąpienia Polski do Unii Europejskiej, zniesienia granic wewnątrz Unii Europejskiej (umowy z Schengen), a tym samym wzrostu osobistych kontaktów międzynarodowych, wyjazdów do pracy, co w bezpośredni sposób wpływa na kształt dzisiejszej edukacji dorosłych.

Zmiany obserwowane są również w gospodarce, możliwościach zakładania firm, prywatnych instytucji edukacyjnych, w konkurencyjności ofert edukacyjnych.

Tematem wiodącym uzupełnionego wydania jest skupienie się na aktualnych przeobrażeniach w oświacie dorosłych, omówienie celów, treści, form oraz organizacji i metodyki. W formie refleksji Autor omawia kierunki, bariery i plany na przyszłość dla andragogiki jako nauki. Dopełnieniem jest przedstawienie książek i wydawnictw andragogicznych, konferencji, przeglądu kierunków kształcenia andragogicznego.

dr Dorota Koprowska

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB,
Radom

**Angelika Barczyk-Nessel (red. nauk.),
*Społeczny kontekst życia
w okresie senioralnym***

Mysłowice, Wydawnictwo Górnośląskiej
Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kar-
dynała Augusta Hłonda, 2013, ss. 114

Starość to nic innego jak nieunikniony efekt starzenia się, w którym procesy biologiczne, psychiczne i społeczne zaczynają oddziaływać względem siebie synergetycznie, prowadząc do naruszenia

równowagi biologicznej i psychicznej bez możliwości przeciwdziałania temu.

Senior to najstarszy lub najbardziej doświadczony członek jakiejś grupy ludzi. Sędziwy wiek to późna starość – określenie wprowadzone przez fizjologa niemieckiego Maxa Rubnera na oznaczenie późnej starości. Biorąc pod uwagę różnorodne trudności dotyczące podziałów biegu życia ludzkiego, nie ma współcześnie w polskiej psychologii i pedagogice klasyfikacji obejmującej całe życie człowieka. Kazimierz M. Czarnecki opracował podział, tzw. *kombinowany*. W przedostatnim dziewiątym okresie rozwoju człowieka nazwanym: *regresywna ekspansja i stopniowe starzenie się* określił wiek tegoż okresu na 56–70 rok życia oraz dziesiątym okresie nazwanym: *właściwa starość* – powyżej 70 roku życia¹.

Osoba odchodząca na emeryturę w zasadzie wie, że nicnierobienie, czyli bezczynność zabija człowieka. Planuje podejmowanie różnego rodzaju zajęć i prac niekoniecznie związanych z zawodem czy zarobkowaniem. Czas pracy zawodowej ma swój koniec, ale nie oznacza on końca aktywności życiowej seniora. Senior powinien świadomie poszukiwać różnych form aktywności i starać się być aktywnym, jeżeli pragnie dłużej żyć na miarę swoich sił i możliwości biologiczno-medyczno-zdrowotnych.

Proces starzenia się człowieka dotyczy wszystkich sfer życia organizmu, objawia się obniżeniem sprawności percepcyjnej, intelektualnej, motorycznej, seksualnej, zwiększa się podatność na choroby.

Pojawiają się różnego rodzaju dolegliwości wieku senioralnego (osłabienie słuchu, wzroku, pamięci, uwagi, osteoporoza, choroby układu krążenia, oddechowego, przewodu pokarmowego, „starszego pana”, cukrzyca ludzi starszych, niepełstwo starcze i inne. Często zanika radość życia – zwłaszcza wśród ludzi samotnych, bez partnera, dzieci i wnuków, a ich miejsce zajmuje poczucie osamotnienia, bezradności, wyobcowania.

W recenzowanej pracy wyodrębnić można trzy części poprzedzone *Wprowadzeniem* A. Barczyk-Nessel.

Część pierwsza: *W obrębie duchowej przestrzeni życia społecznego seniorów* (s. 11–44), a w niej wyodrębniamy następujące rozdziały, które skupiają uwagę czytelnika na starości, ale pod kątem ducha (duchowości):

1. Ewelina Jaksz-Recmanik, Anna Michalik, Bożena Krawczyk – *Styl życia seniorów w kontekście kulturowo-religijnym na przykładzie Kościoła Adwentystów Dnia Siódmego (KADS)*. Prowadzone badania wśród adwentystów potwierdzają pozytywny wpływ zasad stylu życia, jakimi kierują się jego wyznawcy zawarte w Biblii, do których zaliczyć należy: regularne ćwiczenia, odpoczynek, zdrowie, odżywianie oraz unikanie używek (tytoń, alkohol).
2. Sonia Kędziora – *Religijność i praktyki religijne osób starszych* – opisuje badania dotyczące stopnia religijności seniorów oraz ich uczestnictwa w praktykach religijnych oraz wykazanie ewentualnych różnic w religijności i praktykach religijnych pomiędzy osobami starszymi a osobami w średnim wieku.
3. Zygmunt Jaksz – *Rola duchownego w łagodzeniu dolegliwości związa-*

¹ K.M. Czarnecki (red.), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*. Sosnowiec 2008, s. 223–224.

nych ze starością – stanowi interesującą rozważania o religii, która odgrywa ważną rolę w życiu człowieka, a osoby starsze odnajdują ukojenie w praktykach religijnych. Pomocną w tej kwestii jest osoba duchowna.

Część druga: *Seks w życiu osób starszych – stereotypy i rzeczywistość* (s. 45–79) – gdzie aktywność seksualna pozwala nie tylko podtrzymać trwałość i atrakcyjność związku, ale również zachować dłużej zdrowie i aktywność życiową, opóźniając procesy starzenia.

1. Dorota Luber – *Seksualność starszych kobiet i mężczyzn – na podstawie badań*. Autorka pokazała seniorom wagę i znaczenie utrzymywania aktywności seksualnej dla zachowania sił vitalnych, a seksuolodzy przekonują, że regularne uprawianie seksu ma wiele walorów zdrowotnych.
2. Barbara Płaczek – *Erotyczna emerytura nie obowiązuje – weryfikacja stereotypów*. Erotyzm jesieni życia obarczony jest wieloma mitami i fałszywymi poglądami. Dzieci zakładają własne rodziny, a osoby starsze pozostawione są same sobie i to właśnie wtedy mają czas na miłość. Miłość nie tylko tę fizyczną, ale poczucie bliskości i bezpieczeństwa, jakie daje druga osoba. Niebagatelny wpływ na erotyczną emeryturę ma dostęp osób senioralnych do Internetu, gdzie czytują i poznają nowe osoby.

Część trzecia: *Varia* (s. 77–114)

1. Dorota Kokolus – *Przemoc w rodzinie wobec osób starszych – rozpatruje motywy, okoliczności występowania przemocy*. Opisuje różne formy nadużyć wobec tej grupy społecznej i przedstawia opinie osób starszych na temat własnej starości.

2. Piotr Kowolik – *Seniorzy w złotej jesieni życia po urazie narządu ruchu i ich oczekiwania*. Autor w ocenie jakości życia, w jego aspekcie psychologicznym wyróżnił następujące czynniki: przyczyny chorób, sposoby radzenia sobie z chorobą i wsparcie społeczne. Celem opracowania było ustalenie wpływu urazu narządu ruchu na stan samopoczucia, oczekiwania i jakość życia chorego w złotej jesieni życia.
3. Beata Słomczewska-Molnar – *Arteterapia (plastyka, drama, film) jako forma aktywizacji słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*. W pierwszej części Autorka podejmuje ogólną refleksję o procesie starzenia się i jego odzwierciedleniu w sztuce i filozofii. W kolejnej części prezentuje wyniki badań własnych z wykorzystaniem sztuki najnowszej.

Podsumowując, kolejna książka pod redakcją naukową A. Barczyk-Nessel zasługuje na uznanie i zainteresowanie nauczycieli, wychowawców i nauczycieli akademickich. Na podkreślenie zasługuje bogata i aktualna bibliografia podawana na końcu każdego artykułu, co może być pomocne w dalszym samokształceniu.

Ze względu na doniosłość społeczną prezentowanych wyników badań empirycznych, tego typu badania powinny być koniecznie kontynuowane ze względu na to, że prognozy demograficzne wskazują na proces starzenia się polskiego społeczeństwa. Autorom przedsięwzięcia należy pogratulować pasji badawczej. Przyciągając wzrok okładkę zaprojektował Zbigniew Szczygieł. Pod względem edytorskim praca bez zarzutów.

Piotr Kowolik
Górnośląska Wyższa Szkoła
Pedagogiczna w Mysłowicach

Ekkehard Nuissl, Horst Siebert:
Lehren an der VHS
(Uczyć na uniwersytecie powszechnym)
Bertelsmann Verlag GmbH & KG,
Bielefeld 2013

Autorami książki są dwaj renomowani niemieccy profesorowie edukacji dorosłych, znani polskiemu środowisku andragogicznemu z artykułów w naszym języku, które ukazały się m.in. na łamach *Edukacji Ustawicznej Dorosłych*. Najnowszą ich publikacją jest przewodnik dla osób prowadzących kursy na uniwersytetach powszechnych lub zamierzających w przyszłości pracować z dorosłym uczniem. Lektura książki nie zwolni czytelnika z udziału w kursie pedagogicznym czy innej formy kształcenia umożliwiającej uzyskanie podstawowej wiedzy z zakresu edukacji dorosłych, niemniej publikacja stanowi doskonałe kompendium wiedzy niezbędnej w pracy oświatowej z dorosłymi uczniami. Porusza ona zarówno aspekty teoretyczne kształcenia dorosłych, jak i udziela praktycznych wskazówek odnośnie do dydaktyki i metodyki nauczania, ewaluacji procesów uczenia się i wielu innych czynności wpisanych w profil zawodowy nauczyciela ludzi dorosłych.

Dwa pierwsze rozdziały przedstawiają uniwersytety powszechne jako miejsce uczenia się milionów dorosłych obywateli oraz pracodawcę wielotysięcznej grupy nauczycieli ludzi dorosłych. W RFN działa około tysiąca takich placówek, które na mocy krajowych ustaw o kształceniu ustawicznym zaspokajają na zlecenie podmiotów publicznych, np. samorządów lokalnych, podstawowe zapotrzebowanie na ofertę edukacyjną dorosłych mieszkańców miast, gmin i powiatów. Według danych, na które

powołują się Autorzy, w 2010 roku uniwersytety powszechne zrealizowały ogółem 15 326 147 godzin lekcyjnych, co odpowiada liczbie 576 518 kursów z udziałem 6 425 600 osób. Ta ostatnia liczba nie jest w pełni precyzyjna, gdyż statystyki nie rozróżniają, czy osoby, które uczestniczyły w jednym czy w większej liczbie kursów. W pracę uniwersytetów powszechnych zaangażowanych jest na pełnym etacie jedynie około 8 tysięcy pracowników pedagogicznych, głównie zarządzających instytucjami oraz pracowników administracyjnych. Za realizację oferty edukacyjnej odpowiedzialne są z reguły osoby zatrudnione na podstawie umowy o dzieło. Ich liczba wynosi około 200 tysięcy.

Autorzy publikacji naświetlają najczęstsze motywy podejmowania działalności dydaktycznej na uniwersytetach powszechnych. Są to: satysfakcja z nauczania, chęć przekazywania wiedzy, przekonanie o tym, że prowadzenie kursu sprzyja aktualizacji własnej wiedzy i kompetencji, możliwość zarobienia pieniędzy, posiadanie pracy (dotyczy osób, dla których praca na uniwersytecie powszechnym jest jedynym miejscem aktywności zawodowej), wreszcie auto-marketing (w przypadku osób, które pragną zaistnieć zawodowo na rynku oświatowym). Tylko sporadycznie motywem pracy na uniwersytecie powszechnym są pobudki światopoglądowe, etyczne, polityczne czy ekologiczne bądź potrzeba kontaktu z innymi nauczycielami ludzi dorosłych.

W tej części publikacji Autorzy prezentują również obszary merytoryczne, w których pracują nauczyciele ludzi dorosłych oraz role zawodowe przypadające im w udziale na uniwersytetach powszechnych. Do najważniejszych współ-

część czynności bezpośrednio związanych z nauczaniem zaliczają: motywowanie uczestników kursów, informowanie o wszechstronnych aspektach procesu uczenia się, w tym udzielanie informacji zwrotnej na temat efektów uczenia się, sterowanie aktywnością uczących się osób oraz kontrolę wyników. Nuissl i Siebert podkreślają specyfikę pracy pedagogicznej w instytucji edukacji dorosłych, która znacznie determinując zakres zadań nauczyciela ludzi dorosłych, sprawia, że różni się on od obszaru czynności charakterystycznych dla pracy nauczyciela dzieci i młodzieży. Wśród tradycyjnie andragogicznych powinności zawodowych, obok nauczania, wymieniają marketing i akwizycję, reklamę i PR, administrowanie i organizację oraz ewaluację.

W tej części publikacji Autorzy odnoszą się także do procesu nauczania oraz kwestii poradnictwa, którą traktują jako niezmiennie istotny element pracy nauczyciela ludzi dorosłych. W kontekście rozważań na temat procesu nauczania wskazują na zmiany, które zaszły w rozumieniu i podejściu do dydaktyki na przestrzeni ostatnich 20 lat: „Dziś chodzi w pierwszym rzędzie o to, by rozpoznać zainteresowania, dotychczasowe doświadczenia i indywidualne potrzeby dorosłych uczących się, nawiązać do nich i uwzględnić je w przebiegu nauki. Nauczyciel dorosłych dziś „tylko” pośredniczy między zainteresowaniem uczestnika a ofertą edukacyjną. Stanowi to ogromne wyzwanie, zwłaszcza w odniesieniu do dynamiki heterogenicznych struktur grupowych, którym należy stworzyć inspirujący klimat do uczenia się” (s. 40). Zadania w ramach poradnictwa Autorzy dzielą na: poradnictwo dotyczące procesu uczenia się (analiza ce-

łów, stylu uczenia się danej osoby, coaching itp.) oraz poradnictwo w zakresie uczenia się przez całe życie (analiza potrzeb edukacyjnych jednostki wynikających z jej sytuacji zawodowej i prywatnej, współpraca z urzędami pracy, rozeznanie w ofercie edukacyjnej dostępnej na rynku).

Końcowe podrozdziały tej części publikacji poświęcone są problematyce kompetencji nauczycieli ludzi dorosłych. Podobnie jak ma to miejsce we wszystkich innych fragmentach książki, Autorzy rozpoczynają od syntetycznej genezy problemu; przedstawiają historię profesjonalizacji w edukacji dorosłych i uzasadniają konieczność dbałości uniwersytetów powszechnych o współpracę z profesjonalistami edukacji dorosłych, posiadającymi pożądaną w niej kompetencje. Prezentują kilka wybranych definicji i modeli kompetencji, przytaczając jednocześnie argumenty przemawiające za myśleniem w kategoriach kompetencji tak przez osoby odpowiedzialne za zatrudnianie nauczycieli ludzi dorosłych, jak i samych nauczycieli. Podkreślając, że nie ma alternatywy w sytuacji, gdy obywatele ponoszą coraz wyższe koszty uczestnictwa w kursach z jednej strony, z drugiej zaś znacznej poprawie uległ stan wiedzy na temat jakości i efektywności procesów nauczania – uczenia się dorosłych, Autorzy konkludują, iż ustawiczne doskonalenie zawodowe oraz troska o wysokie kompetencje wpisane są w profesję nauczyciela dorosłych. Dołączają listę pytań, za pomocą których współpracownicy uniwersytetów powszechnych mogą zdobyć rozeznanie odnośnie do indywidualnych potrzeb kwalifikacyjnych. Kilka pytań dla przykładu: „Czy jestem w mojej dziedzinie na najwyższym poziomie zaawansowania

wiedzy?”, „Kiedy ostatnio aktualizowałem swoją wiedzę?”, „Na czym polegają specyficzne wyzwania w sferze nauczania w mojej dziedzinie?”, „Czy osoby uczące się mają trudności podczas moich zajęć i z czego one wynikają?” (s. 52–53).

Omawianą część publikacji zamykają wskazówki co do możliwości korzystania przez nauczycieli ludzi dorosłych z różnorodnych ofert kształcenia i doskonalenia zawodowego dostępnych na rynku.

Rozdział trzeci wszechstronnie omawia procesy uczenia się ludzi dorosłych. Autorzy wychodzą z założenia, że efektywnie nauczać może tylko specjalista dysponujący rzetelną, nowoczesną wiedzą na temat przebiegu, uwarunkowań i istoty tych procesów. W związku, klarowny sposób przedstawiają różnorodne aspekty związane z uczeniem się dorosłych. Z perspektywy europejskiej polityki oświatowej szkicują formalne, pozaformalne i nieformalne uczenie się dorosłych. Z perspektywy psychologii uczenia się omawiają kognitywną teorię uczenia się, metodę komunikatywną, emocjonalne podstawy uczenia się, uczenie się psychomotoryczne oraz metodyczne. Charakteryzują procesy uczenia się dorosłych przez pryzmat konstruktywizmu, behawioryzmu, kognitywistyki oraz konektywizmu. Podkreślają różnice między uczeniem się dzieci a uczeniem się dorosłych, przytaczając szereg tez o uczeniu się dorosłych znajdujących potwierdzenie w naukach neurobiologicznych. Przykładowo plastyczność mózgu osób dorosłych jest większa niż domniemano; w dorosłości mogą być aktywowane nowe obszary mózgu (odpowiedzialne np. za uczenie się języków obcych); wiedza nie jest emitowana od nadajnika do głów odbiorców, lecz kon-

struuje się w ich mózgach; we wczesnym dzieciństwie kształtują się „wewnętrzne obrazy”, np. zaufanie, lęki, pewność siebie, które funkcjonują także w dorosłości; w procesie uczenia się emocje odgrywają większą rolę niż dotychczas sądzono (s. 61–62).

Kolejnym zagadnieniem, któremu Nuissl i Siebert poświęcają uwagę, są postawy i zachowania dorosłych w procesie uczenia się. Także w tym przypadku prezentowane są różnorodne typologie i modele znane z literatury przedmiotu. Za Fredericem Vesterem (1975) Autorzy przedstawiają cztery typy uczących się: typ audytywny, wizualny, czuciowy i intelektualny (s. 64). Za Josefem Schraderem (1994) wymieniają typ teoretyka, typ ucznia zorientowanego na zastosowanie wiedzy, typ wzorowego ucznia (pilny, ambitny, przedkładający przekaz wiedzy nad samodzielne dochodzenie do niej), typ obojętnego ucznia (uczy się jedynie tego, co jest niezbędne) oraz niepewnego ucznia (wychodzi z założenia, że nie poradzi sobie z opanowaniem materiału) (s. 65). Za Davidem Kolbem (1976) omawiają style uczenia się: dywergencyjny, asymilacyjny, konwergencyjny i akomodacyjny (s. 66).

Na koniec rozdziału przypadają refleksje i wskazówki Autorów na temat poradnictwa osób uczących się, zasad efektywnego wspierania dorosłych uczniów oraz przebiegu sytuacji poradniczej.

Kolejny rozdział dotyczy dydaktyki na poziomie makro, mezo i mikro. Rozpoczynają go rozważania na temat dydaktyki uniwersytetu powszechnego, obejmującej aspekty, jak: koncepcja instytucji, rozwój programów kształcenia, planowanie oferty edukacyjnej, komunikacja z adresatami ofert, organizacja i realizacja kursów, tworzenie planów

zastosowania mediów, ewaluacja, w tym egzaminy, dobór kadry. Szczególną uwagę Autorzy kierują jednak na aktywność nauczyciela dorosłych związaną z planowaniem i realizacją kursu. Dostarczają wielu praktycznych wskazówek odnośnie do formułowania celów nauczania, eliminacji nadmiaru treści, doboru odpowiednich materiałów dydaktycznych oraz wypracowania ogólnej koncepcji kursu. Między innymi podają listę alternatywnych celów uczenia się, która ma ułatwić zainteresowanym nauczycielom precyzyjne określenie celu realizowanego przez nich przedsięwzięcia. Dla przykładu: opanowanie dat, faktów, prawidłowości; zrozumienie kluczowych pojęć; interpretacja statystyk, grafik, tekstów; empiryczne uzasadnienie tez; wyjaśnienie zależności; argumentacja roszczeń; zastosowanie wiedzy w praktyce itd. (s. 93).

W tym rozdziale znajdują się również wskazówki na temat sposobów skutecznego pozyskiwania słuchaczy do uczestnictwa w kursach oraz marketingu. Zgodnie z radą Autorów, aby zachęcić do udziału w kursie, nauczyciel dorosłych powinien zadać sobie kilka podstawowych pytań: O czym traktuje kurs? Co zamierzam osiągnąć poprzez jego realizację? Dlaczego treść kursu jest ważna? Jaki jest jego cel? Kto powinien w nim uczestniczyć? Jakie korzyści wyniesie uczestnik z kursu? (s. 100).

Rozdział piąty porusza zagadnienia związane z metodyką nauczania. Zawiera on liczne inspiracje odnośnie do doboru metody nauczania, tworzenia przyjaznej atmosfery w grupie uczących się, animacji jej członków do współpracy, stosowania mediów w procesie nauczania, sterowania dynamiką grupy i wiele innych. Nawiązując do psychologii uczenia się, Autorzy zalecają osobom prowadzącym

kurs zapoznanie się i opanowanie różnych metod aktywizujących dorosłych uczniów. Wskazując na najczęstsze błędy popełniane w edukacji dorosłych, wyjaśniają, jak ich uniknąć. Wskazówki mają charakter na wskroś praktyczny. Przykładowo padają szczegółowe instrukcje, do jakich sięgnąć metod, by w początkowej fazie kursu ułatwić uczestnikom wzajemne poznanie się (s. 123–124). W formie graficznej przedstawione są m.in. nowoczesne zasady funkcjonalno-przestrzennej organizacji pomieszczeń, w których odbywają się kursy dla dorosłych (s. 110–111).

Praca z grupami stanowi przedmiot rozdziału szóstego. Zgodnie z konwencją przyjętą i konsekwentnie przestrzeganą przez Autorów w całej publikacji, także ten fragment rozpoczynają rozważania teoretyczne na temat indywidualizacji procesów nauczania i uczenia się oraz różnorodności postaw ludzkich wobec uczenia się. Niemniej Nussl i Siebert, podkreślając, że każda osoba przychodzi na kurs z własnym, niepowtarzalnym bagażem doświadczeń, wspomnień, marzeń, oczekiwań, emocji i wiedzy, sugerują nauczycielom dorosłych próbę podjęcia działań na rzecz zapewnienia grupie pewnej homogeniczności sprzyjającej, ich zdaniem, osiągnięciu dobrych wyników w nauce. Za Christiane Schiersmann (2006) odkrywają potencjalne płaszczyzny podobieństw lub zbieżności zachodzących między jednostkami przynależącymi do jednej grupy uczących się. Są to homogeniczność w sferze uczenia się i motywacji (dotyczy grup, których członkowie dysponują wiedzą na zbliżonym poziomie, posiadają wspólne zainteresowania i działają w podobnych środowiskach, np. kurs „Język chiński dla kadr zarządzających”); homogeniczność pod względem socjologicznym i oświatowym (grupy o podobnym

statusie społecznym i poziomie wykształcenia, np. kurs „Kwalifikacje zawodowe dla osób bezrobotnych”) oraz homogeniczność polityczno-ideologiczna (grupy osób reprezentujących podobne zainteresowania polityczne i społeczne (np. kursy dla osób zaangażowanych w ruchy ekologiczne, pacyfistyczne czy kursy dla wolontariuszy) (s. 133).

W dalszej części rozdziału szóstego Autorzy wypowiadają się na temat różnic między procesami uczenia się kobiet i mężczyzn, specyfiki uczenia się seniorów oraz osób z tłem migracyjnym. W kontekście tych ostatnich ponownie nawiązują do katalogu kompetencji nauczyciela ludzi dorosłych, wskazując na ogromne znaczenie kompetencji międzykulturowych. „Zarządzanie różnorodnością” postrzegają jako nieodzowny komponent profesjonalnego funkcjonowania nauczyciela edukacji dorosłych.

Rozdział siódmy traktuje o ewaluacji. Nuisl i Siebert zwracają uwagę czytelnika na wielką karierę, jaką termin ten zrobił w ciągu ostatnich dwóch dekad. Stał się, jak piszą żartobliwie, „czarodziejskim słowem”. Na kilkunastu stronach przedstawiają istotę, cele, formy i metody ewaluacji.

Ostatni rozdział książki nie dotyczy kwestii związanych bezpośrednio z nauczaniem. Mimo to jest z pewnością cennym źródłem wiedzy dla osób, które zamierzają związać się zawodowo z uniwersytetem powszechnym. Autorzy udzielają rad, jak ubiegać się o pracę w tej instytucji, w jaki sposób przygotować się na rozmowę kwalifikacyjną czy na jakie aspekty zwrócić uwagę, gdy zostanie się zatrudnionym jako nauczyciel ludzi dorosłych.

Publikację uzupełnia słowniczek podstawowych terminów związanych

z nauczaniem i uczeniem się dorosłych oraz wykaz adresów krajowych związków uniwersytetów powszechnych, zachęcający do kontaktu z nimi i rozważenia możliwości współpracy.

Omawiana publikacja ma wyjątkowy charakter. Zauważyłam już na wstępie recenzji, że nie zastąpi ona gruntownego kursu przygotowującego do nauczania dorosłych uczniów, jednak stanowi pod każdym względem solidne źródło nowoczesnej, niezmiernie aktualnej wiedzy na temat procesów nauczania – uczenia się dorosłych. Książka nie tylko w przystępny sposób zapoznaje czytelnika z szeroko dyskutowanymi dziś teoriami w edukacji dorosłych, ale nasświetla także ich implikacje dla praktyki oświatowej. Niezaprzeczalnym jej walorem jest przejrzysta i logiczna struktura. Wszystkie najbardziej istotne pojęcia opatrzone są komentarzami. Zalecane metody czy procedury postępowania ujęte są w schematach, grafikach bądź checklistach. Na końcu każdego rozdziału umieszczona jest bibliografia literatury pogłębiającej wiedzę z zakresu omawianych w nim treści.

W podtytule publikacji widnieje adnotacja „Przewodnik dla prowadzących kursy”. Zważywszy że nauczycielami ludzi dorosłych mogą być osoby, które nie legitymują się formalnym przygotowaniem andragogicznym, Autorzy wykonali prawdziwie dobrą robotę. W bogatej niemieckiej literaturze przedmiotu nie było dotychczas opracowania, które w tak rzetelny, w pełni dostępny i ciekawy sposób wprowadzało do pracy z dorosłym uczniem. Potencjalny nauczyciel ludzi dorosłych, który nie posiada wiedzy ani doświadczenia pedagogicznego, może sięgnąć po lekturę, która pomoże mu stawiać pierwsze kroki w edukacji doro-

słych. Zapewne rozbudzi też jego ambicję, by ze swoich zadań wywiązywać się z profesjonalizmem.

Autorom udało się przedstawić pole działania andragoga jako niezwykle fascynujący, wzbogacający i dostarczający dużej satysfakcji obszar aktywności zawodowej. Dobrze stałoby się, gdyby książka Nuissla i Sieberta trafiła także do rąk nauczycieli, którzy popadli w rutynę i apatię. Pokazując możliwości dynamicznego, twórczego i nowatorskiego kreowania procesów uczenia się dorosłych, zachęca ona do działania, do eksperymentowania, do szlifowania umiejętności zawodowych.

Sadzę, że może ta publikacja dostarczyć wiele zadowolenia wszystkim osobom związanym z edukacją dorosłych, bowiem ukazuje w całej rozciągłości, jak kompleksowe, wielopłaszczyznowe i zróżnicowane jest pole działania praktyków i badaczy edukacji dorosłych, a przede wszystkim, jak wiele jeszcze trzeba zdziałać, by procesy nauczania – uczenia się dorosłych przebiegały z większą efektywnością, prowadząc do coraz lepszych wyników.

Ewa Przybylska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Contents

□ Commentary

<i>Henryk Bednarczyk</i> – O Edukacji 2012	5
--	---

□ Adult education in Poland and in the world

Iłhan Gunbayi, Mustafa Ozel: The Problems in TVET for Apprenticeship from the Perspective of Different Groups of Actors: a Case Study	7
Agnieszka Kozerska: Narrative interview in research on adult learning in the context of the history of one's life	29
Beata Pietkiewicz-Pareek: Adult education for combating unemployment in India education in India	36
Andriy O. Kucheryaviy: The Problems with Self-Learning Activities Management of Law Students	46

□ Research projects – tools, methods

Wojciech Oparcik, Tomasz Sułkowski: Electronic systems of conducting a survey in scientific research	55
Tomasz Giesko, Beata Belina: Expert qualification method for research projects by applying Analytic Hierarchy Process AHP	64
Katarzyna Sławińska: Low-skilled people and nonformal and informal learning	77
Ireneusz Woźniak, Michał Nowakowski: Development of units of learning outcomes for the purpose of ECVET in formal education	86

□ Education and the labour market

Dorota Koprowska: New professions in continuing education and career counselling	100
Jolanta Wiśniewska: Professional development versus educational activities in the andragogical reflection	107
Wiesław Tomczyk: Graduating studies and what then?	113
Hanna Solarczyk-Szwec: On some of the reasons of competences (mis)match of young adults on the labour market	123
Anna Romanowska-Tolłoczko: Education in the area of emotional and social competencies in a relation to professional burnout	133

□ Educationalists

• <i>dr Zbigniew Kramek</i> – Teresa Sagan, Tadeusz Gawlik	138
• <i>Henryk Kuchczyński</i> – Henryk Bednarczyk	142

☐ **Conferences, reviews, information**

- II Zjazd Andragogiczny: *Teoria i praktyki edukacji dorosłych w procesie zmian*, 15–16 maja 2013 r. Toruń – H. Solarczyk-Szwec, K. Majchrzak 144
- II Kongres Profesjologiczny, 10–11 czerwca 2013
– Bogusław Pietrulewicz 148
- Tadeusz Aleksander – *Andragogika. Podręcznik akademicki* – Dorota Koprowska 149
- Angelika Barczyk-Nessel (red. nauk.): *Spółeczny kontekst życia w okresie senioralnym*, Mysłówice, 2013 – Piotr Kowolik 150
- Ekkehard Nuißl, Horst Siebert, *Lehren an der VHS*
(Uczyć na uniwersytecie powszechnym) Bertelsmann Verlag GmbH
& KG, Bielefeld 2013 – Ewa Przybylska 153

☐ **Содержание** 161

Содержание

□ Комментарий

<i>Хенрик Беднарчик – Об образовании 2012</i>	5
---	---

□ Образование взрослых в Польше и в мире

Иихан Гунбаи, Мустафа Озел: Профессиональные стажировки в техническом образовании и обучении с точки зрения разных целевых групп: метод кейсов	7
Агнешка Козерска: Нарративное интервью в исследованиях обучения взрослых в контексте жизненной истории	29
Беата Петкевич-Пареек: Образование взрослых методом борьбы с безработицей в Индии	36
Андрей О. Кучерявый: Проблемы с управлением самообразования будущих юристов	46

□ Исследовательские проекты – инструменты и методы

Войцех Опарчик, Томаш Сулковски: Онлайн-анкетирование в научных исследованиях	55
Томаш Геско, Беата Белина: Методология подбора специалистов в научно-исследовательских проектах с использованием методов анализа иерархий (МАИ).....	64
Катажина Славиньска: Люди с низкими квалификациями в системе внеформального и неформального образования	77
Иренеуш Возняк, Михал Новаковски: Составление блоков эффектов обучения согласно с Европейской кредитной системой для профессионального образования и обучения в формальной системе образования.....	86

□ Образование и рынок труда

Дорота Копровска: Новые профессии в непрерывном образовании и профориентации	100
Йоланта Висьневска: Профессиональный рост а образовательная деятельность в андрагогике	107
Веслав Томчик: Закончиваем высшее учебное заведение и что дальше?	113
Ханна Солярчик-Швец: О причинах (не)соответствия компетенции молодых людей на рынке труда	123
Анна Романовска-Толлчко: Образование в области эмоциональной и социальной компетенции а профессиональное выгорание	133

☐ **Просветители**

- *к.п.н. Збигнев Крамек* – Тереса Саган, Тадеуш Гавлик 138
- *Хенрик Кухчиньски* – Хенрик Беднарчик 142

☐ **Конференции, информации, рецензии**

- II Андрагогический съезд: *Теория и практика образования взрослых в изменяющемся мире*, 15–16 мая 2013, г. Торунь
– Г. Солярчик-Швец, К. Майхжак 144
- II Профессиологический конгресс, 10–11 июня 2013
– Богуслав Петрулевич 148
- *Тадеуш Александер* – *Андрагогика. Академическое пособие*
– Дорота Копровска 149
- Барчик-Несеел А. (ред.): *Социальный контекст жизни пожилых людей*, г. Мысловице, 2013 – Петр Коволик 150
- Еккехард Нуиссл, Хорст Себерт, *Lehren an der VHS* (Обучаться в народном университете) *Bertelsmann Verlag GmbH & KG, Bielefeld 2013* – Ева Пшибыльска 153

☐ **Contents** 159